

Ann-Lisbeth Kalland Hagen

Utøvelse av faglighet i møte med en multimodal tekst

En studie av 8.trinnselever som leser, skriver og samtaler om bildeboka *Bomulv* i et norskfaglig literacyperspektiv

Disciplinary practice when working with a multimodal text

A study of 8th grade students' literacy practice when reading, talking and writing about the picture book *Bomulv* in a L1 perspective

Masteroppgave, Norskdidaktikk

Trondheim, mai 2018

Institutt for lærerutdanning

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

NTNU

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever på 8.trinn arbeider med å lese, skrive og samtale om bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016). Forskningsdesignet i studien er kvalitativt, og undervisningsdesignet kombinerer skriftlige og muntlige aktiviteter både individuelt og i grupper, samt eksplisitt undervisning med et fagspesifikt fokus.

Prosjektets problemstilling er forankra i tre forskningsspørsmål, og tar dermed utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som spenner over tre faglige fokus. Det første forskningsspørsmålet «Hvordan forholder elevene seg til samspillet mellom tekst og bilde/illustrasjoner?», er forankra i et hermeneutisk perspektiv hvor undervisningsdesignet er et resultat av min egen lesning av bildeboka, min forståelse og min forforståelse (jf. Gadamer, 2010). I det andre forskningsspørsmålet «Er det mulig å spore en mulig progresjon i elevens fagspesifikke praksis?», handler det om å arbeide med teksten i et norskfaglig literayperspektiv (jf. Shanahan & Shanahan, 2012; Hetmar, 2009; Gee, 2015; Barton, 2007). Det siste forskningsspørsmålet «Hvilke læring skjer? Finner jeg tegn på meningskaping?», bygger på et sosiokulturelt læringssyn (jf. Vygotsky, 1978; Vygotskij, 2014; Dysthe, 2001; Mercer, 2000 m.fl).

Å arbeide med multimodale tekster er en del av en norskfaglig praksis i grunnskolen. Å arbeide med bildebøker i et fagspesifikt perspektiv i norskfaget i ungdomsskolen er noe mer utradisjonelt, og prosjektet mitt kan bidra til større innsikt i hvordan elever kan arbeide med å bli mer faglige ved hjelp av støtte og stillasering som bruk av fagspesifikke begreper, tenkeskriving, modelltekststøtte og litterære samtaler.

*Å kunn æ skrive på himmeln
så skreiv æ ditt navn
Og hvis mitt liv va ei skute
sku du ha vært mi havn.
Å kunn æ hente ned skyan
og re dæ ei seng
og dette fjellet va et flygel,
så spelte æ Chopin.*

*Men æ mått ha øvd på forhånd
- ville du forstå?
Musikken begynn førr alvor snart,
Æ veit den vil forstumme hvis du går.
(Lars Bremnes)*

Forord

Akkurat nå vil jeg gjerne ule, akkurat som Bomulv! I bildeboka som danner grunnlaget for undervisningsdesignet i denne oppgaven møter vi en ensom og redd ulv som ikke klarer å ule. Han er på leting etter både en venn og en ny flokk. På reisa som Bomulv legger ut på, møter han både en venn og en ny flokk, og tilslutt kan han endelig ule! Slik føler jeg det nå.

Masterstudiet har vært en reise. Jeg har møtt mange nye mennesker, og flere av dem er blitt gode venner. Jeg har møtt fagfolk, et studentmiljø og en verden som jeg som mangeårig ungdomsskolelærer nå føler har vært en vitamininnsprøytning! Man lærer hele livet, og denne reisa har gitt meg perspektiver jeg aldri ville vært foruten. Når jeg nå skriver de siste ordene fra denne reisa, er disse ordene som et aldri så lite jubel-ul! Og jeg gleder jeg meg til å ta fatt på nye reiser, for slik er jo livet.

Mange må takkes. En stor takk til Trygve, som har vært inspirator, kyndig veileder, lun og litt streng på samme tid. Akkurat det jeg har hatt behov for i skriveprosessen! Takk til Marthe, for all respons og støtte, det har vært til uvurderlig hjelp. Og takk til mine to herlige damer, Astrid og Tonje, jeg vet at dere vet. Dere er de råeste damene jeg vet om. Og tusen takk til Stine for kritisk respons i innspurten.

Takk til verdens beste venninne og kollega May Britt, våre personlige og faglige samtaler kan ikke måle seg med noe som helst i denne verden. Jeg er også ydmyk og takknemlig overfor flotte kollegaer som gjennom noen år nå har støttet meg, vikariert og jobbet ekstra slik at elevene mine er blitt ivaretatt på aller beste måte. Takk kjære Rose, de gode og støttende samtalene våre har betydd enormt mye for meg. Og ikke minst, takk til mine rause og støttende elever, jeg er så utrolig stolt av dere.

Men en ting står over alt annet: uten tre ekstremt tålmodige gutter hadde dette aldri gått! Takk Per Erik, for gode klemmer når jeg har trengt det som mest. Og takk Jørgen og Thomas, for at dere har heiet på mamma hele veien og kommet med trøstende ord og mange gode klemmer når det har røynt på som verst. Nå er mamma tilbake i farta, det skal spilles fotball, handball, trommer og trombone i skjønn forening!

Innhold

Sammendrag	I
Forord	III
Figuroversikt	VI
Tabelloversikt	VI
Diagramoversikt.....	VI
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	2
1.2 Annen relevant forskning for min studie	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
2.0 Teorigrunnlaget for denne studien	7
2.1 Literacytradisjonen og fagspesifikk literacy.....	7
2.1.1 Språk og læring.....	10
2.1.2 Fagspesifikk literacy.....	11
2.2 Hermeneutisk tradisjon.....	14
2.3 Sosiokulturell tradisjon.....	15
2.4 Teori om skriving og muntlighet i sammenheng med multimodale tekster	17
2.5 Annen forskning som er interessant for min studie	20
3.0 Metode	25
3.1 Forskningsdesignet – et pedagogisk undervisningsdesign	25
3.2 Utvalg	26
3.3 Undervisningsdesignet.....	27
3.4 Hvorfor dette forskningsdesignet?.....	28
3.5 Tekstene og de litterære samtalerne.....	28
3.6 Det pedagogiske undervisningsdesignet som en kvalitativ kasusstudie	29
3.7 Koding og kategorisering	31
3.8 Valg av fagbegreper – søken etter sammenhenger	32
3.9 Fremstilling av empirien.....	35

3.10 Sammenhengen mellom teori og metode	37
3.11 Forskerens rolle	37
3.12 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet	38
3.13 Etske betraktninger.....	39
3.14 Oppsummering av det metodiske grunnlaget i studien.....	40
4.0 Mitt møte med Bomulv – en presentasjon av to oppslag i bildeboka	42
5.0 Analyse av datamaterialet.....	50
5.1 En kvantitativ inngangsport i det kvalitative materialet	50
5.2 Funn hos alle deltakerne i studien i et ovenfraperspektiv.....	51
5.2.1 Sammenhenger mellom elevenes bildebokanalyse og modellteksten	53
5.2.2 De litterære samtalene	58
6.0 Drøfting.....	60
6.1 Nikolai	60
6.2 Sofia.....	67
6.3 Camilla	74
6.4 Oppsummering av drøftingen.....	78
7.0 Avslutning	80
Litteraturliste	83
Vedlegg.....	87

Figuroversikt

<i>Figur 1: Modell for forskningsspørsmål og problemstilling</i>	5
<i>Figur 2: The Increasing Specialization of Literacy Development (Shanahan & Shanahan, 2008)</i>	18
<i>Figur 3: Memo fra et tidlig stadium av analysen av datamaterialet</i>	31
<i>Figur 4: Prosessen i arbeidet med å analysere datamaterialet</i>	33
<i>Figur 5: T1-teksten til Nikolai</i>	60
<i>Figur 6: Del 1 av T2-teksten til Nikolai</i>	61
<i>Figur 7: Del 2 av T2-teksten til Nikolai</i>	62
<i>Figur 8: T1-teksten til Sofia</i>	67
<i>Figur 9: Del 1 av T2-teksten til Sofia</i>	70
<i>Figur 10: Del 2 av T2-teksten til Sofia</i>	71
<i>Figur 11: T1-teksten til Camilla</i>	74
<i>Figur 12: Del 1 av T2-teksten til Camilla</i>	75
<i>Figur 13: Del 2 av T2-teksten til Camilla</i>	76

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Undervisningsdesignet skissert og inndelt i literacyhendelser og literacypraksiser</i>	31
<i>Tabell 2: Oversikt over fagbegreper i bruk i de skriftlige tekstene</i>	34
<i>Tabell 3: Sammenligning av T3-teksten med modellteksten</i>	57

Diagramoversikt

<i>Diagram 1: Oversikt over antall ord i elevtekstene (T1, T2 og T3)</i>	51
<i>Diagram 2: Oversikt over antall fagbegrep i bruk i de tre skriftlige tekstene</i>	52
<i>Diagram 3: Oversikt over antall ord i T3-tekstene sammenlignet med modellteksten</i>	54
<i>Diagram 4: Oversikt over antall avsnitt i T3-tekstene sammenlignet med modellteksten</i>	54
<i>Diagram 5: Oversikt over antall virkemiddel i T3-tekstene sammenlignet med modellteksten</i> ...	55
<i>Diagram 6: Oversikt over antall like startsetninger per avsnitt i T3-tekstene sammenlignet med modellteksten</i>	56
<i>Diagram 7: Oversikt over varighet av de to litterære samtalene, S1-teksten og S2-teksten</i>	58
<i>Diagram 8: Oversikt over fagbegrep i bruk i S1-teksten og S2-teksten hos fokusgruppa</i>	59

1.0 Innledning

- Få sjå musklane dine! ropte den minste ulven i flokken, han med den største kjeften.
 - Eg er opptatt med noko, sa Bomulv og prøvde å kome på noko å bli opptatt med.
 - Han har musklar av bomull! gaula Storkjeften og myste mot Bomulv.
 - Dei andre småulvane lo håst, gliste og viste dei spisse og glinsande tennene sine.
 - Kvar gong dei lo , kjente Bomulv seg meir einsam. Som om det var natt i hjartet.
- (Svendsen & Duzakin, 2016)

Utdraget over er tatt fra begynnelsen av bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016).

Bildeboka beskriver en ensom ulv på leting etter en venn. Han kjenner på utenforskapen i ulveflokket og prøver å finne en som ligner seg selv. I søken etter dette finner han sauene Stig, som blir hans beste venn. Dette er debutboka til forfatteren Njord Svendsen. Akin Duzakin har laget illustrasjonene. Bøker som er sammensatt av tekst og bilde, ikonotekster (Hallberg 1982, Birkeland & Mjør 2012, Nikolajeva 2000, Nikolajeva & Scott 2006), er kjent undervisningsmateriale i barnehage og på småtrinnet.

Det er 1. time mandags morgen, og vi befinner oss i et nokså vanlig klasserom på et lite sted i Norge. 21 ulike, ferske ungdomsskoleelever er i ferd med å ta fatt på ei ny skoleuke. Klassens norsklærer introduserer temaet for kommende periode; arbeid med språklige og visuelle virkemidler i bildebøker. Elevene har med all sannsynlighet møtt bildebøker og andre sammensatte tekster tidligere i opplæringsløpet. I løpet av årene på ungdomsskolen vil de likevel møte et mer eksplisitt og ambisiøst kompetansekrav knyttet til det å kunne lese og skrive sammensatte tekster eller multimodale tekster. I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) skal elevene etter 10. trinn kunne «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder». De skal kunne «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder», og de skal være i stand til å «gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Overordnet dreier denne studien seg om sentrale norskfaglige temaer, som *multimodalitet, fagspesifikk skriving, litterære samtaler og bildebokanalyse*. Min forskningsinteresse ligger i å belyse hvordan denne 8. klassen arbeider med bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) innenfor rammene av et spesifikt norskfaglig design. Til grunn for studien ligger et undervisningsopplegg som er forankra i de forannevnte

kompetansemålene. Undervisningsdesignet undersøker muntlige og skriftlige norskfaglige praksiser som munner ut i en litterær analyse av bildeboka. Undervisningsdesignet retter oppmerksomheten mot de prosessene som foregår både i klasserommet og i teksten, og designet tilbyr ulike støtteverktøy og stillaser som hjelp i læringsprosessen. Et kjennetegn på å være i en diskurs i en fagspesifikk praksis, er blant annet å beherske diskursens fagbegreper (Gee 2015; Hetmar 2009), og nettopp derfor ønsker jeg å rette særlig oppmerksomhet mot hvordan elevene erobrer diskursen gjennom å erobre fagspråket når de samtaler og skriver om bildeboka.

Studien kan betegnes som en kvalitativ kasusstudie, og den er forankra i et hermeneutisk og et fenomenologisk perspektiv. Hermeneutikkens tenking om forståelse, forforståelse og fra del- til helhetstenkning, blir viktig veier inn i analysen og drøftingen av det empiriske materialet (Gadamer, 2010). Samtidig gir det fenomenologiske perspektivet en mulighet til å studere flere elever som har vært gjennom den samme læringsprosessen. Med en sosial-fenomenologisk tilnærming tilbyr dette forskningsdesignet innsikt i hvordan elever bevisst utvikler mening i sosial interaksjon (Postholm 2010, s. 41 og 159). Læringssynet i studien er sosiokulturelt forankra (Vygotsky, 1978). Vygotskij hevder at læring er en pådriver i utviklingen til et barn. I spennet mellom den nære og den potensielle utviklingssonen finnes både en medfødt kapasitet og en kapasitet til å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, 2014). I mitt prosjekt brukes ulike samhandlings- og kommunikasjonsformer som funderes i dette læringssynet. Jeg undersøker hvordan interaksjon og samhandling i en lærende og situert kontekst kan bidra til felles meningsskapning og læring. For å kunne undersøke dette inngår både transkriberte gruppesamtaler og løpende feltnotater fra klasserommet som en del av det empiriske materialet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Gjennom regjeringens satsning på ungdomstrinnet, *Ungdomstrinn i utvikling*, har jeg hatt en toårig rolle som ressurslærer ved min skole. Et uttalt mål i denne satsningen har vært å øke læreres kompetanse i de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, digital kompetanse og muntlighet. Ved min skole har det spesifikke satsningsområdet vært skriving, men med et naturlig blikk på at lesing og skriving må virke sammen.

Tradisjonelt har norsklærerne hatt ansvaret for lese- og skriveopplæringa i skolen. Med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 ble alle lærere posisjonert som lese- og

skrivelærere i sine fag. Det stadig mer skriftliggjorte samfunnet gjør at skriving som grunnleggende ferdighet er viktig (Berge, 2007). Teknologi, styringsdokumenter og utdanningspolitiske endringer er faktorer som alle har virket inn på hvordan vi oppfatter skriving og skriftlige ferdigheter i norsk skole. Forståelsen av lese- og skrivekyndighet løftes fram som en viktig tilgangskompetanse for framtida, noe som også kommer tydelig fram i Kunnskapsløftet

Med innføringa av de grunnleggende ferdighetene har skriveopplæringen fått større oppmerksomhet, og det er relevant å stille spørsmål som: «Hva kjennetegner god skriveopplæring?» og «Hva er skriving på fagets premisser?». Fra en norsklærers perspektiv er det i tillegg interessant å spørre hva som kjennetegner fagspesifikke norskfaglige praksiser. Læreplanen forfekter at skriving i norskfaget er å kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte, å kunne planlegge skriving og ha fokus på skriveprosessen. Den uttrykker et funksjonelt og formålsretta syn på skriving (Smidt, 2010). Et framtidsretta og funksjonelt syn på skriving kommer også til uttrykk i Stortingsmelding 28, som bygger på det såkalte Ludvigsenutvalgets utredningsarbeid (NOU 2015:8) om hvilke kompetanser elevene i fremtidens skole vil ha behov for (Meld.st.28, 2015-2016). Stortingsmelding 28 danner grunnlaget for den pågående læreplanfornyelsen, og ny «Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Intensjonen med undervisningsdesignet som jeg beskriver detaljert i metodekapittelet er derfor å undersøke en fagspesifikk norskfaglig praksis, hvor elevene arbeider med å analysere ei bildebok.

1.2 Annen relevant forskning for min studie

Shanahan & Shanahan (2012) introduserer to tradisjoner innenfor literacy-forskningen. I artikkelen «What is Disciplinary Literacy? And why does it matter?» (2012) skiller de mellom begrepene *Content Area Literacy (CAL)* og *Disciplinary Literacy (DL)*. I norskfaglig sammenheng brukes begrepene fagovergripende (CAL) og fagspesifikk (DL). Shanahan & Shanahan diskuterer spenningen mellom de to måtene å forstå lesing og literacy på. Jeg er inspirert av diskusjonen om en fagspesifikk tilnærming, hva «faglighet» er og ikke minst ferdighetsperspektivet i denne fagligheten. I norsk skole har det tradisjonelt sett vært slik at elevene starter med begynneropplæring. Når de har fått på plass det mest elementære, kan de grunnleggende ferdighetene bli brukt for å spesialisere seg ytterligere, senere i skoleløpet. Ifølge Håland (2016, s. 21) representerer Shanahan & Shanahan et syn som understreker at

det aldri er for tidlig å drive med fagspesifikk opplæring. Håland peker på at organiseringen av opplæringen ikke nødvendigvis trenger å være slik som vi tradisjonelt ser i norsk skole.

I løpet av de siste årene er det gjort stadig mer skolerelatert forskning, også i Norge. Inn mot arbeidet med denne oppgaven har jeg lest ulike avhandlinger som omfatter både lese- og skriveforskning. Anne Håland (2013, 2016) har forsket på bruk av modelltekster i skriveundervisningen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i teoridelen og i drøftingen. Kari Anne Rødnes tar i sin doktorgradsavhandling (2011) for seg hvordan elevers samtaler blir mer faglige når læreren gir støtte og verktøy i situasjoner hvor elevene øver målrettet på en slik faglighet. Studien undersøker hvordan studenter ved hjelp av støtte og klare instruksjoner og analytiske verktøy kan gå mer i dybden og opprettholde et analytisk fokus i en litterær tekst. Selv om jeg i min studie forsker på yngre elever, og selv om min forskning ikke er fullstendig sammenlignbar med Rødnes', ser jeg paralleller. Rødnes aktualiserer norskfaglige tema i ulike arbeidssituasjoner. I min studie har jeg både studert skriftlige og muntlige tekstpraksiser, som alle ligger til grunn for analysen og drøftingen som kommer senere i oppgaven. Anne Kristine Øgreid er i sin doktorgradsavhandling (2017) opptatt av hvilken betydning lærerens eksplisitte formstøtte gjennom skriveprosessen har for elevenes framstilling av faginnholdet i en sammenhengende tekst. I min studie er nettopp det fagspesifikke i norskfaget essensielt, og undervisningsdesignet fremmer bruk av eksplisitt undervisning i bruk av språklige og visuelle virkemidler, bruk av skriverammer, støttespørsmål og modelltekst. Derfor er det interessant å se om denne formen for eksplisitt støtte kan spores i ulike tekstpraksiser.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

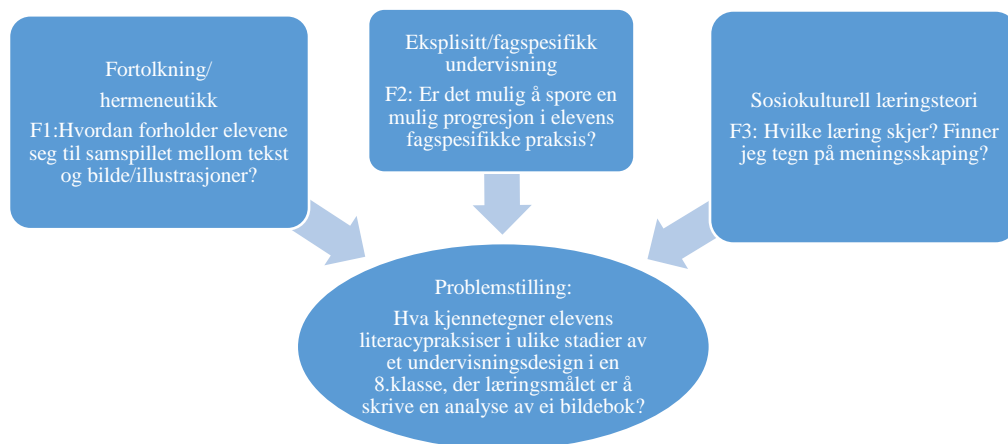
Intensjonen med min forskning er å finne gode innganger til fagspesifikk undervisning i norskfaget. Jeg ønsker å bidra til at lærere finner stadig flere konkrete eksempler som kan fremme en profesjonell tilnærming til norskfaget. Det er ikke minst viktig å ivareta norskfagets allmenndannende, sosiale og fagspesifikke funksjon. I denne oppgaven er optikken rettet mot det fagspesifikke, men studien er også tuftet på et læringssyn hvor læring skjer i samhandling med andre. Med dette bakgrunnsteppet har jeg valgt å undersøke hvordan et undervisningsdesign kan legge til rette for utøvelse av faglighet. Dermed blir min problemstilling: *Hva kjennetegner elevenes literacypraksiser i ulike stadier av et undervisningsdesign i en 8.klasse, der læringsmålet er å skrive en litterær analyse av ei bildebok?* Jeg redegjør for begrepene literacypraksiser og literacyhendelser (Barton, 2007) i den teoretiske forankringen av oppgaven, og jeg utdyper og eksemplifiserer dette i

metodekapittelet. Jeg retter særlig fokus på de skriftlige tekstene og de litterære samtale elevene deltar i gjennom undervisningstimene (vedlegg 1).

Å kunne skrive en litterær analyse handler om å øve seg på å lese en tekst med faglige briller. I løpet av undervisningsforløpet, gjennom lærende samarbeid, arbeid med tekst og modelltekst, øver elevene opp den litterære kompetansen, som gjør dem i stand til å bruke et analytisk blikk på teksten (bildeboka), og som også gjør dem i stand til å formidle denne analytiske og tolkende innsikten i en tekst de selv skriver (litterær analyse). For å kunne undersøke hvordan dette undervisningsforløpet legger til rette for en slik faglighet, utdyper jeg problemstillingen i følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forholder elevene seg til samspillet mellom tekst og bilde/illustrasjoner?
- Er det mulig å spore en mulig progresjon i elevens fagspesifikke praksis?
- Hvilke læring skjer? Finner jeg tegn på meningsskapning?

Undervisningsdesignet er et resultat av min egen lesning av bildeboka, min forståelse og forforståelse (jf Gadamer 2010). Samtidig er designet fundert i et sosiokulturelt læringssyn (jf. Vygotsky 1978; Vygotskij 2014; Dysthe 2001 m.fl) og en fagspesifikk forankring (jf. Shanahan & Shanahan 2012). Modellen nedenfor visualiserer dermed problemstillingen og tre forskningsspørsmål som synliggjør hvert sitt teoretiske perspektiv.



Figur 1: Modell for forskningsspørsmål og problemstilling

Gjennom disse forskningsspørsmålene blir både de skriftlige og muntlige ferdighetsperspektivet ivaretatt. At eleven skal kunne uttrykke kunnskap om bildeboka både skriftlig, muntlig og i interaksjon med medelever og lærer, handler om å skape et didaktisk faglig opplegg som ivaretar disse perspektivene. Samspillet mellom ferdighets- og

faglighetsperspektivet i dette designet skal dermed anskueliggjøre en fagspesifikk literacypraksis i norskklasserommet til denne 8.klassen.

2.0 Teorigrunnlaget for denne studien

I denne pedagogiske designstudien er mitt primære hovedanliggende å undersøke om man gjennom et undervisningsopplegg finner spor av fagspesifikk læring i en prosess hvor elevene, både muntlig og skriftlig, arbeider med å uttrykke seg om en multimodal tekst. Jeg undersøker hva som kjennetegner elevenes tekster, der målet med undervisningen er at elevene blir mer fagspesifikke gjennom bruk av språket når de til slutt skal skrive en litterær analyse av ei bildebok. Undervisningsdesignet gir uttrykk for en tekstkultur hvor språklig samhandling og kommunikasjon gjennom ulike skriveprosesser og litterære samtaler står sentralt. Språklig samhandling står sentralt fordi læring skjer i den sosiale interaksjonen med andre, i det dialogiske klasserommet (Bakhtin, 1995; Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978). Elevene er i interaksjon med både kontekst, teksten, seg selv og hverandre. Min forskning kan gi et innblikk i elevenes forståelse og fortolkning av bildeboka, i en vekselvirkning mellom arbeidet inndelt i tekstskaping og litterære samtaler i en prosess, fra mindre deler til en større helhet. En hermeneutisk tilnærming er derfor vesentlig i denne forskningen (Gadamer, 2010).

Først i dette kapitlet vil jeg redegjøre for literacytradisjonen og gå nærmere inn på den fagspesifikke literacytradisjonen. Deretter redegjør jeg for sosiokulturelle og hermeneutiske aspekter ved det teoretiske grunnlaget. Med en sosiokulturell forståelse belyser jeg videre skriveteorier og multimodalitet som tekstpraksis i en verden i stadig forandring og hvor behovet for utvidet kompetanse er viktig. Jeg anskueliggjør hvorfor arbeid med bildebok og bildebokanalyse er en norskfaglig praksis. Avslutningsvis kommenterer jeg tre relevante doktorgradsavhandlinger som er interessante for min egen forskning. Teorikapitlet er ikke en fullstendig oversikt over alle teoretiske perspektiver, men fungerer som teoretiske briller som hjelper meg å lese og tolke datamaterialet mitt.

2.1 Literacytradisjonen og fagspesifikk literacy

Å være tekstkyndig og å mestre lese- og skrivekunsten er en kompleks øvelse. En kjent internasjonal definisjon tillegger literacybegrepet et bredt omfang, og sier at literacy innebærer å identifisere, forstå, fortolke, skape, kommunisere, produsere, delta og utvide kunnskap og oppnå mål (UNESCO, 2004). Denne vide forståelse sier altså noe om hva literacy gjør deg i stand til og hva den komplekse kompetansen muliggjør (Blikstad-Balas, 2016). Definisjonen er detaljert og omfattende og sier noe om kompleksiteten vi står overfor.

Å forstå begrepet literacy i lys av denne brede definisjonen innebærer konsekvenser for undervisningen, slik jeg ser det. Å lese og skrive er ikke bare å avkode bokstaver eller skrive ortografisk riktig. Blikstad-Balas (2016) redegjør for to hovedinnganger til hvordan vi kan forstå literacy. Det kognitive utgangspunktet er primært opptatt av de kognitive evnene som muliggjør språkbruk, mer konkret som ferdigheter i lesing og skriving. Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i literacy studert gjennom ulike sosiale situasjoner eller kontekster der tekster inngår (Blikstad- Balas 2016, s. 16). Videre poengterer Blikstad-Balas at et «sosialt fenomen må undersøkes mens det utfolder seg i sosiale kontekster» (s. 18). I min pedagogiske designforskning er språklig samhandling, dialog og kommunikasjon en sentral del av arbeidet med bildeboka. Både individuell skriving og skriftliggjøring av tanker om innhold, og muntlige samtaler omkring elevenes forståelse av innholdet, fordrer samarbeid og interaksjon. Likeså gjelder dette for lærerens undervisning, samtaler med elevene om bildebøker generelt og bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) spesielt.

Norskfaglige ferdigheter som å snakke om tekster, forstå, tolke, referere og analysere er bare noe av det elevene gjennom et 10-årig løp skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet, 2013). I kompetansemålene uttrykkes det eksplisitt at sammensatte eller multimodale tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal arbeide med. Da må elevene få tilgang til kulturens tekster, i vid forstand. Men det handler også om å navigere i et tekstlandskap som favner vidt. Dette poengterer Skjelbred og Veum i boka *Literacy i læringskontekster* (2013) på følgende måte:

Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn (Skjelbred og Veum 2013, s. 19).

I et literacyperspektiv må elevene kjenne til fagets egenart om de skal kunne mestre denne kompleksiteten. Hetmar (2009) peker på at elevene må forstå de konvensjoner som tilhører fagets domene.

Literacyforsker David Barton (2007) skiller mellom literacyhendelser og literacypraksiser. Barton har posisjonert seg med en økologisk tilnærming til begrepet literacy, og beskriver literacy som sosiale aktiviteter som inkluderer skrift. Det økologiske begrepet tjener som metafor for hvordan literacyaktiviteten er en del av et miljø, og hva den har å si for samspillet mellom individet og miljøet (Barton 2007, s. 29). Han poengterer at literacybegrepet er forankra ikke bare i skolen eller academia, men også i dagliglivet generelt og i menneskelig aktivitet. Det er knyttet til litterære aktiviteter som mennesket er en del av og medskaper av, både i det sosiale livet, i språket, tanken og i læring. Jeg velger, som flere

andre forskere, å bruke de norske oversettelsene literacyhendelser og literacypraksiser (Blikstad-Balas 2016, s.48). Barton selv definerer literacyhendelser som «all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role» (Barton 2007, s. 35). Han definerer videre literacypraksiser som «common patterns in using reading and writing» (Barton 2007, s. 36). Literacyhendelser er altså konkrete situasjoner der tekster inngår, mens literacypraksiser er de reglene og normene man forholder seg til i literacyhendelsene. Formålet med studien er å spore noen praksiser, normer og regler som er knyttet til literacyhendelser og literacypraksiser. I metodekapittelet fremstiller jeg disse hendelsene og praksisene i en tabell, fordi designet i et sosiokulturelt literacyperspektiv fordrer ferdigheter som muliggjør å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i arbeidet med tekst i en skole- og undervisningssituasjon. Literacypraksisen krever individuelle tilnærming, samhandling og interaksjon både mellom medelever og med lærer. Dette gir meg muligheten til å drøfte kompleksiteten rundt spørsmål om læring i et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1978). Designet vektlegger at læreren legger opp til at elevene får anledning til å utvikle en språklig bevissthet, og det å gjøre eksplisitte metoder tilgjengelige. For å forstå en slik språklig sosialisering (Blikstad-Balas 2016, s. 45), er det nyttig å se termene literacyhendelser og literacypraksiser i sammenheng, slik Barton (2007) definerer dem.

Hetmar (2009) viser i artikkelen *Faglig læsning og skrivning i skolen* til et intervensjonsprosjekt som bygger på en antakelse om at det er verdt å investere i utvikling av undervisnings- og kommunikasjonsformer som i høyere grad sikter mot en sosialisering i de faglig relevante domenene (Hetmar 2009, s. 45). Hun poengterer at samspillet mellom det hverdagslige og skolske domenet er vesentlig, at det er et sett med konvensjoner innenfor de ulike domenene som avgjør om tekster fremstår som meningsfulle betydningskonstruksjoner (Hetmar 2009, s. 46). Hetmar understreker at formålet med faglig lesing i skolen er å utdanne pragmatiske og funksjonelle lesere, i tillegg til å støtte elevenes faglige læring. Hun eksemplifiserer ved å vise til hvordan en historiker leser og forstår historiske tekster, og at det er nødvendig å forstå fagets eller disiplinenes egenart for at elever skal kunne posisjonere seg som faglige lesere og skrivere. Hetmar støtter seg til Gee (2015) som hevder at skolen representerer en sekundærdiskurs med et annet språk og andre kommunikasjonsformer enn de diskursene som eksisterer utenfor skolen. I neste kapittel redegjør jeg nærmere for diskursbegrepet og utdyper flere teorier om språk og læring.

2.1.1 Språk og læring

Gee (2015) har utviklet et utvidet språkbegrep, hvor språket ikke bare handler om grammatikk, men også om språklige situasjoner og kontekster. Han anser språkbegrepet som tredelt; det handler om språkbruk, identitet og handling (Gee 2015, s. 196), og han definerer primærdiskursen som tilegnelse av kunnskap innenfor hjemmet. Primærdiskursen er forankra gjennom barndommens erfaringer og utgjør vår første sosiale identitet; forståelsen av hvem vi er, hva vi tror på og hvilke verdier vi har. Sekundærdiskursen definerer han som det som må læres når man beveger seg utenfor hjemmet, gjennom å oppholde oss i miljøet der diskursene eksistere. Eksempelvis kan det være å bruke et metaspråk for de som ikke har kjennskap til dette hjemmefra. I arbeidet med litteratur brukes metaspråket til å tolke, forstå og skape tekster, samt å uttrykke dette. Dette definerer Gee som literacy (Gee, 2015). Det er imidlertid diskursive forskjeller i hvordan elevene selv definerer sin rolle innenfor den enkelte fagdiskursen (Penne 2006, 2014).

Ifølge Gee (2015) er tilegning og læring to viktige prinsipper. Tilegning er en prosess der man tilegner seg noe gjennom å bli eksponert for det i naturlige settinger, mens læring er en prosess som innebærer en bevisst kontekst, for eksempel gjennom språk. Læring er som en katalysator for tilegning (Gee, 2015, s.189). Nøkkelen er, ifølge Gee, et vekselbruk mellom disse to. Språkpugging kan tjene som eksempel: man må være i et miljø der en kan bade i språket og tilegne seg det i «dets rette miljø», men samtidig må man kunne teorien. Nettopp derfor er samspillet mellom tilegning og læring inngangskortet til sekundærdiskursen. Gees vide språkbegrep henger sammen med et utvidet tekstbegrep, hvor literacy handler om å mestre en sekundærdiskurs som involverer tekster. Så er utfordringen i skolen å gjøre den situerte konteksten, læringssituasjonen, så nær at elever kan kjenne seg igjen og identifisere seg i den enkelte fagdiskurs. Flere forskere mener at lesing av litteratur stimulerer elevenes metabeviste refleksjon, tenkning og tolkning (Skaftun, 2009; Penne, 2013). Deltakerne i min studie kan gjennom interaksjon med medelever og lærer, skriftlig og muntlig, få innblikk i andres perspektiv og utvikle egen kompetanse.

Kompetansebegrepet står sentralt både i NOU 2015:8 og i Stortingsmelding 28 (2015-2016), og defineres som det å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger. Kompetanse kan utvikles og læres, og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner: «for å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015: 8, s. 19). Ifølge Unesco (2004) er det å bruke skriving og skriveaktiviteter i ulike kontekster nettopp noe av

det som kjennetegner literacykompetanse. Det er imidlertid slik at elevene bringer med seg ulike litterære erfaringer til skolen og vil være ulikt rustet i møte med de skjønnlitterære tekstene de presenteres for i norskfaget (Penne 2006, 2014). Ifølge Gee (2015) avhenger litterær kompetanse av diskursen den enkelte elev beveger seg i. Elevene befinner seg i en skolesituasjon og dermed i det Gee betegner som en sekundærdiskurs (Gee, 2015). Hetmar (2009) omtaler dette som det skolske domenet. Skjønnlitterær kompetanse forstår jeg her som en av flere literacykompetanser og som en forutsetning for å skape mening ut av skjønnlitterære tekster. Slik er den knyttet til norskfagets spesifikke literacy.

En litterær samtale om ei bildebok er i denne studien situert i en skolsk kontekst. Det kan diskuteres i hvor stor grad den er autentisk, som Hetmar hevder å være det motsatte av en såkalt «school-only», som er en term Purscell-Gates, Duke & Martineau (2007) bruker (Hetmar, 2009, s. 38). For å skape autentiske lese- og skrivesituasjoner må den skolske aktiviteten, dersom den skal fremme pedagogisk læring, være en literacyaktiviteter. Derfor er Hetmar opptatt av det hun betegner som en pedagogisk diskurs, og viser til Bernsteins (2000) rekontekstualiseringsprinsipp. Bernstein snakker om en regulerende diskurs som kan skape orden, relasjon og identitet i undervisningen (Hetmar, 2009). I et sosialt paradigme omhandler læring aspekter ved kultur, dannelse og sosiale dimensjoner. Den litterære kompetansen er altså bare en av flere literacykompetanser. Elevene skal utvikle en helhetlig tekstkompetanse i norskfaget, og nettopp denne helhetlige kompetansen er en forutsetning for at elevene skal bli i stand til å være deltakere i norskfagets fellesskap, praksiser og diskurser (Gee, 2015; Skaftun 2009, s.33).

2.1.2 Fagspesifikk literacy

Koplingen mellom grunnleggende ferdigheter, literacy og fagligheter er vesentlig når man diskuterer innholdet i norskfaget og hva det faktisk skal inneholde. Morsmålsfaget skal romme kunnskap om språk, tekst, kultur, historie og samfunnsliv. Det skal samtidig inneha elementer som er tydelig fageksplisitte. I den allerede nevnte artikkelen til Shanahan & Shanahan «What is Disciplinary Literacy and why does it matter?» (2012) skriver de om hva som kjennetegner *disciplinary literacy* (DL) og de oppsummerer typiske trekk ved *content area literacy* (CAL). Videre diskuterer de spenningen mellom de to måtene å forstå lesing og literacy på, i en amerikansk kontekst. Tenkningen er relevant som teoretisk forankring også for min studie.

De fagovergripende strategiene (CAL) kan forstås som overordnede strategier, hvor man fokuserer på generelle lærings, lese- og skrivestrategier som elever kan benytte for å

tilegne seg kunnskap innenfor ulike fagområder. Denne tradisjonen fokuserer på å utvikle verktøy som skal hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskap, uavhengig av fagets innhold. Studier gjort i USA viser at denne tradisjonen ikke appellerer til faglærere, nettopp fordi de ikke gjenkjenner fagets egenart og derfor har CAL vært vanskelig å implementere (Shanahan & Shanahan 2012, s. 14).

Disciplinary literacy (DL) kan forstås som fagspesifikke strategier hvor kunnskap utvikles, kommuniseres og brukes på forskjellige måter i de enkelte fagene. Dette har betydning når man skal fokusere på hvordan man skal anvende grunnleggende ferdigheter i fagene på. Det er viktig å merke seg at disse to tradisjonene ikke står i opposisjon til hverandre. Man kan heller si at overordnede strategier henter literacy inn i faget, mens fagspesifikke strategier vil hente ut fagets literacy. Shanahan & Shanahan (2012) poengterer at de ulike fagene bruker språkmønstre som gjør tekstene til fagspesifikke tekster, og dermed gjør det nødvendig med eksplisitt undervisning. De eksemplifiserer dette med for eksempel bruken av nominalisering i naturfag.

Å skape mening fra en tekst, slik elevene i studien min skal forsøke å gjøre i bildebokanalysen, handler dermed å kunne være i stand til både å avkode teksten, lese og forstå innholdet slik læreplanverket forfekter prinsippet om god skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I et historisk perspektiv har forskere vært opptatt av mer generaliserbare ferdigheter hvor man avkoder tekst og benytter strategier som kan brukes innenfor ulike typer tekster og fagområder (Shanahan & Shanahan 2008, s. 58). Undersøkelser som historisk sett viser hvordan ekspertlesere leser og hvordan språket er strukturert i tekster, er ikke direkte knyttet til læring. Likevel prosederer de samme forskerne videre at overordnede lesestrategier ikke nødvendigvis har hatt en enorm suksess i skolen gjennom årenes løp (Shanahan & Shanahan 2012, s. 14). Det å vektlegge fagets egenart, og knytte eksplisitte trekk og mønstre til eksempelvis teksttolkning og dybdelæring, vil ifølge prinsippet om DL kunne fremme læring innenfor det gitte emnet eller fagområdet.

Imidlertid følger det med kritiske spørsmål når man diskuterer ulike tilnærminger til læring og spørsmålet om hva som gir læringsutbytte. Læreplanverket støtter seg til forskning som er gjort på området, selv om mye av denne forskningen i stor grad er gjort utenfor Norges grenser. I læreplanverket for grunnskolen vektlegges de grunnleggende ferdighetene som prinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2013). Under «Prinsipper for god skriveopplæring» understrekes bruken av stillaser og modelltekster for å utvikle elevens skrivekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). De støtter seg til meta-analysen *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report of*

Carnegie Corporation of New York (Graham & Perin, 2007), som definerer skrivestrategier som strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekster (Graham & Perin 2007, s. 15). Forskning som er gjort på skrivning er i stor grad preget av empiri fra det amerikanske skolesystemet, så også *Writing Next*-studien. Målet med metastudien har vært å identifisere og fremheve undervisningsmetoder som fremmer ungdommers skriveferdigheter. Jeg skal ikke gå i detalj på denne studien, men er klar over styrker og svakheter ved store og omfattende studier. Likevel er det interessant å peke på at resultatene ved eksplisitt undervisning hvor læreren veileder elevene gjennom skriveprosessen, er spesielt effektivt særlig for elever som strever. Blant annet kommer skrivning med tydelige formål høyt opp på resultatlista. Dette er særlig interessant med tanke på mitt eget forskningsdesign, hvor eksplisitt undervisning i språklige- og visuelle virkemiddel samt skrivning og litterære samtale i flere omganger er sentrale literacyhendelser. Tydelig formål for skrivningen skal resultere i et spesifikt mål, nemlig å gjøre en litterær analyse av ei bildebok.

En kan tenke at for tidlig fokus på fagspesifikk tilnærming kan treffe noen, men ikke alle. Dette er viktige etiske prinsipper jeg som lærer hele tiden må ha i mente. Shanahan & Shanahan (2012) hevder at ved å bruke fagovergripende strategier foregår begrepslæring ganske likt i de ulike fagene, det være seg tankekart, kategorisering, synonymer. Dette vil ikke føre til at man oppdager det fagspesifikke. Ved fagspesifikke læringsstrategier vil fokuset være på hvordan og hvorfor begrepene i de ulike fagene er som de er og fokus på å bruke verktøy som kan hjelpe de til å forstå sammenhengen mellom for eksempel det latinske språket og begreper i naturfag. De ulike fagene bruker språkmønstre som gjør tekstene til fagspesifikke tekster og som understreker fagets egenart Derfor vil det, ifølge Shanahan & Shanahan, være nødvendig med eksplisitt undervisning. Det er også interessant at Shanahan & Shanahan (2012) understreker behovet for ytterligere forskning på dette feltet, da man diskuterer hvilket læringsutbytte som gjelder for sterke og svake elever. Min småskala-studie belyser aspekter ved diskusjonen om læringsutbytte, noe jeg i analysen og drøftingen kommer nærmere inn på. Når jeg utarbeidet designet for undervisningen, var det med et klart blikk til læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette for å ivareta rollen den profesjonelle læreren har, men også for å kunne problematisere spørsmålet om overordnede og spesifikke tilnærminger. I en artikkel henviser Lars August Fodstad til læreplanens dikotomi på dette området. Han viser til LK06 hvor den diakrone komparatismen formuleres tydelig. Dikotomier som temaer og uttrykksmåter, samtidstekster og klassiske verk blir vanskelige når en skal diskutere generelle målbeskrivelser og mer spesifikke begrepspar (Fodstad 2013, s. 59-60). Dette illustrerer kanskje noe av kompleksiteten mellom overordnede

og generelle tilnærminger på den ene siden og faglige spesifikke tilnærminger på den andre, innenfor litteraturfeltet i norskfaget. Dybdelæring er et begrep som vektlegges stadig sterkere (meld.st.28, 2015-2016), og visjonen for fremtidens skole (NOU 2015:8) fremhever dette spesifikt. Skaftun, Wagner og Aasen (2015) poengterer at å betrakte norskfaget som et redskapsfag ikke nødvendigvis er uheldig, men å reduserer faget til bare å ha ansvar for lesing og skriving som fagovergripende ferdigheter, kan derimot føre til et svært mye dårligere redskap enn om man heller løfter fram og dyrker den norskfaglige lesingen og skrivingen som helhet, det vil si norskfagets literacy. Norskfagets literacy er mitt hovedanliggende i denne studien, og i drøftingskapittelet vil jeg se nærmere på om det er mulig å spore en mulig progresjon i elevens fagspesifikke praksis i et literacyperspektiv, slik det uttrykkes i forskningsspørsmålene mine i denne studien.

2.2 Hermeneutisk tradisjon

Å lese litteratur i skolesammenheng er forbundet med å skulle tolke og analysere. Penne (2012) diskuterer i artikkelen «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (Penne, 2012) den tradisjonelle måten en ofte behandler litteratur på i skolen, nemlig å lese utdrag. Fra hennes egen forskning på området poengteres det at ungdomsskoleelever husker svært lite av det de leste på skolen (Penne 2006, 2010). De omtaler selv det de husker som «utklipp». Norskfagets tradisjon står i tydelig kontrast til realfagstradisjonene. I norskfaglig tradisjon finner man i litteraturen lite forklaringer og tydeligere svar, men heller tekster som kan tolkes på den ene eller den andre måten. Det unike ved denne humanistiske tradisjonene er premissene om å fortolke gjennom en kontekst (Penne, 2012). Teksten bør forstås i den sammenheng den står i, handlingen, menneskene og relasjonene i en situasjon. Løsrevede tolkninger av en situasjon i deler av et utdrag, vil ikke nødvendigvis gi et helhetlig bilde eller gjøre deg i stand til å tolke teksten fullstendig

Enhver forståelse forutsetter en for-forståelse (Gadamer, 2010). Uten fordommer er det umulig å forstå tidligere epoker, deres kultur og ytringer. I realiteten er det fordommene våre som knytter oss til historien, som en prosess, som både fortiden og nåtiden inngår i. Vi kan ikke forstå fortiden før vi har forstått hvordan den henger sammen med nåtiden. «Forståelseshorisont» er den helheten av fordommer som til enhver tid betinger vår forståelse. Muligheten for at vår forståelseshorisont kan nærme seg tekstens horisont, ligger ifølge Gadamer i at helheten i våre fordommer inkluderer tekstens virkninger – uten at vi nødvendigvis er klar over det – og at det dermed finnes en forbindelse mellom oss og teksten

som det er forståelsens oppgave å aktivisere (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2008). Å søke å avdekke og tolke hva teksten betyr, innebærer å prøve å forstå. Å utvide denne forståelseshorizonten operasjonaliseres i undervisningsdesignet mitt gjennom å lese teksten flere ganger og skriftlig og muntlig samhandling for å skape mening. Det blir et viktig prinsipp å tre inn i teksten og i det meningsrommet den byr på (Gadamer 2010, s.18) I drøftingskapittelet vil jeg se nærmere på en slik felles meningsskapings betydning i et hermeneutiske perspektiv, slik det fremkommer i forskningsspørsmålene mine.

2.3 Sosiokulturell tradisjon

Mitt forskningsdesign befinner seg innenfor det sosiokulturelle paradigme. I denne forståelsen legger jeg til grunn at elevene samhandler gjennom språket, både i dialog med seg selv og sine tanker og erfaringer, og videre i et kulturelt fellesskap i grupper og i klassen. Ifølge Mikhail M. Bakhtin (2005), forstår vi en tekst når vi svarer på den. Ut fra Bakhtins språkfilosofiske tenkning er språk et sosialt fenomen: «Alle språklege ytringar er sosiale fenomen i den forstand at dei er uttrykk for dialogiske relasjonar mellom personar (mellom to som det dialogiske minimum). Paradoksalt formulert er individet – som språkbrukar – eit sosialt fenomen.» (Bakhtin 2005, s. 62). Ytringer står i relasjon til andre ytringer, og ytringskjedene peker mot den store dialogen ytringskjedene er i, knyttet til andre ytringer. Teksten står i relasjon til leser, men leser er også i relasjon til tekst (Bakhtin, 2005).

Synet på læring springer ut fra ulike syn på kunnskap (Dysthe 2001, s. 35). Ut fra et sosiokulturell kunnskapssyn er motivasjon, ønske om å lære og påvirkning viktige faktorer. Det at elevene skal oppleve en sammenheng mellom det de opplever i hverdagen og finner meningsfylt, påvirker motivasjon og ønske om å lære. Kunnskap blir, ifølge det sosiokulturelle perspektivet, konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe 2001, s. 42). «Et økologisk perspektiv kan innebære at man flytter fokuset fra enten individet eller de sosiale omgivelsene til grensesnittet *mellom* individ og omgivelsene og de hendelsene som finner sted i dette grensesnittet» (Skaftun 2009, s. 56). Igjen finner man denne økologiske metaforen som tjener som referanseramme for å snakke om literacy (Barton, 2007). Vygotskij var opptatt av språket som bindeledd mellom individets tankeverden og de sosiale omgivelsene (Skaftun, 2009), og Bakhtin ser på språkbruken i et dialogisk perspektiv (Bakhtin, 2005). Jeg ser sammenhengen mellom språket i bruk, samhandlingsprosesser og dialogen i en situert og sosial kontekst i et

undervisningsdesign som essensielt i forhold til mitt forskningsdesign i denne masteroppgaven.

I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom bruk av språk og deltakelse i sosiale, situerte praksiser. Å lese, gjenlese, skrive, samtale med andre og reflektere gir elevene muligheten til å tenke med språket. Gjennom skriftlige og muntlige aktiviteter individuelt og i samhandling med andre kan en oppnå læring ved å nærme seg det Vygotskij kaller den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Samtidig er Bruners *scaffolding-begrep* er sentralt når mine deltakere i studien jobber med ulike skriverammer, modelltekst og støttespørsmål tilknyttet arbeidet med de skriftlige tekstene og de litterære samtaler (Wood, Bruner & Ross, 1976). I Vygotskijs «Interaction Between Learning and Development» (1978) predikerer han betydningen av imitasjon og aktiv veiledning. «Using imitation children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults» (Vygotsky 1978, s. 34). Med dette som bakgrunnstappe utarbeidet jeg ulike stillaser, som skulle danne grunnmuren til det pedagogiske undervisningsdesignet i denne studien.

Som et viktig prinsipp for undervisning, og også som forankring i mitt undervisningsdesign, finner jeg nytte i begrepene «Interthinking» og «Thinking Together» til samtaleforskeren Neil Mercer (2000). Han er opptatt av hvordan vi bruker språket som redskap for å få til felles intellektuell aktivitet, for i fellesskap å få mening ut av erfaringer og løse problemer. Han poengterer at språk, tanken og sosial aktivitet står i forhold til hverandre og kan relateres (Mercer 2000, s. 14). Prosjektet «Thinking Together» viste at når barna ble hjulpet til å forstå hvordan de kunne bruke samtale som et redskap for læring og problemløsning, økte kvaliteten på arbeidet deres. I mitt undervisningsdesign er samtalen en gjennomgående aktivitet. Bildeboka leses høyt med påfølgende gruppe- og helklassesamtale. Dette gjøres i samhandling med tenkeskriving som metode. Samtalene forgår i større og mindre grupper, mellom elever og mellom elever og lærer. Mercer (2000) deler samtaler inn i tre hovedtyper. Disse er *kumulativ tale* som er preget av samarbeid mellom samtalepartnerne. Den *disputtpregede samtalen* er i større grad preget av konkurranse mellom partene, mens den *eksplorerende samtalen* kan sees som en kombinasjon av de to foregående. Her bygger samtalene videre på hverandres innspill, de kan utfordre hverandre, begrunne, komme med hypoteser og utvide tidligere ytringer (Mercer, 2000). Samtalene i den eksplorerende formen inneholder det Dysthe (1995) omtaler som kollektive meningsutveksling. I disse samtalene gjør elevene opptak og verdsetter hverandres spørsmål og svar, slik at den kollektive meningsutvekslingen driver samtalen fremover. Her får en også frem flere stemmer, noe som ifølge Dysthe (1995) er betydningsfullt for meningsfellesskapet. Samtalene og samhandlingen

drøfter jeg nærmere i et sosiokulturelt læringsperspektiv, slik det fremkommer i forskningsspørsmålene mine.

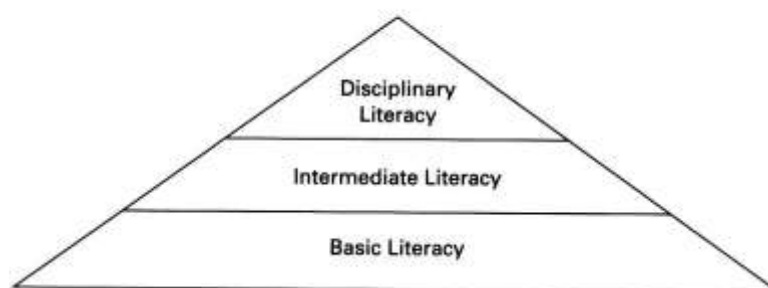
2.4 Teori om skriving og muntlighet i sammenheng med multimodale tekster

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) løfter frem hvordan man skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Lesing og skriving implementert i alle fag som grunnleggende ferdighet er et språklig vendepunkt i norsk skole (Maagerø, 2008). Dette betyr i praksis at man må tenke mer fagspesifikt om tilnærming til ulike teksttyper, enn det som tidligere har vært vanlig. For at elevene skal utvikle seg til bedre lesere og skrivere er dreiningen mot et fagspesifikt perspektiv viktig for å kunne ivareta den tekstkultur, de normer og regler som eksisterer innenfor de ulike fagene eller domenene. I norskfaget kan en snakke om ulike dimensjoner, heller enn deler av faget (Smidt, 2013). I diskusjonen som har forløpt de senere årene, har norskfaget blitt omtalt som blant annet identitetsfag, kulturfag og dannelsesfag. I lese- og skriveforskningen kan en posisjonere seg på samme måte, og i denne studien rettes blikket mot en fagspesifikk tilnærming til litterær analyse av ei bildebok.

Berge & Tønnesson (2007) definerer skrivekompetanse som demokratisk kompetanse, yrkeskompetanse, personlig kompetanse og kunnskapskompetanse. Å se på skriving som et utviklingsfag, handler uansett perspektiv om å forbedre seg i forhold til standarder eller normer som foreligger (Berge & Tønnesson 2007, s. 34). Videre diskuterer de i artikkelen at man må snevre inn og nærme seg den tekstkultur og faglige spesialitet som hvert domene eller fagområde innehar. I et literacyperspektiv handler det om mer enn å kunne lese og skrive, forstå språkets fonologi, morfologi og syntaks. For å kunne ivareta literacykompetansen læreplanen predikerer, og som jeg har beskrevet tidligere, innebærer grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving å ha kunnskap om språket i bruk, hvordan man skaper eller finner mening i ulike tekster og dets kontekster.

Ulike fag har sine egne karaktertrekk. De ulike fagene skaper, kommuniserer og evaluerer informasjon på forskjellige måter (Shanahan & Shanahan, 2008). Som lærer i ungdomsskolen erfarer jeg at vi spesialisere oss stadig mer etter hvert som elevene kommer høyere opp i skolesystemet. Ungdomsskolen preges i større grad av bruk av faglærere, noe som også er skolepolitisk forankra. Samfunnet vårt er i hurtig utvikling, og krav om spesialisert kompetanse og kyndighet øker. Shanahan & Shanahan (2008) har skissert en slik utvikling i en pyramide som jeg finner aktuell i møte med empirien i min studie.

1 The Increasing Specialization of Literacy Development



Figur 2: Pyramide hentet fra Shanahan & Shanahan, 2008.

Pyramiden visualiserer det Shanahan & Shanahan (2008) tenker om organiseringen av opplæringen, bygget på sine forskningsdata i USA. Imidlertid uttrykker de at denne tenkningen ikke nødvendigvis er den beste veien å gå, men at fagspesifikk lese- og skriveopplæring kan komme tidligere i utdanningsløpet (Shanahan & Shanahan, 2012). Slik jeg forstår dette kan en noe tidligere innretning mot det fagspesifikke innenfor de enkelte fagene i norsk skole, gjøre elevene bedre i stand til å lese og skrive på fagenes premisser. Dette er også i tråd med Hetmar (2009) sin fremstilling om faglig lesning og skriving. Hun skriver at for at tekster skal fremstå som meningsfulle betydningskonstruksjoner, er kjennskap til fagets konvensjoner, begreper, språkbruk, kommunikasjonsformer og posisjonering innenfor den konsensus som er i de ulike domener eller fag, viktig i en faglig tilnærming til lesing og skriving (Hetmar 2009, s. 46). Hetmar fremhever samspillet mellom faglig relevante Diskurs-representasjoner og hverdagens Diskurs-representasjoner¹. Sammenhengen mellom tekster og teksttyper med forankring i Diskurser utenfor skolen, fagrelevante lese- og skrivemåter, fagrelevant kommunikasjon, lese- og skrivesituasjoner som peker ut over de skolske domene og tilslutt undervisningsformer som sikter mot at elevene er klar over hva som forventes av dem i de konkrete undervisningssituasjonene, er fem faktorer som alle spiller inn når man undersøker elevenes utvikling som faglige leser og skrivere (Hetmar 2009, s. 46-47).

Språket er en ressurs for å skape mening. Ifølge Svennevig (2013) gir ikke språkbruken i seg selv mening før den settes i en kontekst. Språklingvisten Michael Halliday var opptatt av mennesket som sosialt vesen og språket som meningsskapende system. Han var opptatt av at grammatikken og språket skulle tas i bruk for å få frem det fagspesifikke. Han var, ifølge Jon Smidt (2004), bekymret for manglende faglig substans i morsmålsfaget (Smidt

¹ Gee (2015) skiller mellom stor D og liten d når han definerer diskursbegrepet. Diskurs med stor D illustreres i en overordnet forstand, som sekundær Diskurs. Diskurs med liten d illustrerer verdier, holdninger og forståelse som er felles blant deltakerne i den nærmeste familie (Skaftun 2009, s.46-47).

2004, s. 239). Utgangspunktet til Halliday var mennesket som sosialt vesen (Halliday, 1998). Eleven har med sin egen bagasje, men i interaksjon med andre er språket med å skape mening. Språket har ulike funksjoner, og disse er vesentlig for hvordan språk brukes i ulike situasjoner og kontekster (Maagerø, 2005). I min studie er varierte arbeidsmetoder og bruk av ulike literacypraksiser en didaktisk tilnærming som fokuserer på undervisning i fagbegreper og språklige og visuelle virkemidler i en multimodal tekst. Tenkeskrivingstekstene² og de litterære samtaler³ utgjør sammen med det øvrige undervisningsinnholdet bakteppe for slutteksten⁴ som elevene skriver, den litterære bildebokanalysen. Samspillet og interaksjonen, både skriftlig og muntlig, gir grunnlagt for den kommunikative samhandlingen (Svennevig 2013, s. 20) som foregår i undervisningsdesignet i denne studien.

Ifølge Kress (2009) strekker ikke den tradisjonelle lingvistiske måten å tenke om skriving på lenger til i det provisoriske samfunnet og den kultursituasjonen vi lever i. Kress er opptatt av at de mangfoldige ressursene som står til rådighet for å skape mening gjør det mulig å forstå skriften som én blant mange teknologier. Dermed bygger hans syn på en sosialemiotisk forståelse av læring. De affektive og kognitive aspektene bør gå hånd i hånd, noe som ifølge Kress fører til en rikere og mer menneskelig orientert tilnærming til læring og meningsskaping (Kress, 2009). Ulike modaliteter har ulike måter å skape mening på (Maagerø & Tønnessen 2014, s. 24). De ulike modalitetene, som eksempelvis ei bildebok som tekst inneholder, har ulike fortrinn og begrensninger. En snakker dermed om de ulike modaliteters modale affordans (Kress og van Leeuwen, 2001).

Når elever i denne studien skal analysere ei bildebok, er det første gang dette gjøres skriftlig og i skolesammenheng for disse deltakerne. Designet er formet slik at en kan se en prosessuell tenkning. Elevene starter mer eller mindre på nullpunktet, med sine ulike ferdigheter og diskursive utgangspunkt. I løpet av undervisningen har elevene utvidet sin kompetanse på emnets område, samt deltatt i samhandling og aktiviteter som fordrer språket i bruk, ved hjelp av ulike metoder. Ett av forskningsspørsmålene jeg hadde som utgangspunkt for problemstilling var å kunne spore meningsskaping i et fellesskap. Skriving og samtaler som mediering, med ulike semiotiske ressurser og fokus på verbalspråklige og visuelle virkemidler, synliggjør det utvidede synet på skriving som Kress (2003, 2009) er en representant for. Løvland (2007) forklarer at multimodalitet er samspillet mellom ulike uttrykksmåter eller modaliteter i en sammensatt tekst (Løvland 2007, s. 146). Jeg mener at

² Tenkeskrivingstekstene blir i analysen og drøftingen omtalt som T1- og T2-tekstene.

³ De litterære samtaler blir i analysen og drøftingen omtalt som S1- og S1-tekstene.

⁴ Slutteksten er T3-teksten i datamaterialet, elevenes skriftlige litterære analysen av bildeboka.

multimodalitet handler om hvordan ulike semiotiske modaliteter er utformet i en gitt kontekst. I kombinasjon med hverandre skaper disse mening. Ved at eleven studerer samspillet mellom verbaltekst og bilde, får de et innblikk i og en forståelse av hvordan de ulike bestanddelene i en tekst kommuniserer innholdet. Van Leeuwen (2005) beskriver kohesjonsmekanismene med 4 prinsipper for samspill: «rhythm, composition, information linking and dialogue» (van Leeuwen 2005). Anne Løvland (2010) omsetter disse begrepene til norsk med «rytmisk samspill, komposisjon, informasjonskopling og dialogisk relasjon».

Samspillet av modaliteter som bildeboka representerer, er vesentlig i min forskning. Jeg vil avslutningsvis under dette kapittelet belyse noen aspekter ved bildebok som ikonotekst. Dette gjør jeg for å anskueliggjøre at arbeid med bildebok og bildebokanalyse kan beskrives som en norskfaglig literacypraksis. Bildeboka blir ofte sammenlignet med andre multimodale kunstformer, det være seg musikk, lyrikk, film eller teater. Likevel skiller bildeboka seg markant fra disse formene, ved at det er en fysisk bok man kan bla i. Forside, farger og bilder, med paratekster er verbale og visuelle funksjoner som presenterer og gir leseren det første inntrykket av hva som kommer (Birkeland & Mjør 2012, s.70-71).

I bildeboka som ikonotekst handler det om samspillet mellom tekst og bilde, og dette samspillet lager forventninger til en leseopplevelse som er både verbal og visuell (Birkeland & Mjør, 2012). Maria Nikolajeva (2000) skiller mellom fem ulike typer bildebøker: *Symmetrisk, kompletterende, ekspanderende eller forsterkende, kontrapunktisk* og til slutt *motstridende eller ambivalent* (Nikolajeva 2000, s.22). Alle disse kategoriene forekommer i ulik utstrekning, og de kan også forekomme innenfor en og samme bildebok. Nikolajeva (2000) påpeker at dette er en grovinndeling, og ulike variasjoner forekommer. Jeg tar ikke for meg hver enkelt kategori her, men kommer tilbake til de aktuelle kategoriene i kapittelet hvor jeg gir min egen bildebokanalyse av *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016). I kapittel 4, om min lesning av bildeboka, viser jeg også til Traavik (2007) sin innføring i bildebokanalyse og ulike komposisjonsmønstre i bilder, språk og ideologi som er interessant i forhold til ikonoteksten.

2.5 Annen forskning som er interessant for min studie

Innenfor forskning om skriveidaktikk har Anne Håland forsket på bruken av modelltekster som støtte i skriveundervisningen. I doktorgradsavhandlingen *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøkning om korleis modelltekstar set spor i*

elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar (Håland, 2013) viser analysene at elevene bruker mønster fra modelltekstene som de har møtt i undervisningen. Funn viser også at undervisningen og bruken av modelltekster setter spor i materialet hun har samlet inn. Spesielt viser elevtekstene spor av struktur, men også av språklige element. Det er spesielt to faktorer hun mener det er viktig å reflektere over. Det ene er bruken av overføringsspørsmål, det andre er forholdet mellom innhold og språk (Håland 2016, s. 94). Håland påpeker at bruk av modelltekster både har sine fordeler og ulemper. Modelltekstene kan gi et bilde av hele teksten, språktonen i teksten og dermed gi tilgang til en helhetlig tekst. Videre kan modellteksten gi føringer i forhold til forventninger, både som leser og skriver (mottaker/avsender). Imidlertid er faren for at modellteksten kan bli styrende, og ulemper dette gir er eksempelvis at rammene for skriveren oppleves som trange. Her skisserer Håland alternativet om å gi elevene tilgang til flere modelltekster, slik at dette kan unngås. Det er samtidig viktig å skape rom for diskusjoner rundt tekstene slik at elevene opplever aksept for sine tolkninger og tanker (Håland 2016).

I søken etter ytterligere relevant forskning som er blitt utført på mitt fagfelt, fattet jeg interesse for Kari Anne Rødnes' doktorgradsavhandling *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* (Rødnes, 2011). Her undersøker hun hvordan elever arbeider for å skape mening og sammenheng i og mellom de ulike aktivitetene i et norskfaglig arbeid med tekster. Et sentralt tema for hennes studie er faglig resonnering i grupper og sammenhengen mellom ulike samarbeidsformer. Denne avhandlingen bygger på tre studier. Funn i den første studien viser at når elever arbeider muntlig i grupper, resonnerer de kollektivt og spiller på hverandres stemmer og perspektiver. Når de skriver individuelt, henter de for eksempel informasjon fra Internett og lærebøker, og trekker dermed veksler på de faglige kildene. I disse to arbeidssituasjonene opererer elevene innenfor svært ulike sjangre. Overføring av synspunkter og ideer fra en sjanger til en annen skjer i liten grad. Analysen viser at det er store forskjeller på hvordan elevene utvikler resonnementer i de ulike arbeidssituasjonene de operer i. Funnene til Rødnes viser altså at samtalen fremmer det erfaringsbaserte perspektivet, mens de skriftlige tekstene fremmer et analytisk perspektiv med mer tradisjonelt anerkjente tolkninger. I den andre artikkelen undersøker Rødnes (2009) *hvordan* elever resonnerer og argumenterer i gruppesamtaler for å skape mening av skjønnlitteratur. Med bakgrunn i elevenes erfaringsbaserte perspektiv, at de drar med seg personlige erfaringer inn i samtaler, undersøker artikkelen hvordan slike personlig vinklede samtaler bidrar til elevenes faglige meningsskaping. Funn her viser at elevene snakker om sine egne liv på en integrert måte og pendler mellom erfaringsperspektivet og fagprat. Det er

ikke lett og skille, men gjennom pendlingen rekontekstualiseres både teksten og egne erfaringer, og slik utvikles både for tekstinnholdet og forståelse for egen situasjon. I den tredje artikkelen i denne avhandlingen undersøker Rødnes (upubl.) elevers samarbeid og individuelle skriving, med fokus på innføring av fagbegreper for litterær analyse. Kort oppsummert skriver Rødnes at i gruppearbeidet utvikles forståelse både av tekst og av analytiske begreper gjennom pendling mellom abstrakte begreper og konkrete teksteksempler. En liste over disse begrepene hjelper elevene å fastholde et faglig perspektiv i samtalen (Rødnes 2011, s. 16). Et slikt fokus på fagbegreper i samtalen, og innledningsvis fortsatt samarbeid i individuelle skriveoppgaver, skaper en glidende overgang mellom arbeidssituasjonene, og perspektiver og poeng fra samtalene gjenfinnes i stor grad i de skriftlige analysene.

Rødnes (2011) poengterer at målet med denne doktoravhandling er å undersøke hvordan elever resonnerer faglig i gruppe, og hvordan og i hvilken grad elevene trekker med seg kunnskap fra en arbeidssituasjon til en annen. I min studie er denne avhandlingen interessant fordi jeg i undervisningsdesignet legger opp til varierte arbeidsmetoder som tenkeskriving, samtaler i grupper, og eksplisitt sjangerundervisning med dekonstruksjon av modelltekst. Jeg undersøker om dette er grep som kan virke inn på læring i en eller annen grad. I likhet med Rødnes er jeg opptatt av interaksjon og samhandling i både det skriftlige og muntlige tekstarbeidet. Rødnes vektlegger gruppearbeidet og viser til en konsensus innenfor fagfeltet om at samtale er viktig når man arbeider med litterære tekster (Rødnes 2011, s.45-46, 66). Hun påpeker også at hva som skjer under slike samtaler, og hvordan det skjer, i liten grad er belyst innenfor forskningen. Hun understreker samtidig at sammenhengen i ulike aktiviteter i litteraturarbeidet i liten grad er fokusert (Rødnes 2011, s. 72). Dermed er min studie med ulike skriftlige og muntlige literacyaktiviteter i arbeidet med en multimodal tekst, et bidrag til forskning på fagfeltet. Dette er igjen i tråd med Shanahan & Shanahan (2012) sine perspektiver om en tidligere start av et fagspesifikt fokus innenfor lesing og skriving.

Til sist vil jeg presentere en avhandling som jeg tar med meg videre i drøftingen av datamaterialet mitt. Anne Kristine Øgreid skriver i sin doktorgradsavhandling *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* (2017) om arbeid med argumenterende skriving i samfunnsfag og faget religion, livssyn og etikk (RLE) på grunnskolens ungdomstrinn. Den overordnede problemstillingen i hennes avhandling er «Hvilken betydning har lærerens eksplisitte formstøtte gjennom skriveprosessen for elevenes framstilling av faginnholdet i en sammenhengende tekst?» Studien undersøkes gjennom tre delstudier, som hver omhandler en spesifikk skrivesituasjon. Alle delstudiene baserer seg på

analyse av elevtekster, mens observasjon av skriveprosessen også inngår som data i de to siste. I andre artikkel av denne avhandlingen undersøker Øgreid på hvilken måte bruk av skriverammer kan gi elevene støtte i tekstsapingen. Her har Øgreid med utgangspunkt i måten skriverammene er realisert på, sortert tekstene i fire ulike kategorier. I tre av disse fire kategoriene ser det ut til at skriverammene har vært hensiktsmessige verktøy i arbeidet med å strukturere teksten. I tredje artikkel undersøker Øgreid (2017) om og eventuelt på hvilken måte fokusert lesing av modelltekster kan gi elevene støtte i tekstsapingen.

Elevtekstanalysene viser her at argumentasjonene realiseres ulikt, men at den i den ene klassen viser at flertallet av elevtekstene har klare likhetstrekk med modelltekstene. Dette funnet er interessant for min studie, når jeg undersøker sluttekstene til mine deltakere sammenlignet med modellteksten som ble brukt i undervisningen. Ingen av disse studiene er rene norskfaglige prosjekter, men tverrfaglige. Hensikten med avhandlingen til Øgreid er å gi innsikt i hvordan læreren gjennom sin undervisning kan bidra til at elevene utvikler seg som fagskrivere. For min studie er dette interessant fordi skolen min studie er gjort på også har som intensjon å utvikle det profesjonelle fellesskapet og satse på at hver lærer har ansvar som lese- og skriveleerere innenfor sine fag. Læreren som gjennomførte undervisningen min studie hadde gjennomgående fokus på fagbegreper i arbeidet med den litterære analysen av en multimodal tekst.

I min studie har undervisningsdesignet spesifikke oppgavebestillinger; skrivebestillinger, støtteark med spørsmål, skriverammer og bruk av modelltekst. Jeg baserer drøftingen av problemstillingen på det empiriske materialet som består av skriftlige tekster, muntlige samtaler, samt klasseromsobservasjoner med feltnotater. Forskingen til Håland (2013, 2016), Rødnes (2011) og Øgreid (2017) er alle nyttige for meg i inngangen til det teoretiske og analytiske arbeidet, fordi de omhandler elevers muntlige og skriftlige tekstarbeider, fagspesifikt literacyperspektiv og elevers ulike diskursive innganger i arbeid med tekster.

I denne teoretiske gjennomgangen har jeg belyst fagspesifikk literacyteori og sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter, faglighet og literacy. Jeg har belyst den hermeneutiske tradisjon og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Videre har jeg omtalt skrive i en omskiftelig verden og anskueliggjort hvorfor arbeid med multimodale tekster som bildebøker kan brukes som norskfaglig praksis. Nettopp en slik multimodal tekst, Bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016), har vært et viktig grunnlag for utarbeidelsen av dette forskningsdesignet. Med bakgrunn i dette designet har jeg redegjort for tre

avhandlinger som er interessante for mitt prosjekt. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved denne studien.

3.0 Metode

Som redegjort for ovenfor er formålet å se på hva som kjennetegner elevenes literacyhendelser i ulike stadier av et undervisningsdesign i en 8.klasse, der læringsmålet er å skrive en analyse av ei bildebok. Jeg ønsker å se om jeg gjennom et undervisningsdesign kan finne spor av en tiltagende norskfaglig kompetanse i de skriftlige og muntlige teksten til elevene. Intensjonene er at elevene bygger norskfaglig kunnskap. De ulike literacyhendelsene som inkluderer skriftlige og muntlige tekster, samt observasjoner og feltnotater danner det empiriske grunnlaget i min masteroppgaven, og danner grunnlag for en kvalitativ forskningstilnærming. I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet, og følgelig undervisningsdesignet som springer ut av dette. Deretter belyser jeg noen sammenhenger mellom teori og metode, koding og kategorisering og ulike sider ved forskerrollen. Til slutt tar jeg for meg noen etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesignet – et pedagogisk undervisningsdesign

Mitt første møte med bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) fikk meg til å tenke på hvilket potensiale som kunne ligge å arbeide med den sammensatte teksten på ungdomstrinnet. Bildebøker er i utgangspunktet skapt med tanke på barn og den yngre leser, og bildeboka er viktig for barn (Birkeland & Mjør 2012, s. 69). Likevel ser vi en utvikling der bildebøker også kan defineres innenfor all-alder-litteraturen. I en artikkel i Dagbladet i 1997 skriver Jon Fosse om «All-alder-litteratur» og poengterer at barnelitteraturen ikke har hatt samme verdi som voksenlitteraturen, historisk sett. Han tar til ordet for at merkelappen barnelitteratur kan være misvisende, og han vil oppheve denne til å bli gyldig litteratur. Denne litteraturen må være tuftet på den estetiske autonomien den er i seg selv, og dermed bli sett på som like verdig som annen litteratur (Fosse, 1997). *Bomulv* kan leses med ulike briller, både med voksne og barns øyne. Innledningsvis viste jeg til kompetansemålene for 8.-10. trinn, hvor elevene blant annet skal beskrive og reflektere over momenter ved sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ut fra disse kompetansemålene utarbeidet jeg et pedagogisk undervisningsdesign, som jeg redegjør for i delkapittel 3.3. Undervisningsdesignet er et resultat av min egen lesning av bildeboka, min forståelse og forforståelse (jf Gadamer, 2010). Samtidig er designet fundert i et sosiokulturelt læringssyn (jf. Vygotsky, 1978; Vygotskij, 2014; Dysthe, 2001 m.fl) og en fagspesifikk forankring (jf. Shanahan & Shanahan, 2012).

Cohen, Manion & Morrison (2011) poengterer viktigheten av at en forsker er bevisst hva som er hensikten med sin forskning. «[...] different purposes suggest different approaches, so 'fitness for purpose' takes on importance in planning research» (Cohen et al. 2011, s. 108). Jeg utarbeidet et design som kunne speile mitt formål. Da måtte jeg konstruere et pedagogisk design som omfattet ulike tilnærminger, med en prosessuell tenkning. Derfor valgte jeg at elevene skulle skrive og samtale om bildeboka i en bestemt rekkefølge. Først uten særlig kjennskap eller forkunnskap i første tenkeskrivingstekst og første samtale. Deretter gjennomgikk elevene undervisning for å bygge kunnskap om den multimodale teksten. Tilslutt skrev elevene en selvstendig skriftlig litterær analyse av bildeboka. Undervisningsopplegget gir meg mulighet til å følge de ulike læringsprosessene, og det gir meg mulighet til å søke etter spor av læringsprosessene i det muntlige og skriftlige tekstmaterialet.

3.2 Utvalg

Deltakerne i denne studien går i 8.klasse og er sammensatt av elever fra 3 ulike barneskoler i distriktet. Elevene har ulik bakgrunn og forforståelse. Jeg er kontaktlærer for parallellklassen til deltakerne i studien. Slik kjenner jeg deler av elevmassen, men ikke svært godt. Skoledistriktet har gjennomgått relativt store strukturelle endringer, det har vært begrenset grad av overgangsmøter. Jeg vet lite om nivå, kunnskap og forforståelse til elevene. Av en klasse på 21, samtykket 14 av elevene i deltakelse av denne studien. Jeg fremstiller resultat av funn fra alle disse deltakerne i et ovenfraperspektiv i kapittel 5. Videre velger jeg 3 fokuselever. De tre fokuselevne kan kategoriseres innenfor lav- middels- og høytpresterende i forhold til norskfaglig måloppnåelse og vurdering. Dermed forsøker jeg å ivareta at denne forskningen kan gi et autentisk bilde av skolehverdagen og undervisningen i en 8.klasse. Imidlertid kan utfordringen være at jeg ikke vet hvordan gruppene vil fungere, hvordan sammensetningen av elevene er og hvordan opplegget vil fungere. De elevene som har samtykket i deltakelse har svært ulik bakgrunn, forforståelse og ferdighetsnivå. Dette er opplysninger jeg har fått av kontaktlærer og faglærer i klassen. Hun er min kollega, og vi jobber sammen på team. Det er derfor viktig at jeg er bevisst den rollen jeg har som forsker i denne studien, noe jeg utdyper under delkapittel 3.11.

3.3 Undervisningsdesignet

Hovedformålet med dette undervisningsdesignet er at elevene skal skrive en bildebokanalyse. I første skrivebestilling får elevene et tekstnært spørsmål som kan gjøre dem i stand til å skrive seg inn i motiv og tema i teksten for å se på sammenhengen mellom bilde og verbaltekst. «Hva mener du boka *Bomulv* handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.» (vedlegg 2). Dette er T1-teksten i datamaterialet. Videre gjennomføres en kortere litterær samtale som til slutt oppsummeres i en kort helklassesamtale. Den første litterære gruppesamtalen er S1-teksten i datamaterialet. Så gjennomfører norsklæreren et undervisningsopplegg om sammensatte tekster og tematiserer spesielt samspillet mellom innhold, språklige og visuelle virkemidler. Utvalget av språklige og visuelle virkemidler er gjort på bakgrunn av kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) som jeg redegjorde for innledningsvis. De utvalgte virkemidlene er *kontrast, gjentakelse, sammenligning, humor, ironi og fargebruk*. Begrunnelsene for dette utvalget er både for å snevre inn omfanget av arbeidsoppgavene for elevene, omfanget av mine analyser for denne oppgaven, og fordi dette i hovedsak er elevenes første møte med litterær analyse av ei bildebok. I den videre prosessen blir elevene presentert for en modelltekst (vedlegg 5), ei bildebokanalyse av boka *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus (2002). Modellteksten blir gjennomgått og utforsket, med en lærerstyrt og veiledet tilnærming. Videre får eleven et ark med støttespørsmål, som inneholder fagspesifikke analysebegrep (vedlegg 4). Først arbeider eleven seg gjennom spørsmålene individuelt og skriver notater på arket, for så å gå i treergrupper og gjennomføre en ny litterær samtale med støttespørsmålene som samtaleguide. Denne litterære samtalen blir dermed S2-teksten i datamaterialet. Avslutningsvis i denne delen av undervisningsforløpet gjennomfører elevene en ny individuell tenkeskrivingstekst, som videre betegnes som T2-teksten i datamaterialet. Her svarer de igjen på spørsmålet som ligger nært opp til spørsmålet i T1-teksten. ««Hvordan synes du at tekst og illustrasjoner får frem innholdet i bildeboka *Bomulv*? (funksjon). Beskriv og forklar. Skriv i ca 10 min.» I denne T2-teksten får elevene et spørsmål som oppfordrer elevene til å reflektere over egen læringsprosess: «Hvordan synes du det var å sitte i grupper og samtale om bildeboka, slik vi nå har gjort? (Forklar/begrunn)» (vedlegg 3). Elevene får noe lengre tid på å skrive T2-teksten. Til slutt analyserer elevene bildeboka. Dette er slutteksten i materialet, og betegnes videre som T3-teksten. Elevene bruker omtrent to timer på denne oppgaven. I T3-teksten får de utdelt oppgavebestilling, kriterier og skriverammer (vedlegg 6). Jeg definerer undervisningen om den multimodale teksten, støttespørsmål,

skriverammer og modelltekst som en del av det jeg videre omtaler som eksplisitt undervisning.

3.4 Hvorfor dette forskningsdesignet?

Jeg har både observert, tatt feltnotater og gjort lydopptak av samtaler. Jeg har samlet inn elevtekster i flere omganger. På denne måten gir dette pedagogiske designet meg et rikt materiale å jobbe med. I prosessen har jeg foretatt noen utvalg som tegner et bilde av mine funn. De skriftlige elevtekstene og det muntlige samtalene i denne arbeidsprosessen gir meg mulighet til å analysere og drøfte materialet mitt så nært opp til virkeligheten som mulig. Dette er viktig for å tegne et bilde av en skolesituasjon som er realistisk, og samtidig anskueliggjøre norskdidaktiske praksiser i en ungdomsskoleklasse. Intensjonen med forskningsdesignet er å se om det kan gi meg mulighet til å si noe om ulike innganger til fagspesifikke literacyhendelser, og hvordan læreren kan legge til rette for fagspesifikk literacypraksis.

3.5 Tekstene og de litterære samtaler

Elevene skriver tre tekster og gjennomfører to litterære samtaler. De muntlige og skriftlige literacyhendelsene gir meg et datamateriale som jeg analyserer og drøfter opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Slik ivaretar jeg både det skriftlige og muntlige ferdighetsperspektivet i undervisningssammenheng. I den andre litterære samtalen diskuterte elevene fagspesifikke og relevante støttespørsmål som var formålstjenlig i forbindelse med neste steg i undervisningen. Spørsmålene vises nedenfor og ligger som vedlegg 4:

1. Hva ser du på oppslaget? Beskriv det du ser.
2. Hvordan er illustrasjonene bygget opp? F.eks. plassering av trærne, ulvene.
3. Hva tenker du om fargebruken i oppslaget? Hvilke farger er brukt, og hvorfor?
4. Hvordan er teksten og språket? Skrift, størrelse, plassering. Finner du kontraster, sammenligninger, gjentakelser, humor og/eller ironi i språket?
5. Hvordan opplever du det du ser? Beskriv tankene/følelsene du får når du ser på oppslaget.
6. Hva forteller teksten deg om tema? Tema kan være vennskap, sorg, sykdom, død, glede, forelskelse eller lignende.
7. Hvordan er boka bygget opp? Hva begynner den med? Hva slutter den med? Er det noen høydepunkt eller vendepunkt?
8. Har boka noen funksjon? Vil boka lære oss noe, har den et budskap? Vil den fortelle oss noe eller er den laget bare for å underholde?

Disse spørsmålene utarbeidet jeg med bakgrunn i forskningsspørsmålet om det var mulig å spore en mulig progresjon i elevens fagspesifikke praksis. Jeg brukte ressursmateriale fra læreboka *Nye Kontekst 8-10* (Blichfeldt & Heggem, 2014) som støtte i arbeidet med å utforme spørsmålene. Spørsmålene ble laget for at elevene skulle bli mer fagspesifikke og tilegne seg kunnskap om emnet. Dette er i tråd med det Øgreid (2017) i sin studie kaller for formstøtte, å gi elevene redskaper eller støtte til å samtale om teksten med et begrepsapparat som gjør dem i stand til å være faglige.

Jeg transkriberte det muntlige materialet i etterkant. Slik kunne jeg søke sammenhenger i det skriftlige og muntlige tekstmaterialet og lete etter sammenhenger som ville tjene problemstillingen min og belyse en norskfaglig literacypraksis i denne 8.klassen.

Den eksplisitte undervisningen foregikk slik at lærer presenterte de språklige og visuelle virkemidlene *kontrast, gjentakelse, sammenligning, humor, ironi og fargebruk*. Samtidig som læreren leste *Snill* (Dale & Nyhus, 2002), bladde og pekte hun på de ulike virkemidlene, skrev virkemidlene på tavla og forklarte. Elevene fikk arbeidsark som de arbeidet med individuelt først (jf. vedlegg 1, pkt 5). Arbeidsarkene ble hentet fra ressursmaterialet til læreverket *Nye Kontekst 8-10* (Blichfeldt & Heggem, 2014). I forbindelse med den eksplisitte undervisningen i språklige og litterære virkemiddel, fikk elevene presentert modellteksten. Dette er eksemplarisk i forhold til kunnskapsløftets kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10.trinn, hvor det står at elevene skal «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Å bruke modelltekster er likevel ikke uproblematisk. Å vise én modelltekst kan oppleves som en tvangstrøye, om det blir den eneste rettesnoren elevene får (Håland, 2016). I den eksplisitte undervisningen om språklige og visuelle virkemidler vektla derfor undervisningsdesignet at deltakerne fikk presentert eksempler på andre bildebøker og ulike virkemidler i bruk i ulike bøker med forskjellige tema. Interaksjon og samspill mellom aktørene i studien, ulike elevstemmer, lærerstemmen, støttespørsmål, modelltekst og andre stillaser, er alle med å virke inn i tolkningen som gjøres underveis og i etterkant i denne studien.

3.6 Det pedagogiske undervisningsdesignet som en kvalitativ kasusstudie

Designet er sentralt for min forskning. Dette er en kvalitativ kasusstudie og har elementer i seg for det en kan kalle en pedagogisk designforskning. Kasuset i mitt tilfelle er det pedagogiske undervisningsdesignet. Kvalitativ forskning innebærer stor grad av fortolkning

(Cohen et al. 2011, s. 537). For å kunne svare på min problemstilling, innebærer det både å beskrive og tolke elevenes muntlige og skriftlige tekster. Jeg vil måtte gå inn og ut av de ulike tekstene, sammenligne, tolke, lete etter spor av det fagspesifikke, spor etter meningsskapning og spor etter elevenes forståelse av bildeboka. Postholm (2011) hevder at å forske kvalitativt handler om å forstå deltakernes perspektiv (Postholm 2011, s. 17). I en norskfaglig kontekst handler min forskning om muntlig og skriftlig navigering i en tekstlig verden. Jeg bærer med meg min forforståelse inn i dette arbeidet, jeg må bevege meg i det tekstlige materialet og dette synliggjør den hermeneutiske forankringen i studien (Gadamer, 2010).

Håland behandler i boka *Skrivendidaktikk, korleis støtte elevane si skriving i fag?* (2016) spørsmål om hvordan ulike fag skal inngå i helhetlige skriveprosesser som er forankra i den fagspesifikke tekstkulturen som fins i faget (Håland 2016). Her viser hun til to norske studier; SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010) og Nadderud-prosjektet (Hertzberg 2010; Flyum & Hertzberg 2011). I SKRIV-prosjektet viste det seg at småtekstene dominerte og at skrivingen ofte var fragmentert. Skrivingen var ikke like godt kopla til de enkelte fagene. I Nadderud-prosjektet viste det seg at lærerne i større grad måtte gjøre det synlig for elevene hvilke tekstkulturer og tekstnormer som skulle gjelde for de enkelte fagene (Håland 2016, s. 13). Begge prosjektene sier noe om viktigheten av å kjenne til de ulike tekstkulturene i de enkelte fagene, og at dette har konsekvenser for lese- og skriveopplæringen innenfor de forskjellige fagene. Mitt undervisningsdesign fordrer både individuelle og kollektive tilnæringsmåter, og den eksplisitte undervisningen er lærerstyrt. De litterære samtalenes styres i større grad av eleven selv, men med klare rammer og støttespørsmål til hjelp. I selve samtalenes er det ingen innblanding av lærer.

Literacybegrepet er en term jeg har redegjort for i teorikapittelet (Barton 2007; Gee 2015; Skjelbred & Veum, 2013). Nedenfor fremstiller jeg skjematisk undervisningsdesignet, inndelt i ulike literacyhendelser og literacypraksiser, hvor både de individuelle og kollektive arbeidsformene skisseres:

Literacyhendelser	Literacypraksiser
Introduksjon av tema, felles høytlesing av bildeboka «Bomulv».	Felles i hel klasse. Lærerstyrt
Tenkeskriving – del 1	Individuell skriving
Litterær samtale – del 1	Gruppevis
Oppsummering	Helklasse, lærerstyrt
Eksplisitt undervisning	Helklasse, lærerstyrt
Litterær samtale – del 2	Gruppevis
Tenkeskriving – del 2	Individuell skriving
Skriving av bildebokanalyse	Individuell skriving

Tabell 1: Undervisningsdesignet skissert og inndelt i literacyhendelser og literacypraksiser.

3.7 Koding og kategorisering

Jeg ønsker å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Jeg vil i mitt prosjekt søke innsikt i noe av virkeligheten som råder i klasserommet. Mine funn vil kunne beskrive en situert kontekst. Jeg har benyttet koding og kategorisering, som verktøy for å kunne analysere, drøfte og reflektere over funn i datamaterialet. Slik kan jeg gjøre en deskriptiv analyse av datamaterialet mitt. Postholm (2011) definerer deskriptive analyser til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet (Postholm 2011, s. 87).

I løpet av observasjon og innsamling av datamaterialet gjorde jeg systematiske feltnotater, skrev ned det som skjedde i klasserommet, fulgte med klokka, tok opptak av litterære samtaler og noterte nyttige kommentarer, memoer, underveis i prosessen. Ifølge Nilssen (2014) er koding og kategorisering kjerneaktiviteter i en kvalitativ analyseprosess (Nilssen 2014, s. 78). Designet i denne studien er av en slik art at man i analysearbeidet i etterkant hele tiden må bevege seg i det empiriske materialet. Inspirert av Gadamer (2010) tenkning om å bevege seg fra del til helhet og tilbake til deler igjen, møter jeg mitt datamateriale ved å utvide kategorier, endre og møte deler av materialet med kunnskap fra ulike bestanddeler. Nedenfor vises et eksempel fra en tidlig fase av analysen av de skriftlige tekstene:

Elev	Antall ord tekst 1	Antall fagbegrep	Memo	Antall ord tekst 2	Antall fagbegrep	Memo	Antall ord tekst 3	Antall fagbegrep	Memo
Camilla	53	1 Handler om	Skriver mest om tema og handling, litt om budskap	202	4 Teksten Bildene Fargene <u>ironisk</u>	Referer mye til handling, tolkerinnhold. Beskriver fargebruken uten å bruke <u>fagb.kontrast</u> , hverdagspråk	363	8 Handler om Tekst Bilder Skriften Språket Ironi Humor	Forteller med eksempler hvordan teksten og bildene fremstiller kontrastene. Gjør det samme med ironi og humor. Bruker parafrasering med egne ord, ikke sitat/direkte gjenfortelling.

Figur 3: Memo fra et tidlig stadium av analysen av datamaterialet.

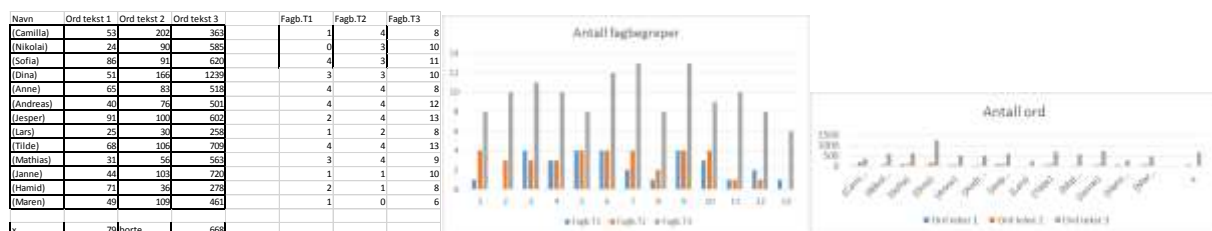
Figuren over viser en oversikt over notatene jeg gjorde mens jeg leste alle de tre tekstene. Jeg lagde tabeller med flere kolonner for å kunne notere ned antall ord i de tre ulike tekstene og hvilke fagbegreper jeg fant. Memoene viser noen av de første tolkningene og tankene i analyseprosessene. Memoene ble mer utfyllende etter hvert som jeg leste tekstene flere ganger. Etter å ha bearbeidet og analysert de skriftlige tekstene T1, T2 og T3, gikk jeg inn i de litterære samtalene med kunnskap fra det skriftlige tekstmaterialet. Jeg så paralleller mellom bruken av fagbegrep i forhold til forløpet i undervisningen. Slik kunne jeg utarbeide kolonner med kategorier, systematisert i Excelark, som igjen kunne gjøre informasjonen om til grafiske fremstillingen. Komparativt fant jeg sammenhenger som gjorde meg nysgjerrig på mindre bestanddeler i både det skriftlige og muntlige arbeidet, og jeg måtte gå nok en runde med å analysere elevtekstene. Denne analyseprosessen har gjort meg i stand til å skaffe meg en oversikt over helheten. Å analysere datamaterialet med minimal forutinntatthet, en ren induktiv tilnærming til empirien, er i praksis nærmest umulig. Som forsker kan dette likevel være en tenkemåte og fremgangsmåte som kan hjelpe forskeren å legge bort en del fordommer, være bevisst fordommene og møte datamaterialet så åpent som overhodet mulig (Postholm 2011, s. 87). Å lese tekstene som elevene har skrevet med et åpent sinn er viktig. Likevel hadde jeg forskningsspørsmålene med meg for å holde kursen opp mot den norskfaglige literacypraksisen som jeg ville undersøke. Dette innebærer at jeg leste tekstene med et fagspesifikt blikk.

3.8 Valg av fagbegreper – søken etter sammenhenger

Å sortere de skriftlige og muntlige utsagnene til forskningsdeltakerne i kategorier kan gjøre datamaterialet mer oversiktlig og tilgjengelig for sammenligning. I tabellen lagde jeg kolonner for «navn», «type tekst» og «memoer». Imidlertid viste nærlesing av materialet et behov for flere inndelinger. I forskningsspørsmålene ser jeg etter flere lag med informasjon. Jeg søker etter det fagspesifikke, og jeg er særlig interessert i å avdekke hvilke fagbegreper elevene bruker. Fagbegrepene som elevene benyttet, valgte jeg å sammenligne med de fagbegrepene som læreren spesifikt brukte i undervisningen. Jeg begynte dermed å lete etter sammenhenger i det empiriske materialet allerede under førstegangs gjennomlesning. I prosessen videre talte jeg ord og fagbegreper i hver enkelt tekst, og kategoriserte deretter funnene inn i det som handlet om innhold og det som omfattet samspill av virkemidler. Jeg satte opp kolonner med antall ord og memoer for hver tekst. Å notere tankene man får

fortløpende, kan vise seg å være viktige i den senere drøftingen (Nilsen, 2014). I disse kommentarene gjorde jeg tolkninger som kan virke inn på min videre behandling av materialet. Jeg leste, markerte og noterte i tekstene, samtidig som jeg skrev antall ord og fagbegreper i tabellen og noterte memo også der. Nilssen (2014) skriver om skriving som en integrert del av forskningsprosessen. Hun viser til egen forskningslogg og poengterer viktigheten av å skrive mens man leser. Hun anser det som å være i dialog med teksten, og at man på den måten kommer nærmere og går i dybden på teksten. Hun henviser til teorier om skriving som god læringsstrategi. Jeg kjenner igjen behovet for å skrive, tenke og analysere underveis i prosessen. Ikke minst er dette viktig for å kunne huske hva man har gjort på et senere tidspunkt i analysen av materialet.

Etter å ha laget en grovinndeling, hadde jeg behov for å gjøre flere kategoriseringer. Jeg benyttet meg av verktøy i dataprogrammet Excel. Jeg endte opp med å lage oversikt over antall ord, antall fagbegreper og gjennomsnitt i det skriftlige tekstmaterialet.



Figur 4: Prosessen i arbeidet med datamaterialet

Utklippene over viser grovinndelingen og noe av prosessen i arbeidet med kategoriseringen og tellingen som jeg gjorde i bearbeidningen av datamaterialet. Videre fulgte jeg samme prosedyre for de litterære samtaler. Jeg lyttet, transkriberte og talte bruk av fagbegreper. Jeg målte tidsbruk og analyserte det tematiske innholdet i forhold til varighet på samtaler. Jeg fikk behov for å gå gjennom de skriftlige tekstene igjen, hvor jeg foretok en ny nærlesing. Til slutt sammenlignet jeg slutteksten, T3-teksten med modellteksten. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg i oversikten og tellingen av fagbegreper i T1- og T2-tekstene fant at bruk av fagbegreper ikke i særlig grad økte, dette på tross av at elevene hadde blitt undervist i det eksplisitt fagspesifikke, og elevene hadde blitt presentert for en modelltekst. I T3-teksten fant jeg derimot en økende bruk av fagbegreper og flere likhetstrekk med modellteksten.

På bakgrunn av mønster som gradvis kommer til syne gjennom nærlesing og telling meldte, det seg et behov for å skape et overordnet perspektiv før jeg kunne gjøre et kvalitativt dypdykk. Jeg beveget meg hele tiden i materialet mitt, oppdaget nye bestanddeler som måtte

ses i sammenheng med helheten, kontinuerlig, slik Gadamer beskriver den hermeneutiske sirkeltenkningen (Gadamer, 2010). For å fremstille en helhet valgte jeg derfor å rette blikket ovenfra og ned, som i et fugleperspektiv, for å skaffe meg oversikt og system i det empiriske materialet. Ovenfraperspektivet⁵, som jeg benevner som en kvantitativ inngangsport, sammen med de kvalitative funnene, presenteres i diagram og analyserer spesifikt i kapittel 5. Videre gjøres et kvalitativt dypdykk i materialet hvor funnene drøftes ytterligere i kapittel 6.

I analyseprosessen startet jeg med å lese tekst 1, 2 og 3 i kronologisk rekkefølge. Jeg noterte ned ord som jeg mente kunne klassifiseres som fagbegreper i elevenes tekster. Etter gjennomlesning av hver enkelt elevs tekst T1, T2 og T3, fant jeg det formålstjenlig å sette begrepene opp i en tabell, som vist nedenfor:

Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3
Handler om	Teksten	Handler om, handlingen
Beskriver	Bildene	Kronologisk
Illustrasjoner	Fargene	Teksten
Bilder	Ironisk	Bilder
Tegninger	Innhold	Skriftstørrelse
Innhold	Plassert	Fargene/fargerikt
	Formidlet	Kontrastene
	Illustrasjonene	Sammenligninger
	Skildring	Humoristisk, humor
		Ironisk, ironi
		Illustrasjonene
		Symbolisere
		Budskap
		Gjentakelse
		Tegning
		Språket
		Oppslag
		Bygget opp
		Språklige virkemiddel
		Visuelle virkemiddel
		Tolke
		Reflektere
		Samarbeid mellom tekst og illustrasjoner
6	9	23

Tabell 2: Oversikt over fagbegreper i bruk i de skriftlige tekstene.

Oversikten ovenfor synliggjør fagbegrepene som jeg tilslutt falt ned på og bestemte meg for å ha fokus på. Dette var utfordrende, fordi enkelte ord kan tjene andre formål enn hva jeg har for øye i denne studien. I T1-tekstene skulle elevene nokså fritt fortelle om sine tanker, og skrivebestillingen var: «Hva mener du boka *Bomulv* handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.». I denne oppgavebestillingen ble ord

⁵ Jeg velger å bruke begrepet «ovenfraperspektiv». Uttrykket er mitt eget, og jeg tenker at det skal dekke det en kan anse som den første kategoriseringen av datamaterialet. Dette kan også omtales som kvasi-kvantitativt, og innebærer den tellingen jeg har gjort i materialet mitt og som visualiseres gjennom tabeller og søylediagram.

som «handler om», «tekst» og «illustrasjoner» brukt, og dette var ord som i stor grad gikk igej i T1-tekstene. Jeg valgte å beholde «handler om», «tekst/tekster» og «illustrasjoner/tegninger» som gyldige, selv om disse var gitt i oppgavebestillingen. De elevene som jeg registrerte ikke mestret å bruke disse, var elevene som bare refererte til selve handlingsforløpet i boka. Jeg valgte videre å tolke ord som «bygget opp/bygge opp kronologisk» som ett faguttrykk. Ordene «farger, fargene, fargebruken» anser jeg i analysen som uttrykk for fargebruk, og teller det som ett uttrykk. Jeg valgte å telle «handler om» som et fagbegrep, da dette er vesentlig for å skille hva boka «handler om», i forhold til «samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner». Ordet «reflektere» er ikke nødvendigvis fagspesifikt norsk, men en elev har valgt å uttrykke tolkning ved å benytte dette ordet. Da er det relevant som fagspesifikk term, og jeg velger å telle dette som et fagbegrep. Ordet «boka/boken», «bildeboka» eller «Bomulv», benevnelsen på tittelen av boka, er også fagbegreper. Likevel har jeg valgt å ikke telle dette i materialet, da det er en implisitt del av undervisningsdesignet.

Etter å ha lyttet gjennom og transkribert de litterære samtale ante jeg en sammenheng i bruk av fagbegreper. Derfor tok jeg med meg de fagbegrepene som elevene hadde brukt i det skriftlige materialet inn i nærlytting av samtale. Jeg laget en oversikt over hvilke begrepene som ble brukt i det skriftlige og muntlige tekstene. Igjen viser denne kvalitative studien et behov for at jeg bevege meg i materialet mitt, jeg setter sammen deler og skaffer meg en oversikt. Man må utvide søken etter ytterligere informasjon for å kunne sortere datamaterialet og finne svar på problemstillingen. Analyseprosessen skaffet meg en oversikt som gjorde meg i stand til å velge ut representative tekster til drøfting i det kvalitative dypdykket.

Modellteksten er utformet for å treffe målgruppa som i denne studien er 8.klassinger. I en tradisjonell litterær analyse vil flere elementer kunne vært belyst, men valgene på de spesifikke språklige og visuelle virkemidlene er hovedfokus, nettopp på grunn av at disse er læringsmål spesifisert i kompetansemålene for 8.-10.klasse i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

3.9 Fremstilling av empirien

Funnene i de skriftlige tekstene, de litterære samtale og sammenligning av T3-teksten med modellteksten blir alle fremstilt i et ovenfraperspektiv og som en slags kvantitativ inngangsport til det kvalitative. Dette er for å kunne gi oversikt over et relativt omfattende

materiale (Cohen et al. 2011, s. 130). I denne studien er ikke dette en fullverdig kvantitativ fremstilling, men en kvasikvantitativ tilnærming for å berede grunnen i det kvalitative arbeidet. En slik tilnærming hjelpe meg å søke etter mønster i materialet og kunne se sammenhenger i analysen jeg foretar (Cohen et al 2011, s. 130). Jeg har foretatt telling av ord, fagbegreper, avsnitt og setningstartere i avsnittene av de 14 deltakernes skriftlige tekster. Jeg har analysert de litterære samtalene, talt fagbegreper og målt varighet. Funnene blir fremstilt i kapittel 5 ved hjelp av stolpediagram og tabeller, for å kunne gi mye informasjon på relativt liten plass. I diagrammene vises også søyler for gjennomsnitt og sammenligning, der det er hensiktsmessig.

Jeg har redegjort for en del valg i avsnittene over. Hvordan man fremstiller empirien er viktig for å sikre det analytiske arbeidet i forhold til validitetsspørsmålet. Cohen et al. (2011) uttrykker dette ved å poengtere nødvendigheten av tydelige formål med forskningen: «The criteria for deciding which forms of data analysis to undertake are governed both by fitness for purpose and legitimacy – the form of data analysis must be appropriate for the kinds of data gathered.» (Cohen et al. 2011. s. 130). Videre foreslår de en matrise for å planlegge det man undersøker. Jeg er kommet frem til spesifikke fagbegreper, som er en kategorisering av kodingen jeg har gjort. Disse fagbegrepene undersøkte jeg videre i det muntlige materialet. Nilssen (2014) beskriver en slik kategoriutvikling, og henviser til sin egen forskning på studenters matematikkundervisning. Hun eksemplifiserer hvordan det noen ganger kunne være vanskelig å si hvilken kategori et sitat fra en students undervisning hørte inn under. Hun hevder at dette «henger sammen med undervisningens kompleksitet der alt er vevd inn i hverandre. Det kan være vanskelig å skille hva som er hva.» (Nilssen, 2014, s. 94). I min studie kjenner jeg dette igjen. Det pedagogiske designet skisserer et komplekst undervisningsopplegg med mange literacyhendelser (Barton 2007, s. 94). Jeg vil drøfte elevenes skriftlige og muntlige literacypraksiser opp mot relevant teori, klasseromsobservasjoner og feltnotater, for slik å kunne finne forklaringer eller svar på forskningsspørsmålene mine. Denne kompleksiteten vil endelig kunne gjøre meg i stand til å drøfte eller besvare problemstillingen min på en måte som tilfredsstiller forskningens krav til både validitet og reliabilitet.

3.10 Sammenhengen mellom teori og metode

Det er ofte en tett sammenheng mellom teori og metode (Rienecker og Stray Jørgensen 2013, s. 190). I min studie blir den hermeneutiske tenkningen sentral, og kan noe forenklet omsettes med fortolkningslære. Hermeneutikken har utviklet seg i retning av en eksistensiell filosofi som har som siktemål å forstå den menneskelige eksistensens grunnbetingelser (Patel og Davidson, 2005). Designet som jeg har utviklet er en prosessorientert tilnærming til fagspesifikk skriving. I hermeneutisk forståelse beveger man seg fra deler til helhet, tilbake til del for å finne helheten. I denne konstant bevegelige sirkelen forsøker man å finne en sammenheng mellom delene, se på samspillet mellom delene og kunne spore avtrykk som kan vise sammenheng. All forståelse forutsetter en forforståelse eller fordommer (Gadamer, 2010). Likeledes tenker jeg at fortolkningen forutsetter en bestemt forståelse av hva kommunikasjon er. I min forståelse av dette legger jeg til grunn all dialog, ytringer både skriftlig og muntlig. Det er i denne konteksten at mennesker skaper mening. Herunder ligger det at «for å kunne forstå et verk må vi være fortrolig med selve språket, kjenne til tekstens opphav og kunne gjøre oss opp en mening om helheten og sammenhengen» (Jordheim et al. 2008, s. 213-214). Ifølge Jordheim et al. (2008), hevdet Hans-Georg Gadamer at «språket [...] kan beskrives som «et grenseløst element som bærer alt i seg» og som «grunnlaget for menneskelig sosialitet»» (Jordheim et al. 2008, s. 220). En slik ontologisk tilnærming belyser Gadamers tenkning om verden og hvordan den henger sammen.

3.11 Forskerens rolle

I forskningssammenheng er det avgjørende at forskeren er seg bevisst hvilke roller man tar. Gold (1958) har utviklet fire begreper som betegner fire forskjellige observatørroller som beveger seg langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør (Postholm 2011, s. 64). Som lærer og forsker er jeg ikke nøytral, verken overfor elever eller kollegaer. Likevel er jeg ikke en aktiv deltaker, men sitter bak i klasserommet, noterer og observerer. Jeg går rundt i klasserommet mens det foregår den type aktivitet hvor det er naturlig å gå rundt, og jeg har en naturlig dialog med elevene. Det er slik at elevene i stor grad henvender seg til faglærer om de lurer på noe, men de kan også spørre meg. Dette gir meg en mulighet til å få innblikk i elevenes perspektiv og tilgang til et datamateriale som kan styrke eller legge til noe i min forskning (Postholm, 2011). Imidlertid er det viktig å merke seg at forskeren ikke er

nøytral og ser på forskningskonteksten med et objektivt blikk (Nilssen 2014, s. 139). Forskeren påvirker og blir påvirket, i en stadig interaksjon med deltakerne. Jeg har med meg den godt implementerte didaktiske relasjonsmodellen i ryggmargen når jeg designer opplegget. Jeg ønsker at elevene skal oppleve både læring, mestring og at de skal være delaktig i prosessen. Allerede her ligger det til grunn en forforståelse av hva god læring faktisk er. Når jeg i forskerrollen observerer hendelsene i timene, tar feltnotater og følger klassen gjennom arbeidsuka, er alle disse faktorene med meg i rollen min som forsker.

Ifølge Nilssen (2014) er forskeren selv det viktigste instrumentet (Nilssen 2014, s. 29). I min studie var jeg opptatt av at klassens norsklærer skulle gjennomføre opplegget, dermed ble det viktig for meg at hun fikk komme med innspill i planleggingen av undervisningsdesignet for på den måten å gjøre undervisningen autentisk. Dermed er designet tuftet på et sosiokulturelt grunnsyn hvor forskeren og aktørene i et samspill påvirkes og kan påvirke. Dette kan igjen påvirke tolkningen av datamaterialet (Cohen et al., 2011; Nilssen, 2014).

Jeg har vært opptatt av at opplegget skal tjene undervisningen og ikke bare være tilrettelagt for forskningens del. Derfor er det viktig å avklare min rolle og posisjonere meg selv i forhold til dette forskningsarbeidet (Postholm, 2011, s. 67). Nettopp fordi forskeren har en sentral rolle i kvalitativ forskning, blir beskrivelsen av forskerrollen sentral. Som jeg har beskrevet tidligere, er jeg både forsker og lærer. Norsklæreren i studien min er både min kollega og har bidratt med sine meninger i dette designet. Som forskere er vi dermed en del av den virkeligheten vi forsker på, og vi kan ikke være helt objektive. Andre perspektiver og tolkninger kan være likeverdige, eller like gyldige som våre egne. Forskningens oppgave er derfor å avdekke eventuelt andre tolkninger (Cohen et al. 2011, s. 180). Meningen som deltakerne tilegner dataene og slutningene hentet fra materialet blir da viktige, og forskeren må være så ærlig som mulig i sin selvrapportering av det hun har undersøkt. En kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet (Postholm 2011, s. 67).

3.12 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet

«Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm 2011, s. 170). Vi snakker her om resultatene som fremkommer kan betraktes som gyldige. For at forskningen skal bli så transparent som mulig, er det viktig at forskeren er åpen rundt valgene som blir gjort i prosessen. Triangulering som prosedyre for å sikre kvalitet er brukt

både i etnografiske studier og kasusstudier. Ved å benytte flere datakilder får man mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre eller ei, og man kan få et så rikt materiale at man kan gi omfattende og detaljerte beskrivelser. Dette kjennetegner alle kvalitative studier (Postholm 2011, s. 139). Denne trianguleringen finnes i mitt empiriske materiale, bestående av flere prosesser med skriftlige og muntlige hendelser som kategoriseres, transkriberes og analyseres. Ovenfraperspektivet som den kvantitative tellingen viser, tegner et omriss av funnene. Fordi det empiriske materialet består av mange arbeidssituasjoner, er dette systematisk viktig. Den kvalitative analysen av de skriftlige tekstene og de muntlige samtaleene sammenlignes og diskuteres i forhold til hverandre, også i forhold til undervisningen og støttematerialet, samt modellteksten. Dette rike materialet kan bidra til en utvidet forståelse av det fagspesifikke literacyaspektet og oppøvelse i faglighet.

Reliabilitet refereres vanligvis til resultatenes pålitelighet (Postholm, 2011). Min studie er en småskalaforskning, og dermed ikke generaliserbart. I lys av utviklingen til fremtidens skole og Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypnings – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.st.28, 2015 – 2016), samt den kommende læreplanen, *Ny overordnet del* (Utdanningsdirektoratet 2017), kan min studie være et verdifullt tilfang. Studien belyser en norskfaglig praksis som fremmer fagspesifikk undervisning i et sosiokulturelt perspektiv, og på den måten kan designet anses å fremme oppøvelse i faglighet. Selv om jeg som forsker ikke kan utlede generelle betraktninger på bakgrunn av denne studien bestående av ett undervisningsopplegg alene, vil jeg hevde at nytteverdien av å dokumentere et slikt konkret undervisningsdesign skal kunne tjene som eksempel i det profesjonelle læringsfellesskapet.

3.13 Ethiske betraktninger

Ethiske overveielser er noe jeg har tatt hensyn til gjennom hele prosjektet. Jeg gikk inn i mitt prosjekt med noe kjennskap til elevene på forhånd. Dette innebærer at mine forkunnskaper, min erfaringshorisont, har vært med på å fortolke det jeg har observert. Som forsker har jeg et ansvar for å skille mellom privat eller fortrolig informasjon og informasjon som kan besvare problemstillingen. «Informasjon som forskeren oppfatter som privat, eller muligens til *skade* for deltakerne, bør fjernes i en forskningstekst [...]» (Postholm 2011, s. 150). Det er etiske prinsipper som bør følges både før datainnsamling, underveis, og ikke minst etter datainnsamlingen (Postholm, 2011). Som forsker i en slik kvalitativ kasusstudie hvor menneskers handlinger, ytringer og samhandling står i sentrum, må man vurdere hva eller

hvem forskningen tjener. Mitt pedagogiske undervisningsdesign kan være med å belyse læringsutbyttet, og det kan tjene elever og lærere. Jeg er også bevisst de relasjoner som oppstår i dette prosjektet, og alle opplysninger og all informasjon må behandles med verdighet, respekt og nyanse. Slik kan jeg ivareta forskningens etiske perspektiv.

I denne oppgavene har jeg valgt å eksemplifisere elevtekstene i drøftingskapittelet. Dette er et etisk spørsmål som jeg har tenkt over. Det å vise frem elevenes håndskrift, kan føre til gjenkjennelse (Cohen et al. 2011, s.542). Likevel har jeg valgt å gjøre dette fordi jeg mener at håndskriften til fokuselevne ikke i særlig grad skiller seg ut fra det jeg anser som funksjonell håndskrift blant ungdommer. Innholdet i teksten bærer heller ikke med seg et innhold som kan avsløre identitet eller andre personlige opplysninger. Med bakgrunn i dette mener jeg at det er etisk forsvarlig at jeg gjengir de autentiske tekstene. Jeg har anonymisert alle data, og med det ivaretar jeg regelverket for personvern i Norge. Jeg finner det også nødvendig å fremvise disse tekstene med tanke på transparens i oppgaven, og fordi leseren lettere kan danne seg et bilde av det utvalgene jeg har gjort i forhold til analyse og drøfting av disse elevtekstene.

I forbindelse med denne studien meldte jeg prosjektet til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (NSD). Jeg fikk godkjent prosjektet, og jeg kom i gang med datainnsamling rett i etterkant. Mine deltakere hadde da skrevet under på et samtykkeskjema, som de hadde fått i brev form, med mulighet til å reservere seg mot deltakelse. I samtykkeskjemaet spesifiserte jeg empirien som skulle samles inn, samtidig som jeg redegjorde for at det empiriske materialet ble anonymisert.

3.14 Oppsummering av det metodiske grunnlaget i studien

Der er ingen fullstendige og korrekte måter å analysere og presentere kvalitative data.

Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg referere til Cohen et al. (2011), hvor dette fortolkningsaspektet fremstilles:

[...] how one does it should abide by the issue of fitness for purpose. Further, qualitative data analysis, as we shall see here, is often heavy on interpretation, and one has to note that there are frequently multiple interpretations to be made of qualitative data – that is their glory and their headache!
(Cohen et al. 2011, s. 537)

I dette kapittelet har jeg gjort rede for ulike aspekter ved den metodiske delen av prosjektet mitt. Den kvalitative forskeren står overfor mange valg, og det er klare retningslinjer for

hvordan forskeren skal gjennomføre forskningsstudier på en etisk måte (Postholm 2011, s.151). Jeg har gjort rede for forskningsdesignet, og følgelig undervisningsdesignet som springer ut av dette. Videre har jeg belyst ulike sider ved koding og kategorisering av empirien, valg av fagbegreper og sett på sammenhengen mellom ulike valg, teori og metode. Jeg har synliggjort aspekter ved forskerrollen i et slikt prosjekt. Endelig har jeg belyst aspekter ved validitet, reliabilitet, generaliserbarhet samt gjort noen etiske betraktninger. I det neste kapitlet vil jeg presentere min egen lesning av bildeboka *Bomulv* (2016).

4.0 Mitt møte med Bomulv – en presentasjon av to oppslag i bildeboka

I dette kapittelet velger jeg å skriftliggjøre min fortolkning av bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016). Dette gjør jeg fordi den både bevisst og ubevisst har vært styrende for det undervisningsopplegget jeg designet, men også for å anskueliggjøre med hvilken forforståelse jeg analyserte elevtekstene. En slik skriftliggjøring av min fortolkning av boka bidrar også til mer transparens i oppgaven. En kan ha ulike innganger til en slik analyse, og jeg vektlegger samspillet mellom det verbalspråklige og visuelle som undervisningsdesignet i denne studien søker å fange. Med bakgrunn i kompetansemålene som jeg viste til innledningsvis i oppgaven, skal elevene beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster. De skal også kunne gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg vil ikke foreta en fullverdig bildebokanalyse, men presentere en analyse av to av oppslagene i boka. I lesningen ville jeg være spesielt oppmerksom på hvordan virkemidlene bidrar til å fremheve motiv og budskap i historien om Bomulv.

Fortellingen om Bomulv er bygget opp kronologisk og kan anses å være innenfor det vi kategoriserer som en form for utviklingsroman (Andersen, 2012). Denne fortellingen bærer med seg det klassiske grunnmønsteret «hjem-ute-hjem». Det å strukturere tekst som en reise er et typisk narrativt prinsipp innen barneboksjangeren (Birkeland & Mjør, 2012). Denne dramaturgien kan fungere som et virkemiddel for å skape spenning eller som et virkemiddel for å understøtte tematikkene i boka. Et horisontalt format, som denne bildeboka har, signaliserer reisa som Bomulv gjør. Reisa skjer både fysisk ved at han stikker av fra flokken og ut i den skumle og store verdenen, samtidig som reisa også foregår på et mentalt plan. Bomulv starter hjemme i sin egen ulveflokk. Her føler han seg ensom og utenfor fordi han ikke kan ule, og han bestemmer seg for å forlate flokken for å se hva som er på den andre siden av skogen. Ute på reisa opplever han både å få en ny venn og få innpass i en ny ulveflokk. Tilslutt vender han hjem igjen. Han trekker frem en pelsdott som bevis på at han har funnet en ny flokk. I det han gir pelsdotten til Storefar, sjefen i flokken, uler han et langtrukket ul for alle dem som noen gang har lett etter en venn.

I følge Nikolajeva (2000, s. 22) kan en kategorisere samspillet mellom ord og bilde i bildebøker ut fra fem ulike ikonotekstprinsipper. Tre av disse er særlig aktuelle i min fortolkning av bildeboka. Som *symmetrisk bildebok* fungerer det slik at det verbale og visuelle forteller det samme. Bilde og tekst kan fortolkes parallelt, men også hver for seg. Dette

innebærer at bildeboka er redundant og at man kan lese verbalteksten eller bildene isolert, og historien forteller det samme. I en *kompletterende bildebok* derimot, utfyller tekst og bilde hverandre. Her utfyller bilde eller verbaltekst den andre modalitetens utilstrekkelighet, og skaper en sammenheng. I en *ekspanderende eller forsterkende bildebok* er enten bildene eller verbalteksten avgjørende for forståelsen av innholdet. Nikolajeva (2000) understreker at majoriteten av bildebøker havner under det hun definerer som symmetriske eller kompletterende. Slik jeg forstår bildeboka *Bomulv*, kan leseren oppleve alle disse tre ikonotekstprinsippene. Birkeland & Mjør (2012) beskriver prinsippet om at ord og bilde står i et slags overlappingsforhold til hverandre som *forankring* og *avløsning* (s. 79). Dette er i tråd med det Nikolajeva omtaler som kompletterende. Traavik (2007) er opptatt av de ulike komposisjonsmønstrene som opptrer i et bilde, og hun definerer språket som en kode (s.26). Videre påstår hun at ideologien blir overført via språket, og elementene i et bilde er med på å tolke ideologier. Hun er opptatt av å se på de komposisjonelle virkemidlene i et bilde for å kunne tolke meningen komposisjonen speiler (Traavik 2007, s. 28). Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, kan bildebøker leses med ulike øyne og forstås på flere måter. Multimodale tekster har en kompleksitet som jeg finner vanskelig å kategorisere fullstendig, og det er heller ikke nødvendigvis viktig eller riktig å skulle gjøre nettopp det. Likevel velger jeg å ta med meg disse nevnte forklaringene når jeg eksemplifiserer én mulig fortolkning av to av oppslagene i bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016).

Å lese bildebøker med et særlig fokus på språklige og visuelle virkemidler, kan bidra til at elevene øver opp sin evne til å lese multimodale tekster og selv ta i bruk relevante norskfaglige begreper i multimodale analyser. Denne bildeboka kan leses utelukkende gjennom bildene (jf. det *symmetriske prinsippet*, Nikolajeva 2000, s. 22), men uten verbalteksten vil ikke alle aspektene ved Bomulvs tanker komme frem. Illustrasjonene får frem tanker hos leseren om hvordan Bomulv har det, mens verbalteksten beskriver konkret hva han tenker og hva han gjør (jf. det *kompletterende prinsippet*, Nikolajeva 2000, s. 22). Ord og bilde har ulikt potensial, eller det multimodalitetsteorien beskriver som ulik affordans (se f.eks. Beezemer & Kress, 2003; Kress & van Leuwen, 2001). I bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) er samspeillet mellom verbaltekst og illustrasjoner konkretisert gjennom virkemidler som kontraster, gjentakelser, sammenligning, fargebruk, humor og ironi.

Bildeboka har ikke sidetall. Det første oppslaget jeg skal presentere er det femte oppslaget av totalt 19. Dette er relativt tidlig i handlingsforløpet og Bomulv er ennå blant sine egne. Her blir Bomulv advart av Storefar om at det finnes farer som truer ulveflokkene. Oppslaget vises nedenfor. Til venstre ser vi Bomulv og Storefar. På høyre side er siden delt i

to, med verbaltekst på venstre side med hvit bakgrunn og illustrasjon av en jeger på høyre side. Verbalspråklig ber Storefar Bomulv om å slå seg til ro med at de er den siste ulveflokk som eksisterer. «Vi er dei siste ulvane. Du må finne din plass her, sa Storefar.»



I dette oppslaget eksemplifiseres det jeg mener er et *avløsningsprinsipp* (Birkeland & Mjør, 2012), og det som Nikolajeva (2000) omtaler som *ekspanderende eller forsterkende*. Kort fortalt handler verbalteksten om Storefar som forteller Bomulv om mennesker som dreper. Dette blir akkompagnert av illustrasjoner på venstre side som billedliggjør denne fortellingssituasjonen. Bildet til høyre illustrerer en mann med gevær, og en kan tolke dette som en billedliggjøring av Bomulvs forestillingsevne fra historia i oppslaget på venstre side. Ikonotekten på høyre side er ikke forankra på historienivået i bildeboka, men er framprovosert av Storeulvs fortelling gjennom verbalteksten. Kanskje kan jegeren i skogen tolkes som Bomulvs forestilling av det Storefar forteller. De visuelle virkemidlene anskueliggjøres ved det som kan betegnes som en mimesisk fremstilling, i illustrasjonen med jegeren i skogen. Han representerer faren som truer. Det golde landskapet preges av nakne, døde trær i et næringsfattig jordsmonn. Fargene er brune, beige, mørke og gråe. I nederste høyre hjørne er det to harer som begge har skuddsår og er tydelig beskytt av jegeren. Leseren skimter kulehull i hver hare illustrert med svakt rødt. Fargen rød kan være et virkemiddel for fare, død eller ondskap (Traavik 2007, s. 29). Denne livløse og dystopiske marerittverdenen kan tolkes som uholdbar for hovedkarakteren Bomulv, og hvis dette kan tolkes som Bomulvs forestillingsverden er det ikke rart at han ønsker å flykte bort fra den. I dette oppslaget er venstre side ikke rammet inn, mens høyre side med jegeren, er delt i to og er mer innrammet. Den drømmende Bomulv til venstre illustreres uten innramming og kan uttrykke det fiksjonspregede elementet i dette oppslaget (Traavik, 2007). I tråd med Nikolajeva (2000) sine ikonotekstkategorier ser jeg kompleksiteten mellom bilde og tekst. I den *forsterkende bildeboka* er bilde og ord avhengig av hverandre. Vi kan ikke forstå teksten uten å se på bildet og motsatt, vi kan ikke forstå bildet uten å lese teksten (Nikolajeva 2000, s. 27). Sammen er disse modalitetene med på å forsterke hverandres meningsinnhold. Med en gang ord og bilde

formidler alternativ informasjon, skapes det forutsetninger for et spennende mangfold i bildeboka (Nikolajeva 2000, s. 27). I tillegg åpner det seg en mulighet for leseren å legge til sin egen tolkning av ikonoteksten.

Teksten i oppslaget utdyper relasjonen mellom dyrene og menneskene i denne verden. Gjennom Storefar sine ord til Bomulv kommer det frem hvordan mennesker og dyr står i forhold til hverandre. Teksten beskriver, syntaktisk enkelt, hvordan Bomulv tenker. Han er den eneste som er akkurat som ham, og han orker ikke tanken på å innfinne seg med sin plass i den flokken som han er en del av. Eksistensielle spørsmål tematiseres gjennomgående i bildeboka, som «hvem er jeg, hvor skal jeg, finnes det noen som er som meg?». I oppslaget beskriver Storefar verbalspråklig den faren som truer: Mennesket er et monster på to ben og det er menneskene som har drept de andre ulvene. Verbalteksten beskriver videre Bomulvs tanker, at hans flokk er de eneste som er igjen, og at de er i ferd med å bli utryddet. Denne eksistensialistiske tanken kan tolkes som et slags vendepunkt i fortellingen. Her forteller teksten at Bomulv spør Storefar om det virkelig ikke finnes andre flokker. Storefar bekrefter dette, og fortvilelsen og redselen til Bomulv presenteres videre, noe mer poetisk:

Bomulv lengta bort, som hundre trekkfuglar om hausten.
Berre eg kan finne ut korleis det ser ut der, tenkte han.
Berre eg kan finne ut om det finst nokon som meg.

Her ser man det lyriske språket som illustrerer lengselen Bomulv kjenner på. Akkurat som trekkfuglene vil Bomulv også bort, bort til noe annet. Gjennom bruk av similen «som hundre trekkfuglar» får vi en forståelse for Bomulvs ønske om å komme seg bort. I oppslaget venstre side er fargetonene mørke grønne, svarte og grå. Mørke og dystre fargetoner kan tolkes som sorg, tragedie og depresjon (Traavik 2007, s. 29). Igjen ser jeg samspillet mellom det verbalspråklige og illustrasjonene som både utfyller og kompletterer hverandre, men de kan også tolkes som forsterkende. Uten verbalteksten kan en vanskeligere forstå tankene til Bomulv, og opplysningene som Storefar kommer med om menneskene som drapsmaskiner, understreker faren som truer og som Bomulv kjenner så sterkt.

Gjentakelsen i de to siste verselinjene i utdraget over, har også lyriske elementer i seg. Gjentakelsen understreker lengselen som Bomulv har, drømmen om å finne noen som er lik ham selv. Dette eksistensielle og viktige spørsmålet gjør at leseren kan kjenne sympati med Bomulvs ønske om å finne en ny flokk som kan føre slekta videre. Denne passasjene er et eksempel på kontrastene som går igjen gjennom hele bildeboka. Det såre, drømmende og litt naive som illustreres i teksten og den hvite ulldottlignende ung-ulven Bomulv som illustreres i

bildene kjemper mot både menneskemonstre og de andre litt større og styggere ulvene i flokken. For i hans flokk finner Bomulv ingen som ligner på seg selv.

Kontrastene i oppslaget er typisk for komposisjonen i boka. Bomulv er den minste i flokken, mens Storefar er sjefen og er både eldre og større. Bomulv er fremstilt med hvit og lodden pels, noe som kan illustrere både barnlighet, ungdommelighet og uskyld. Handlingen foregår inne i en mørk skog, med nakne trær som omkranser ulvene. I bakgrunnen skimter vi blå himmel. Disse eksemplene viser hvordan kontrastene støtter opp under stemningen og handlingen. I oppslagets venstre side ligger Bomulv langflat med snuten begravd i gresset. Dette er et nærbilde. Måten de er posisjonert på visualiserer styrkeforholdet mellom disse to. Bomulv er «underdog» som drømmer om å komme seg bort og finne noen som ligner seg selv, mens Storefar opptrer som voksen og maner til ro i leiren. Traavik (2007) beskriver dette komposisjonelle som en verdiperspektivering (s. 28). Her er Storefar den voksne tryggheten som prøver å beskytte den ensomme og redde lille Bomulv.

Fargetonene som illustrerer Bomulv og Storefar, skiller seg fra jegeren i skogen. Trærne som omgir jegeren er nakne, mørke og bladløse. De rette linjene som disse nakne trærne symboliserer, skaper en slags orden i bildet. Tematisert med den faretruende jegeren mot den lodne, lille ulven på det grønne gresset, skaper dette en fryktinngytende stemning. Bakken er, i motsetningen til venstre side av oppslaget, uten gress og det ser dødt og visst ut. Dette kan understøtte den frykten som ulvene kjenner for menneskeheten, som i boka refereres til som «monstre» og de som «drap» de andre ulvene. Videre illustrerer den tematiske sammenhengen mellom dyr og menneskene; frykten og farene som truer ulvene. Både illustrasjonene, fargebruken og kontrastene er fremtredende virkemiddel for å formidle stemning og følelsene som relateres til det tematiske innholdet. De grønne fargetonene kan ifølge Traavik (2007, s. 29) illustrere blant annet håp, lengsel og ungdommelighet. De mørkere fargetonene kan imidlertid illustrere det jordiske, og som nevnt tidligere; sorg, depresjon og tragedie.

I oppslaget ser vi hvordan ord og bilde har ulikt potensial, ulik affordans. Ulike modaliteter har ulikt potensiale for hva og hvordan noe representeres eller kommuniseres. Bezeemer & Kress (2008) kaller dette for modal affordans (s. 171). Teksten i oppslaget forteller konkret at Bomulv sovner, at han våkner, og at han etter hvert sniker seg bort fra flokken. Illustrasjonene får frem tanker om hvordan Bomulv har det, hans imaginasjon eller drømmer, mens verbalteksten beskriver konkret hva han tenker og hva han gjør. Verbalteksten forankrer bildet i en tidsdimensjon og skaper en fortelling (Birkeland og Mjør, 2012).

Neste oppslag jeg har valgt er det sjette oppslaget i boka og kommer rett etter det foregående som jeg har utdypet. Her illustreres det hvordan Bomulv legger på sprang gjennom skogen for å lete etter en ny flokk. Oppslaget viser de verbalspråklige variasjonene i bildeboka. I noen oppslag er teksten lengre og mer detaljert, og ligner på fortellingsformen som sjanger. Selv om det forrige oppslaget jeg analyserte benyttet flere virkemidler som er typisk for lyrikken, finner vi i oppslaget nedenfor en kortere verbaltekst som kan tolkes som en form for rendyrking av det poetiske språket.



Teksten i dette oppslaget er formet som et dikt, og bærer preg av gjentakelse som språklig virkemiddel. Her er et utdrag:

Bomulv sprang.
Bomulv var redd.
Bomulv var heilt einsam.

Gjentakelser er fortellertekniske grep som tjener barneboken som sjanger, er barnevennlig og leservennlig. Modaliteten her minner om det figurative som i lyrikk. Setningene har igjen en syntaktisk enkelhet, og innholdet er lett å avkode (Andersen, 2012). Samtidig er oppbyggingen slik at versene blir litt lengre for hver gang. Denne versebindingen, eller enjambementet, gir en slags eskalerende rytme og følelse. Dette kan tolkes som en eskalerende redsel og samtidig kanskje en eskalerende ensomhet, slik femte oppslag også viste. Gjentakelsen illustreres samtidig i bildene. Skogen er mørk og disse fargetonene går igjen i store deler av boka. Måneskinnet på den blå nattehimmelen er også et bilde som går igjen. Kontrastene dette gir fremhever følelsen og stemningen i fortellingen, ensomheten, redselen, håpet, og lengselen etter noe annet. Slik som i det femte oppslaget jeg beskrev ovenfor, understrekes tematikken gjennom samspillet av de ulike modalitetene i ikonoteksten. De to siste versene i denne passasjen eksemplifiserer sammenligningen som også går igjen i bildeboka som språklig virkemiddel:

Men eg er ikkje meir einsam enn eg var heime, tenkte Bomulv.
Derfor sprang han, lenger og lenger, inn i den mørke skogen.

Her sammenligner Bomulv sin egen nåværende situasjon med drømmen og lengselen etter noe annet, ved bruk av sammenligningsordet «enn». Han beveger seg bort hjemmefra, på vei ut i verden mot noe ukjent, med redselen og frykten for det ukjente som sammenligningsgrunnlag med det nære og kjente. Ikonotekstprinsippene trer fram, samspillet mellom det verbalspråklige og det visuelle, gjør at leseren kan kjenne igjen følelsene av ensomhet eller utenforskap. Savnet etter en venn og utenforskapen som denne sammenligningen representerer, gjør at jeg som leser kan sympatisere med hovedpersonen og forstå redselen for det ukjente. Plasseringen av teksten i dette oppslaget er ifølge Traavik (2007, s. 36) også et estetisk og fortellerteknisk virkemiddel. Tekstene er hvit på mørk bakgrunn, og plassert nederst i venstre hjørnet. De hvite fontene, den hvite ulven og den hvite månen står i kontrast til det mørke landskapet som illustreres, og underbygger tematikken jeg har beskrevet tidligere.

Bildeutsnittet i det sjette oppslaget er et oversiktsbilde av den mørke skogen, og har betydning for hvordan en kan tolke bildet (Traavik 2007, s. 29). I dette utsnittet ser vi en liten Bomulv som springer gjennom skogen, blant enorme og mørke trestammer. Et rotveltet tre skaper en diagonal linje som understreker det skumle og faretruende som Bomulv opplever. En slik komposisjon skaper ifølge Traavik (2007) bevegelse og dramatik. En svart ravn kontrasteres mot en blå nattehimmel i måneskinn. Igjen finner vi det mørke og dystre som kan symbolisere flukten bort fra noe skummelt, og den måneopplyste nattehimmelen som symboliserer håpet. De nakne grantrærne illustreres med tagger som står ut av alle trestammene. Dette «piggråaktige» underbygger følelsene av å være stengt inne og ikke kunne komme seg ut. De «stikkende» trærne symboliserer også faren som tematiseres. Som i det forrige oppslaget, ser vi at innrammingen er et meningsbærende element i fremstillingen (Traavik 2007, s.29). Oppslaget gir en følelse av at bildet «går ut av» fiksjonene, slik kan en tenke at bildet fortsetter ut av boka og inn i leserens virkelighet. Vi blir med Bomulv videre på flukten bort fra flokken sin, på leting etter «sine egne».

Til slutt i min lesning av bildeboka, vil jeg tilbake til innledningen i denne masteroppgaven. Det dystre og de eksistensielle betraktningene i ei bildebok kan også fremheves ved bruk av humor og ironi. Innledningsvis valgte jeg å gjengi det verbalspråklige i første oppslaget i boka. Handlingen settes i gang ved at Bomulv blir utfordret av Storkjeften om å vise muskler, og Bomulv svarer: «Eg er opptatt med noko, sa Bomulv og prøvde å

komme på noko å bli opptatt med». Dette anslaget peker frem mot en lettere tone, på tross av et trist, alvorlig og eksistensielt tema. Barn hører nokså ofte at voksne unnskylder seg med at de er opptatt. Slik det presenteres her, fremstår det som et ironisk eksempel. I et senere oppslag møter Bomulv sauene Stig og sammen finner de en ny ulveflokk. Etter at Bomulv har hindret ulvene i å angripe Stig, står Stig bak og «peprer» bakken, «lort for lort». Som voksen leser ser jeg sammenhengen mellom redselen Stig føler og det at han «peprer» bakken. Gjennom barneøyne ser man humoren i at Stig peprer bakken foran de andre. Handlinger som at Stig peprer bakken gjentas flere ganger i fortellingen, skaper en lett stemning og kan få barn til å le. Humoren skaper kontrast i forhold til et dystert tema og er et spennende narrativt grep. Den syntaktiske enkelheten som finnes i deler av det verbalspråklige faller godt sammen med bruken av humor og ironi som språklig virkemiddel.

Illustrasjonen på forsida illustrerer en ren og hvit ulv. Sammenligning av navnet Bomulv med hvit ull symboliserer det uskyldrene de større og gråere ulvene inne i den dystre skogen. Stemningen som kommer frem gjennom den følelsesladde reisen til Bomulv visualiseres gjennom fargebruk, og kontrastene synliggjør farene Bomulv møter på sin ferd gjennom skogen. I møtet med en venn blir nyansene lysere, stemningen lettere og humoren fremtredende. Oppslagene jeg har kommentert i denne gjennomgangen viser hvordan språklige og visuelle virkemidlene kontrast, gjentakelse, sammenligning, humor, ironi og fargebruk, underbygger temaene i fortellingen. Illustrasjonene og verbaltekstene er ulike modaliteter og dermed representerer illustrasjonene en annen modal affordans enn hva verbalteksten kan gjøre alene. Nettopp dette samspillet mellom det verbalspråklige og illustrasjonene er interessant når jeg i neste kapittel går inn i det empiriske materialet og skal analysere de norskfaglige skriftlig og muntlige literacypraksisene til elevene i arbeidet med bildeboka.

5.0 Analyse av datamaterialet

Formålet med denne studien er som kjent å undersøke hva som kjennetegner elevers literacypraksiser i ulike stadier av et undervisningsdesign i en 8.klasse, hvor læringsmålet til slutt er å skrive en litterær analyse av ei bildebok. Intensjonen med undervisningsopplegget er at eleven gradvis skal delta i mer og mer fagspesifikke literacypraksiser.

Undervisningsdesignet inneholder det jeg har karakterisert som eksplisitt undervisning i bildebokanalyse, støttespørsmål, skriverammer samt bruk av modelltekst. Elevene har til sammen skrevet tre tekster og deltatt i to litterære gruppesamtaler. Gjennomgående har de ulike aktiviteter blitt avsluttet med avrunding og oppsummering i helklassesamtaler. Mine feltnotater fra klasseromsobservasjoner kan underbygge funn i det empiriske materialet. For å spore den fagspesifikke praksisen belyser jeg i dette kapitlet materialet ut fra et ovenfraperspektiv slik jeg redegjorde for i metodekapitlet. Dette gjør jeg ved å se etter mønsterlikheter og mønsterforskjeller i elevenes skriftlige og muntlige tekster. Ved å systematisere og organisere datamaterialet fra alle deltakerne i studien først, vil jeg drøfte funnene i lys av fokusgruppas literacyhendelser senere. Fokusgruppa består av tre elever som jeg har gitt navnene Nikolai, Sofia og Camilla. Disse er et representativt utvalg i denne studiene. Jeg minner om min redegjørelse for utvalget, gjort i metodekapittel 3.2.

5.1 En kvantitativ inngangsport i det kvalitative materialet

Jeg har tidligere beskrevet denne studien som en kvalitativ kasusstudie. Det ligger et stort empirisk materiale til grunn, og for å få oversikt over det omfattende materialet foretar jeg noen overordnede «kvasi-kvantitative» tekstanalyser som inngang til den mer omfattende kvalitative analysene. I dette kapitlet går jeg nærmere inn i datamaterialet mitt og undersøker literacypraksiser i klasserommet til en 8.klasse. Som jeg skrev i kapittel 2, definerte jeg literacypraksisen som de generelle reglene og normene for undervisning som foregår i klasserommet, mens literacyhendelsene er de skriftlige og muntlige aktivitetene som elevene deltar i og er med på å skape (Barton, 2007). Literacyhendelsene består av tre skriftlige tekster⁶ og to litterære samtaler⁷. For å få en oversikt over et omfattende materiale, teller jeg opp antall ord og fagbegreper i bruk i hver av tekstene. Videre velger jeg å foreta en

⁶ Disse tre skriftlige tekstene blir omtalt som T1-, T2- og T3-tekstene

⁷ Disse to samtalene blir omtalt som S1- og S2-tekstene.

nærmere undersøkelse av sluttekstene, T3-tekstene, og sammenligner disse med modellteksten, som er en analyse av bildeboka *Snill* (Dale og Nyhus, 2002). Oversikten med telling av ord og fagbegreper samt sammenligning av T3-teksten og modellteksten gjør jeg med to formål for øyet: for det første å kunne drøfte de ulike elementene ved undervisningsdesignet og for det andre å kunne undersøke hvordan designet støtter elevene i et fagspesifikt literacyperspektiv. I metodekapittelet har jeg redegjort for valg av de fagbegrepene jeg fokuserer på i forhold til den fagspesifikke literacypraksisen jeg søker å spore i denne studien. Registreringen er gjort i dataprogrammet Excel, og i dette kapittelet presenterer jeg funnene deskriptivt og i form av tabeller og diagrammer. Igjen er dette for å kunne gi et oversiktlig og systematisk bilde av funnene, før jeg går i dybden og diskuterer funnene ytterligere.

5.2 Funn hos alle deltakerne i studien i et ovenfraperspektiv

Jeg startet med å analysere de tre skriftlige tekstene til elevene. Jeg registrerte en økning i både antall ord og fagbegrepsbruk etter hver teksts kaping. Videre tok jeg for meg de litterære samtaleene, og jeg registrerte det samme mønsteret her. Nedenfor visualiseres funnen i det skriftlige tekstmaterialet, mens funnen for de litterære samtaleene fremkommer i delkapittel 5.2.2.

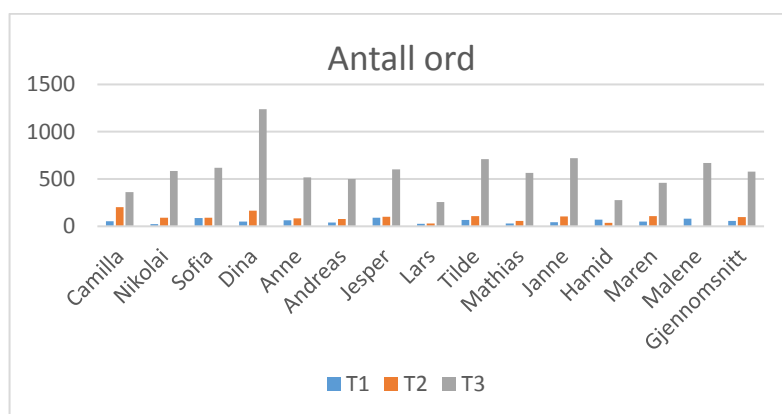


Diagram 1: oversikt av elevtekster med antall ord per tekst, samt gjennomsnittet.

Diagrammet over viser at antall ord i T1-tekstene varierer fra 24 til 91. Som beskrevet i metodekapittelet, skriver elevene i denne delen av studien en tekst rett i etterkant av høytlesningen av bildeboka og uten noen form for undervisning først. I T2-teksten varierer antall ord fra 30 til 202. Her har elevene vært gjennom eksplisitt undervisning om språklige og litterære virkemidler, de har gjennomgått modellteksten og fått eksempel på hvordan man

kan analysere ei bildebok. Elevene har i tillegg gjennomført to litterære samtaler i grupper. I T3-teksten, den skriftlige litterære analysen, varierer antall ord fra 258 til 1239. I dette skriveoppdraget kan elevene bruke alt de har gjennomgått og lært i undervisningsforløpet.

Gjennomsnittet viser at antall ord øker for hver tekstskaping. I T1-tekstene er gjennomsnittlig antall ord 55,5. I T2-tekstene øker dette til 96 ord, og i T3-tekstene skriver elevene gjennomsnittlig 577,5 ord. I mine feltobservasjoner registrerte jeg at flere elever benyttet modellteksten som en mal mens de skrev sin egen bildebokanalyse. Samtidig registrerte jeg at en del elever som trengte ekstra veiledning og drahjelp, ikke i like stor grad nyttiggjorde seg modellteksten som hjelp i skriveprosessen.

Blant fokusgruppa fant jeg de samme tendensene som beskrevet over. Sofia har en relativt svak økning i fra første til andre tekst, men viser en betydelig økning i antall ord fra andre til tredje tekst. Nikolai skriver svært kortfattet i T1-teksten sin, øker noe mer i T2-teksten, mens økningen er betydelig i T3-teksten. Camilla viser en noe jevnere økning, men også hun skriver betydelig mer i T3-teksten i forhold til T1-teksten.

Telling at antall fagbegreper elevene benyttet i de tre skriftlige tekstene viser den samme tendensen, antall fagbegreper øker fra første til siste skriving. Dette fremstilles i diagrammet nedenfor:

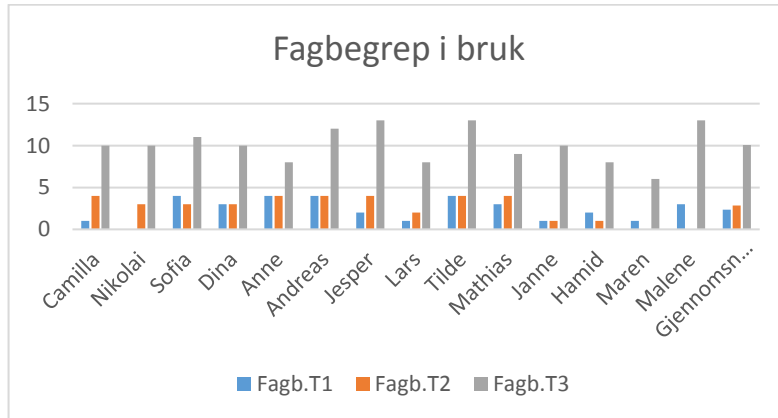


Diagram 2: Oversikt over antall fagbegreper i bruk i de tre skriftlige tekstene

I T1-tekstene varierer bruk av antall fagbegreper fra 0 til 4. Før T2-tekstene skrives, får elevene undervisning i bruk språklige og visuelle virkemidler i bildebøker, støttespørsmål i forkant av de litterære samtalene og gjennomgang av en modelltekst. I T2-tekstene ser vi at variasjonen er den samme som T1-teksten, fra 0 til 4. Imidlertid ser vi en tydeligere økning av fagbegreper fra tekst 2 til tekst 3, med en variasjon fra 6 til 13 brukte fagbegreper. Her har elevene, som nevnt over, alle tilgjengelige hjelpemidler tilgjengelig fra den gjennomførte undervisningen.

Fokusgruppas fagbegrepsbruk viser den samme tendensen som det generelle bildet gir. Der er en større økning fra T2- til T3-teksten enn jeg finner fra T1- til T2-teksten. Oversikten over viser imidlertid at Sofia brukte 4 fagbegreper i T1-teksten, mens hun benyttet tre fagbegreper i T2-teksten. Dette er ikke i tråd med det generelle bildet av en økning i bruk av faguttrykk for hver tekstskeping. Likevel er dette små nyanser, og i T3-teksten øker Sofia fagbegrepsbruken fra 3 til 11. Nikolai er den som viser størst økning, fra ingen spesifikke norskfaglige begrep i bruk i T1-teksten til 10 fagbegreper i bruk i T3-teksten.

Jeg merker meg altså at om man ser materialet under ett, er økning i antall fagbegreper i bruk fra T1- til T2-teksten relativt liten. Gjennomsnittet av fagbegrepsbruk i T1-teksten, som ble skrevet uten noen form for undervisning i forkant, er på 2,36. I T2-teksten, etter at elevene har hatt en undervisningsøkt der temaet var samspillet mellom verbaltekst og bilder/illustrasjoner i en multimodal tekst, øker gjennomsnittet til 2,85 fagbegreper i bruk. Videre registrerer jeg at alle elevene tar i bruk 6 fagbegrep eller flere i T3-tekstene. Dette gir et gjennomsnitt på 10,1 fagbegreper i bruk. Økningen fra T2- til T3-teksten er merkbart større enn fra tekst 1 til 2. Samtidig er tekstene også lengre. Disse funnene indikerer en sammenheng mellom undervisningen elevene har fått, med støttespørsmål og bruk av modelltekst. Dette vil jeg utdype og drøfte nærmere i kapittel 6.

5.2.1 Sammenhenger mellom elevenes bildebokanalyse og modellteksten

I det følgende viser jeg en oversikt over funn i elevenes bildebokanalyse, T3, og sammenligner den med modellteksten. Jeg ser etter sammenhenger som kan fortelle meg noe om i hvilken grad bruk av modelltekst kan spores i T3-teksten. Å se på forholdet mellom modelltekst og elevtekst gjør jeg fordi jeg i arbeidet med materialet underveis registrerte flere interessante funn i T3-tekstene som kan sees i sammenheng med modellteksten. Anne Håland har forsket på hvordan bruken av modelltekster virker inn på elevens tekstskeping. I sin avhandling *Bruk av modelltekster i sakprega skrivning på 5.trinn* (2013) viser hun hvordan målet med skrivingen ble tydeligere, elevene forstod mer av det som var forventet av dem og tekstene ble bedre, ved bruk av modelltekster.

I T3-tekstene ser jeg paralleller til modellteksten som kan være interessante å forfølge videre. I likhet med Øgreid (2017), ser jeg hvordan det Øgreid kaller for formstøtte (Øgreid 2017, s.5), kan være med på å hjelpe elevene i å utøve faglighet (Øgreid 2017, s. 63-64). Øgreid viser til studier som peker på betydningen av skriveundervisning med tydelige mål og eksplisitt undervisning. Diagrammet nedenfor visualiserer funnene jeg har gjort i T3-tekstene til deltakerne i min studie sammenlignet med modellteksten. Jeg har foretatt telling av antall

ord, antall avsnitt, antall nevnte virkemiddel, antall like startsetninger i avsnittene og antall brukte fagbegreper. På denne måten kan jeg forfølge tanken som har preget denne analysen frem til nå, med et spesifikt blikk på modellteksten som støtte i skriveundervisningen.

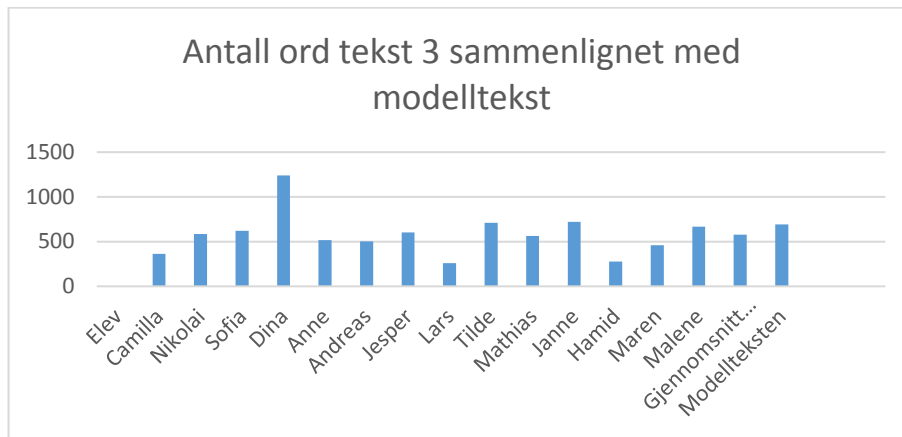


Diagram 3: Diagrammet viser sammenligning av antall ord i slutteksten (T3) med modellteksten.

Diagrammet over viser at elevene i gjennomsnitt skrev 577,5 ord i T3-teksten, mens modellteksten inneholdt 694 ord. Stolpediagrammet viser at 3 elever bruker flere ord enn modellteksten. 12 av 14 elever skriver over 400 ord i T3, noe som er bortimot en side med normal layout i Word. Dette samsvarer med lærers anmodning i løpet av undervisningstimene, hvor hun anslo at omtrent en side kunne være greit. Elevenes erfaringer med skriving er ulike, men en antydning om omtrent en A4-side er innenfor rammene av vanlig praksis på denne skolen og i dette klasserommet. Enkelte elever faller selvsagt utenfor denne praksisen, på grunn av spesielle hensyn.

For å skaffe meg ytterligere oversikt over forholdet mellom elevenes bildebokanalyse og modellteksten, valgte jeg å sammenligne bruken av avsnitt.

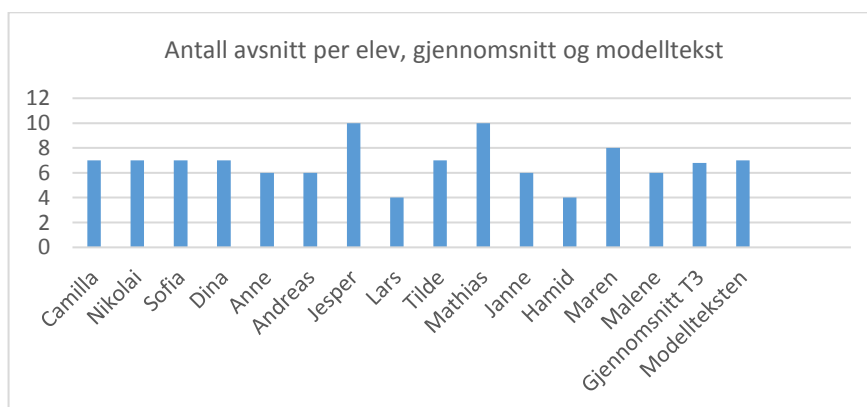


Diagram 4: Diagrammet viser sammenligning av antall avsnitt i slutteksten (T3) med modellteksten.

Diagrammet over viser at de 14 deltakerne i studien i gjennomsnitt skrev i overkant av seks avsnitt i slutteksten. Modellteksten inneholder syv avsnitt. Modellteksten gir i første avsnitt en kort introduksjon av forfatterne av boka *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002), med blant annet faktaopplysninger om utgivelsesår. Andre avsnitt inneholder et sammendrag av innholdet i bildeboka. I avsnitt tre kan en lese om hvordan teksten er utformet og plassert, skrift/font, virkemiddelet kontrast i bruk og hvilken funksjon det har. I avsnitt fire og fem tar modellteksten for seg flere språklige og visuelle virkemidler, og eksemplifiserer disse. Disse virkemidlene er om språket i boka, gjentakelse, sammenligning, humor og ironi. I avsnitt seks beskrives tema og motiv før modellteksten i siste og sjuende avsnitt oppsummerer og avrunder temaet, budskapet og samtidig kommer med en oppfordring om at bildeboka gjerne kan leses sammen med en voksen.

I T3-tekstene er første avsnitt i stor grad preget av en eller to linjer hvor forfatteren av boka blir presentert. Videre inneholder samtlige T3-tekster et sammendrag av bildeboka, strukturert som avsnitt nummer to i teksten. Startsetningen i dette avsnittet er, med unntak av én elevtekst, enten «Boken *Bomulv* handler om» eller «*Bomulv* handler om». Én elev starter dette avsnittet med «I bildeboken *Bomulv* er hoved karakteren en liten hvit ulv, som heter *Bomulv*». Videre fortsetter også denne eleven med å gi et sammendrag av innholdet i boka. I de påfølgende avsnittene skriver elevene om de språklige og visuelle virkemidlene (se tabellen nedenfor), og siste avsnitt i T3-tekstene ligner i stor grad på modellteksten. 13 av 14 elever avrunder med å gi en oppsummering av hva boka handler om, hva den kan lære oss og hvilke budskap en kan finne i teksten.

Nedenfor viser en oversikt over antall språklige og visuelle virkemidler elevene konkret benevner i sine bildebokanalyser sammenlignet med modellteksten:

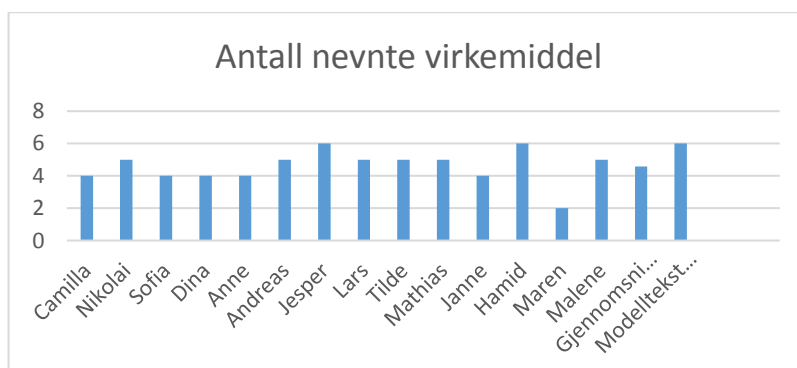


Diagram 5: Diagrammet viser sammenligning av antall nevnte språklige og visuelle virkemidler som ble brukt i sluttekstene (T3) med modellteksten.

Modellteksten behandler eksplisitt de seks virkemidlene: *kontrast, sammenligning, gjentakelse, humor, ironi og fargebruk*. T3-tekstene viser at elevene i gjennomsnitt tematiserte 4,6 språklige og visuelle virkemiddel. 13 av 14 elever benyttet 4 virkemidler eller flere. Jeg registrerte at ingen elever valgte å skrive om andre virkemidler, for eksempel besjeling eller metaforbruk. Dette er heller ikke fagbegreper som ble vektlagt i undervisningen.

Under følger en oversikt over antall startsetninger i hvert avsnitt i T3-teksten som lignet på startsetninger i avsnittene i modellteksten. Her har jeg registrert setninger som starter likt og ligner starten av avsnittene i modellteksten. I modellteksten starter for eksempel fjerde avsnitt med «Språket i boka er enkelt og barnevennlig, og teksten er full av gjentakelser.» I T3-teksten skriver eksempelvis Nikolai akkurat dette, mens Anne skriver «Språket i boka er ganske barnevennlig, og det er masse gjentakelser». Begge disse setningene teller jeg som like startsetninger sammenlignet med starten på avsnitt i modellteksten.

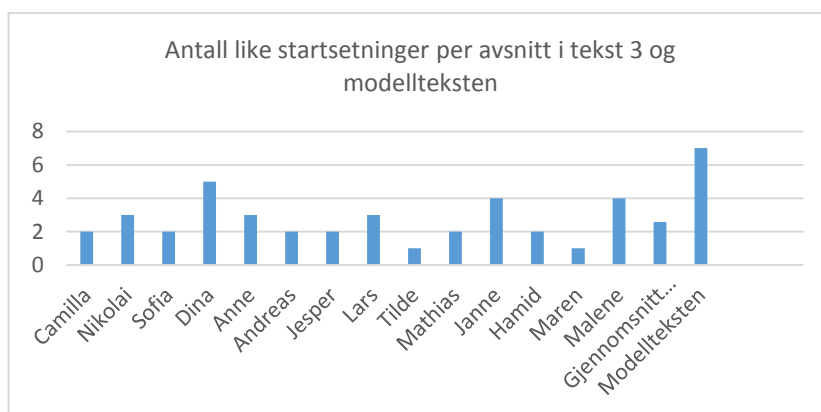


Diagram 6: Diagrammet viser setninger i sluttekstene(T3) som ligner startsetningen i avsnittene i modellteksten.

Som diagrammet over viser, var ikke startsetningene i avsnittene i T3-tekstene i like stor grad lik modellteksten. Jeg registrerte at tema og innhold i avsnittene, som vist i de foregående tabeller i avsnittene over, lignet modellteksten. Imidlertid fant jeg at setningsstrukturene ikke var like påfallende i alle avsnitt eller i alle setninger. I T3-teksten registrerte jeg at 2,6 startsetninger i gjennomsnitt lignet modellteksten. I mine observasjoner i klasserommet registrerte jeg at læreren var opptatt av at elevene skulle være selvstendig i det skriftlige arbeidet og formulere egne setninger.

Med det formålet at elevene skulle tilegne seg kunnskap om å analysere en bildebok og kunne bruke fagbegreper, ble elevene presentert for en modelltekst som inneholdt 15 norskfaglige begrep. Valg av fagbegreper redegjorde jeg for i metodekapittelet. Som vist i

diagram 2 tidligere, brukte elevene i gjennomsnitt 10 fagbegreper i T3-tekstene. Ett av forskningsspørsmålene jeg stiller i studien handler om det er mulig å spore noen form for progresjon i dette undervisningsforløpet. I problemstillingen spør jeg etter hva som kjennetegner elevenes literacypraksiser i ulike stadier av et undervisningsopplegg i en 8.klasse, der læringsmålet er å skrive en analyse av ei bildebok? Når jeg undersøkte T3-tekstene nærmere, viste ovenfraperspektivet jeg har anlagt i dette kapittelet særlige likhetstrekk med visse elementer i modellteksten. Likheter mellom T3-teksten og modellteksten kan skisseres i tabellen nedenfor⁸:

Sammenligning	T3-gjennomsnitt	Modellteksten
Antall ord	577,3	698
Antall avsnitt	6	7
Antall virkemidler	4,6	6
Like startsetninger i avsnitt ⁹	2,6	7
Fagbegreper	10,1	15

Tabell 3: Oversikt over sammenligning, T3-teksten og modellteksten

Gjennomsnittet av antall ord i T3-tekstene er på 577, i modellteksten er antall ord 694. Oversikten ovenfor får frem at antall fagbegreper i T3-tekstene i gjennomsnitt er på 10,1. I modellteksten brukes det 15 fagbegreper. Antall avsnitt er i gjennomsnitt i T3-tekstene på 6,7 mens modellteksten inneholder 7 avsnitt. Når det gjelder antall like startsetninger per avsnitt, viser imidlertid gjennomsnittet en noe større forskjell, her er tallet 2,5. Gjennomsnittet for antall virkemiddel som er nevnt i T3-tekstene er på 4,5, mens modellteksten inneholdt 6 språklige og visuelle virkemiddel.

I T3-tekstene brukte de tre fokuselevne 10 og 11 fagbegreper. Dette er så vidt over gjennomsnittet for deltakerne i studien. Gjennomsnittet viser 9,9. Alle de tre fokuselevne delte T3-tekstene sine inn i sju avsnitt, noe som samsvarer med modellteksten. Derimot viser oversikten at *like startsetninger* i begynnelsene av de ulike avsnittene ikke var like sammenfallende med modellteksten. De tre fokuselevne nevnte fire og fem virkemiddel, noe som også representerer gjennomsnittet i T3-tekstene hos alle deltakerne i studien.

⁸ Variablene for antall ord er høye i forhold til de andre variablene, derfor er det lite hensiktsmessig å presentere hele denne tabellen som diagram.

⁹ Se forklaring av «Like startsetninger i avsnitt» i forkant av diagram 6.

5.2.2 De litterære samtalene

I et ovenfraperspektiv viser de litterære samtalene noen av de samme tendensene som i det skriftlige materialet. I dette kapittelet peker jeg på noen kjennetegn ved samtale, som kan være med å belyse helheten i funnene i denne studien. Dette vil også gjøre ovenfraperspektivet i analysedelen reliabelt. Samtale 1 blir videre omtalt som S1-tekster, og samtale 2 blir omtalt som S2-tekster.

I gjennomgangen av dette materialet viste det seg at gruppene i S1-tekstene gjennomgående brukte kortere tid på samtalen enn hva gjelder for S2-tekstene, noe diagrammet nedenfor viser:

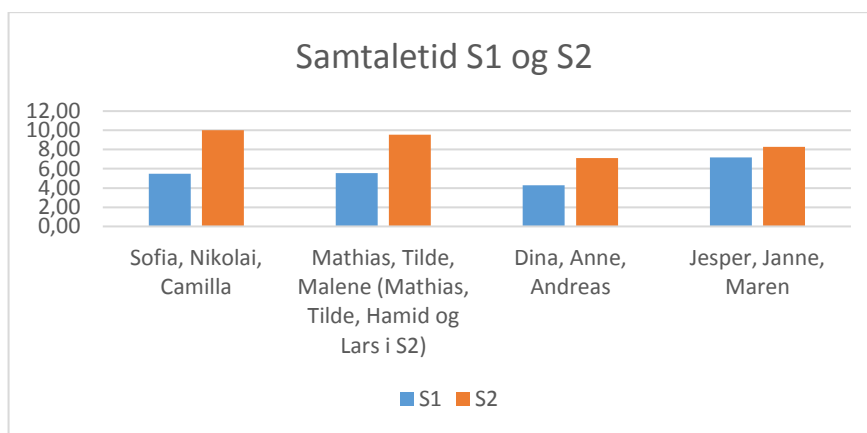


Diagram 72: Oversikt over varighet for hver av de to litterære samtale, S1-teksten og S2-teksten.

I S1-tekstene diskuterte gruppene generelt innhold, egne tolkninger og meninger. Når jeg undersøkte samtaleopptakene, fant jeg lite bruk av fagbegreper i S1-tekstene, mens begrepsbruken i S2-tekstene økte. I S1-tekstene snakket elevene i stor grad om hva de mente boka handlet om, de snakket om temaene vennskap, mobbing, løsninger på problematikken, hva som er lykke, hva som gjør en lykkelig eller glad, om boka var bra, dårlig, spennende og lignende. I forkant av S2-tekstene ble elevene presentert for et ark med støttespørsmål (se vedlegg 4). Først skulle elevene studere et oppslag fra boka individuelt og notere stikkord. Deretter gikk gruppene sammen for å samtale om oppslagene, med støttespørsmålene som guide gjennom samtalen. S2-tekstene er inspirert av disse støttespørsmålene og jeg fant at bruken av fagbegreper økte. Videre sammenlignet jeg bruk av fagbegreper i de skriftlige og muntlige. Nedenfor vises en oversikt av antall fagbegreper i bruk for fokusgruppa til Sofia, Nikolai og Camilla.

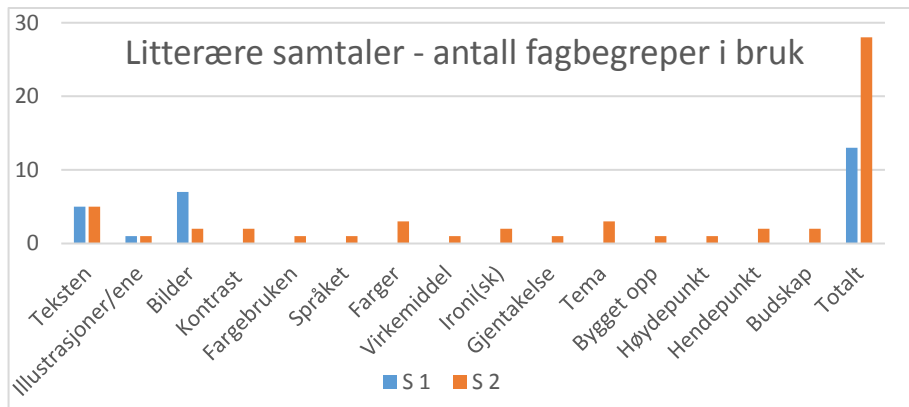


Diagram 8: Oversikt over fagbegreper i bruk i S1-teksten og S2-teksten i fokusgruppa.

I oversikten ovenfor ser vi hvilke fagbegreper fokusgruppa benyttet for å uttrykke mening. I S1-tekstene kan de tre begrepene «tekst/teksten, illustrasjoner/illustrasjonene og bilder» forstås som faglige i denne sammenhengen. Ord som tegning/tegninger forekommer også, da forstått som illustrasjoner. I S2-teksten ser man en økning i bruk av antall fagbegreper fra 3 til 15.

Jeg har i dette kapittelet belyst funn i et ovenfraperspektiv for å kunne gi en oversikt over et omfattende materiale. Jeg har både beskrevet funn fra alle deltakerne i studien, men også belyst funn blant fokusgruppa spesielt. Funnen jeg har beskrevet her danner grunnlaget for drøftingen i det kommende kapittelet.

6.0 Drøfting

I det følgende kapittelet vil jeg i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene eksemplifisere og drøfte funn fra de ulike tekstene og samtalene, samt kaste lys over sammenhenger med feltnotater og observasjoner som er gjort i forskningen min. Jeg velger, som redegjort for tidligere, å drøfte problemstillingen ut fra fokusgruppa. Jeg vil minne om problemstillingen, som er bakgrunnen for dette drøftingskapittelet: «Hva kjennetegner elevenes literacypraksiser i ulike stadier av et undervisningsdesign i en 8.klasse, der læringsmålet er å skrive en litterær analyse av ei bildebok?» På veien mot en skriftlig litterær analyse gjennomfører deltakerne i denne studien tre skriftlige og to muntlige tekster. Jeg minner også om gangen i undervisningsforløpet som kan leses i sin helhet i kap. 3.3 og som vedlegg 1.

6.1 Nikolai

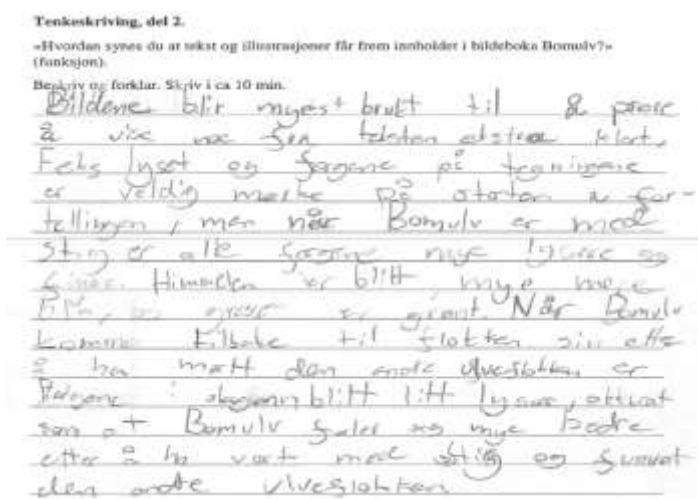
Nikolai skriver i T1-teksten, som vises nedenfor, nokså kortfattet. «Boken prøver å vise det at man kan være venner og/eller snill med noen uansett hvem noen er og hvor de kommer fra.»

Tenkeskriving, del 1.
«Hva mener du boka Bomulv handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.»
Boken prøver å vise det at man kan være venner
og/eller snill med noen uansett hvem noen er
og hvor de kommer fra.

Figur 5: T1-teksten til Nikolai.

I mine feltnotater fra selve undervisningsøkten registrerte jeg at flere er tidlig ferdig å skrive. En del gutter spesielt, sitter og ser utover klasserommet eller stirrer ut i lufta. Noen kommenterer stille at de ikke har så mye mer å komme med. Nikolai er en av dem. I T1-teksten registrerte jeg ingen fagbegreper i bruk, mens gjennomsnittet for deltakerne i T1-tekstene var 2,36 fagbegreper. Nikolai beskriver kort hva han mener boka prøver å fortelle. Han gjør et forsøk på å oppsummere tematikken i boka og bruker hverdagspråket sitt i denne skriftlige teksten. I snitt skriver elevene 55,5 ord i T1-tekstene. Nikolai ligger et godt stykke under gjennomsnittet, med bare 24 ord. Nikolai er en høytpresterende elev, men uttrykker at det er kjedelig å skrive. At han synes det er kjedelig å skrive, kommer frem i den muntlig i småpratene i klasserommet, og jeg har notert dette i mine feltnotater.

I T2-teksten skriver Nikolai 90 ord. Denne teksten skrives etter at klassen har fått eksplisitt undervisning i å analysere ei bildebok.



Figur 6: Del 1 av T2-teksten til Nikolai.

Her benytter Nikolai tre fagbegreper: «bildene», «teksten» og «fargene». Nikolai utdyper sine tanker om boka og bruker 66 flere ord enn i T1-teksten. Teksten viser at han fremhever samspill og funksjon, og jeg aner spor av undervisningen som har virkemiddelbruk og samspill mellom verbalspråk og illustrasjoner i fokus. Han skriver at «Bildene blir brukt til å prøve å vise noe fra teksten ekstra klart». Her uttrykker han kunnskap om samspill mellom verbaltekst og illustrasjonene. Han utdyper dette mer spesifikt og skriver: «F.eks lyset og fargene på tegningene er veldig mørke på starten av fortellingen, men når Bomulv er med Stig er alle fargene mye lysere og finere». Han går videre og forteller om himmelen som også er blåere og gresset grønt. Slik jeg forstår dette uttrykker han kunnskap og fortolkning om at fargetonene endrer seg i forhold til innhold, sinnsstemning og handlingsforløp. Nikolai tematiserer dette videre når han skriver at «Fargene i skogen er blitt litt lysere, akkurat som at Bomulv føler seg mye bedre etter å ha vært med Stig og funnet den andre ulveflokk.» Han begrunner fargetoner ut fra innholdet, og han evner å se samspillet mellom tekst og illustrasjoner.

I andre del av T2-teksten, hvor elevene blir spurt om hvordan de synes det var å arbeide i grupper og snakke om boka, svarer han at det er lettere å forklare eller jobbe med noe muntlig, og at han finner støtte i de de andre på gruppa når de forklarer eller begrunner noe. Dette bekrefter læringssynet som ligger til grunn i denne studien, nemlig at elevene gjennom ulike språklige aktiviteter skal bli mer faglige og lære i samspill og interaksjon med hverandre (Shanahan & Shanahan, 2012; Dysthe, 1995; Mercer, 2000; Hetmar, 2009;

Vygotsky, 2014 m.fl.). Nikolai skriver også betydelig lengre i T2-teksten sett i forhold til T1-teksten, noe som underbygger dette resonnementet.

Hvordan synes du det var å sitte i grupper og samtale om bildeboka, slik vi nå har gjort?
(Forklar/begrunn)

Jeg synes at det er mye lettere
å forklare eller jobbe med noe hvis
det er muntlig, og det å ha
to andre personer med seg til å hjelpe
litt med å forklare/begrunne noe
hjelper ganske mye.

Figur 7: Del 2 av T2-teksten til Nikolai.

Jeg valgte å stille et slikt oppfølgingsspørsmål som del 2 av T2-teksten, nettopp for å kunne få tilgang til elevenes tanker om egen læring. Nikolai uttrykker i denne delen at det å snakke med medelever og være i dialog og høre andres tanker, kan være til hjelp for hans læringsarbeid. Nikolai uttrykker at å være i dialog med andre kan hjelpe ham til å forstå, forklare eller begrunne noe. I S1-teksten diskuterer gruppa innholdet i en litterær tekst, og gruppas litterære kompetanse kan virke inn på samspill og utbytte av denne måten å jobbe på. Dette er i tråd med det redegjørelsen jeg har gjort i teorikapittelet, om litterær kompetanse og diskurser den enkelte elev befinner seg i, det skolske domenet og rekontekstualiseringen av denne (Gee 2015; Hetmar 2009).

Nikolai uttrykker at det er læringsfremmende å kunne kommunisere muntlig om tekst og innhold. I de litterære samtalene fremkommer det hos fokusgruppa at de mest sannsynlig ikke hadde valgt å lese denne boken på fritiden, og at de anser dette opplegget som læringsfremmende innenfor det skolske domene. I første samtale, S1-teksten, snakker Nikolai, Sofia og Camilla om hva de mener boka handler om. Når samtalen har vart i overkant av 3 minutter (av 5.49), stopper samtalen litt opp og den tar en ny retning. Camilla etterspør om noen på gruppa har mer å si, hvorpå Sofia poengterer at boka er «søt» og Nikolai og Camilla er enige. Samtalen dreier seg om hvilke bokvalg disse ungdommene ville ha gjort, og hva de mener er fornuftig kostnadsrammer på bøker:

S: Jeg synes det var en veldig søt bok.

C og N: Mmm. Ja ...

S: Fine bilder og ...

C: Jeg hadde ikke lest den selv om jeg hadde sett boka på biblioteket ...

N: Problemet er ofte sånn at hvis man kjøper seg en bok til 250 kroner så pleier man ... gidder man ikke å kjøpe ... du leser den jo ferdig på 10 minutter!

C: 10 minutter!?

N: Ja, hvis du leser sakte.

S: Men de bøkene vinner masse med å ha bilder med. Hvis de ikke hadde hatt bilder med, så..

C: Men hvor mange ganger gidder man å lese den boka?

S: Ja ...

C: Man bruker fem minutter på en dag så har man brukt 250 kroner på å lese ei bok og underholde deg i fem minutter.

N: Ja ... Jeg har jo lest bøker på 400 sider inntil flere ganger, før ... Det er jo ... Da bruker du timesvis på å lese. Du kommer jo ikke til å lese den igjen, du husker jo absolutt alt som skjer.

C: Men det er kanskje mer en barnebok?

N: Ja, det fokuserer ikke like mye på det. Det er liksom ei bok som ... liksom ... som er fin å ha hjemme kanskje ... eller ha på skoler eller bibliotek.

S: Ja, det er liksom barnebøker, når barna ikke kan lese. Ikke alle kan lese. Det er liksom bilder som forteller historien til den.

C: Mmm. Det er det som er med barnebøker. Masse bilder og ... Men noe man leser for unger før de skal legge seg.

Det kommer frem av denne samtalen at boka ikke hadde vært like interessant for deltakerne i gruppa, om det ikke var for den situerte konteksten de nå befant seg i. Nikolai uttrykker at han flere ganger har lest betydelig tykkere bøker, og alle gruppemedlemmene mener at prisen for denne boka er høy¹⁰. De uttrykker at 250 kroner for en så «liten» bok er mye. Slik jeg tolker dette tenker elevene da på at det er lite tekst, at det er mange bilder og at det går veldig fort å lese. Imidlertid kommentere Camilla at det tross alt ikke er så rart, siden dette er en barnebok. Elevene er klar over formålet, konteksten og læringssituasjonen. Likevel klarer disse elevene i 8.klasse å posisjonere seg domenerrelevant, slik Hetmar (2009) definerer skillet mellom en faglig og skolsk Diskurs. I S2-teksten fremkommer det blant annet utsagn hvor elevene er klar over at dette er en typisk barnebok, det er en bok som passer i biblioteket og som voksne leser for barn. Her indikerer de at de ikke hadde valgt boka selv, men de plasserer boka som relevant i skolesammenheng. Dette er i tråd med beskrivelsene til Hetmar om den pragmatiske leseren, hvor hun understreker at når det undervises i fag i skolen, er der alltid minst to Diskurser i spill, både en skolsk og en faglig (Hetmar 2009, s. 41). I oppfølgingsspørsmålet i T2-tekstens del 2 (figur 7), fremhever Nikolai at den litterære samtalen hjelper han videre i å tolke og forstå bildeboka. I skolen kan en oppleve utfordringen med å kunne finne balansen mellom den primære diskursen som alle elever har og de enkelte elevers sekundære diskurser, og det å skape læringssituasjoner hvor elevene kan definere seg som lærende (Penne, 2014). Penne hevder videre at det er mye som tyder på at lesing av litteratur egner seg spesielt godt til å stimulere metabevist refleksjon, tenkning og tolkning. Dette finner jeg konkretisert gjennom Nikolai sitt svar i andre del i T2-teksten, hvor han skriver det var nyttig å arbeide muntlig og høre på medelevenes forklaringer eller begrunnelser. Dysthe (1995) fremhever den kollektive meningsutvekslingen som driver samtalen videre, og jeg mener det er hold for å karakterisere de litterære samtalene i dette undervisningsdesignet som læringsfremmende.

¹⁰ Prislappen vises på ett av de kopierte oppslagene til elevene (forsiden), derfor legger de merke til dette.

Samtalene er med på å kunne hjelpe elevene til en utvidet forståelse av innhold, samspill og funksjon ved dialog og kommunikasjon.

I bildebokanalysen, T3, skriver Nikolai 585 ord. Han bruker eksplisitt 10 fagbegreper. Teksten bærer preg av at han har tatt i bruk de ulike støttespørsmålene som det er blitt jobbet med underveis, og teksten har flere likhetstrekk med modellteksten som ble presenter i undervisningen om litterær analyse og virkemiddelbruk. I tråd med det Shanahan & Shanahan (2012) og Hetmar (2009) sier om å forholde seg til teksten fagrelevant, kan det se ut til at Nikolai nyttiggjør seg hjelpemiddel og støtte underveis og bruker dermed begrepene fagrelevant. Han skriver sju avsnitt og følger modellteksten i nokså stor grad. Han introduserer boka og gir et sammendrag. Han holder seg til en refererende stil, og han blander ikke inn sine egne tolkninger i sammendraget. Han skiller mellom å referere til innhold kontra å tolke, analysere og komme med egne meninger.

Nikolai utdyper videre i avsnitt tre at boka er bygget opp kronologisk. Han forklarer kronologi slik: «det vil si at hver handling er bygd på hverandre.» Kronologi er et begrep vi finner igjen i støttespørsmålene som elevene jobbet med underveis. Her viser han igjen evnen til å nyttiggjøre seg det som undervisningen har lagt opp til av støtte og stillaser. I dette avsnittet forklarer han med egne ord hvordan samspillet fungerer mellom fargetoner og handling: «Fargene brukt på illustrasjonene endrer seg mellom den felles stemningen i bildet, men mest fra Bomulvs vinkel av situasjonen. På starten av fortellingen er mesteparten av fargene mørke og dystre, men senere i fortellingen så blir fargene lysere.» Han bruker ikke fagtermen *kontrast* i dette avsnittet når han beskriver fargebruken. Likevel uttrykker han kunnskap om samspill og funksjon av kontrast som virkemiddel for å få frem tema. Videre sier han noe om *fortellerstemme* eller *synsvinkel*, selv om ordvalgene og setningsoppbyggingen er noe umoden. Imidlertid ser jeg en elev som er på vei inn i en fagspesifikk literacypraksis, på tross av at setningsoppbyggingen og ordvalgene ikke er absolutt korrekte eller fullendte. Jeg sporer en literacypraksis gjennom disse literacyhendelsene som vi med Shanahan & Shanahan (2012) kan karakterisere som mer og mer fagspesifikk.

I det påfølgende avsnittet skriver Nikolai at det blir brukt sammenligning og kontraster flere steder i boka. Han forklarer ordet sammenligning slik: «Sammenligning hjelper leseren å gi et bilde av det som skjer». Vider utdyper han med eksempel fra boka. I dette avsnittet følger han bare opp virkemiddelet *sammenligning*, men utdyper eller eksemplifiserer ikke kontraster ytterligere. Jeg interesserer meg for det faktum at Nikolai i avsnittet som jeg har beskrevet over snakker om kontraster, men han benytter ikke denne termen eksplisitt. Han

beskriver farge-tonene som endrer seg i samspill med hendelsesforløpet, at i starten av fortelling er fargene stort sett mørke, og at disse blir lysere etter hvert. Han beskriver her kontraster i fargebruk som visuelt virkemiddel, men nevner ikke fagtermen eksplisitt. I S2-teksten ser jeg samme mønsteret. Når gruppa diskuterer fargebruken i oppslaget, beskriver alle tre elevene i utdraget nedenfor, nokså samstemt, at fargebruken har en funksjon:

S: Ja. Fargebruken i oppslaget, spørsmål 3?

N: Det er brukt bare sånn ... det ser jo... det er bare brukt svart, grå, hvit nesten. Men man får ikke følelsen av svart. Selv med så få farger så ser det ganske, nesten litt fargerikt ut.

C: Det har jo holdt seg i grå, blå, hvit, svart og grønn.

S: Ja. Den er liksom laga for at alt skal være mørkt, unntatt **han**.

S: **Han** skal vises frem.

C + N: ja.

N: Han skal skilles ut fra ... ja ...

C: Men sånn som når du ser han og sauene skal vise frem. Når du ser de i skogen. Når han er sammen med sauene er det veldig grønt, men når han er sammen med **de**, så er det dystert og trist.

S: Ja.

C: Så når han er sammen med sauene er det litt grønt og han er litt mer glad.

I dette utdraget viser elevene at de er bevisste den funksjonen fargebruk kan ha. Sofia sier direkte at «Den er liksom laga for at alt skal være mørkt, unntatt **han**.» De andre på gruppa uttrykker det samme og er enige. Dette indikerer blant annet at eleven har en bevissthet omkring ulike funksjoner av det visuelle virkemiddelet fargebruk. De diskuterer teksten gjennom å se at den består av konstruerte virkemidler som har ulike funksjoner. Imidlertid bruker ingen av elevene fagbegrepet *kontrast* i denne delen av samtalen. Nikolai er aktiv i de litterære samtaler. I utdraget over viser likevel ikke Nikolai evnen til å fange opp fagbegrepet og bruke det like aktivt i samtalen. Samtidig uttrykker han kunnskap om funksjonen til ulik fargebruk i fremstillingen i bildeboka. I T3-teksten viser Nikolai den samme tendensen. Han nevner kontrastbruk, men går ikke i dybden. Han skriver om fargebruken og funksjonen, men bruker i liten grad ordet kontrast. Likevel viser han evne å se samspillet mellom verbaltekst og illustrasjonene, samt funksjonen til de visuelle virkemidlene. Nettopp en slik bevisstgjøring kan være indikasjon på behovet for fagspesifikt fokus tidlig og gi elevene mulighet til å nærme seg fagrelevant språk og sekundærdiskursen i norskfaget. Dette er i tråd med det teoretiske perspektivet hos Shanahan & Shanahan (2012) og Gee (2015) som jeg redegjorde for i teorikapitlet.

Videre i T3-teksten eksemplifiserer Nikolai bruken av gjentakelser i boka og påpeker at språket er barnevennlig. Dette ligger nært opp til formuleringen i modellteksten. Han nevner og eksemplifiserer, men utdyper ikke hva gjentakelse er. Han nærmest konstaterer at det er et barnevennlig språk, og han begrunner dette i bruken av egennavnet Bomulv som

repeteres i flere setninger etter hverandre. Jeg tolker det slik at dette er Nikolai sin oppfatning av hvordan barn ordlegger seg eller snakker på.

I nest siste avsnitt kommenterer Nikolai funn av humor som språklig virkemiddel. Han utdyper ved å eksemplifisere med sitater fra boka. Han tolker sitat og viser her evne til å være mottakerbevisst. Han utdyper og forklarer: «Når Bomulv og Stig ikke finner hverandre i tåken roper Bomulv ut «St-u-u-uuuug!», som er en sammensetning av Stig og ulingen til Bomulv». I setningen etter gjør han det samme. Han beskriver at Stig svarer med å rope etter hjelp: «Rett etter svarer Stig med «Hjæ-æ-hælp!», som er hjelp og brekingen til Stig satt sammen til ett ord.» Nikolai evner i denne delen av tolkningen sin å se sammenhenger mellom det verbalspråklige tematisert gjennom et onomatopoetikon. Slike lydhermende ord kan for leseren virke både barnevennlige og oppfattes som humoristiske.

Avslutningsvis oppsummerer Nikolai, i likhet med modellteksten, at boka handler om vennskap. Han utdyper dette i tre komplekse setninger over fire linjer. Som gjennomgående trekk i denne teksten ser jeg paralleller til modellteksten. Jeg ser en elev som har tatt til seg elementer fra undervisningsdesignet og benyttet det i egen tekstskaping. I selve undervisningen har jeg i mine feltnotater registrert at lærer flere ganger i gjennomgangen av både bildeboka *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) og *Bomulv* (Svendsen & Dazakin, 2016) presisert at det i litterære analyser er viktig å begrunne funn som man velger å skrive om. Dette er muntlig formidlet, og det ser ut til at Nikolai evner å ta dette inn over seg. I teksten begrunner og eksemplifiserer han flere av de virkemidlene han har tatt for seg, og han uttrykker en forståelse for funksjon og samspillet mellom tekst og illustrasjoner.

Selv om jeg har karakterisert Nikolai som generelt høytpresterende elev, skriver han i første tekst færrest ord av deltakerne i studien. I de muntlige samtalene er han jevnt over svært aktiv, stiller spørsmål og viser god evne til refleksjon. Dette sammenfaller med funn gjort i refleksjonen han viser i andre del av T2- teksten, hvor han beskriver at det er lettere å arbeide muntlig enn skriftlig. I T3-teksten skriver Nikolai 585 ord, noe som ikke er langt unna gjennomsnittet for deltakerne i denne studien som var 577,5. Strukturen i T3-teksten er i stor grad lik modellteksten, men han formulerer likevel selvstendige setninger. Han benytter 10 fagbegreper og evner å eksemplifisere de språklige og visuelle virkemidlene i bildeboka. Han nyttiggjør seg en rekke verktøy, rammer og stillaser som er gjennomgått i undervisningen, slik jeg har vist i denne tekstanalysen til Nikolai. I lys av forskningsspørsmålet, hvor jeg stilte spørsmål om det var mulig å spore noen form for progresjon i det fagspesifikke praksisen, ser jeg her også denne fagspesifikke utvikling fra T1-teksten og frem til T3-teksten.

6.2 Sofia

Sofia kan karakteriseres som en middels- til høytpresterende elev. I T1-teksten skriver Sofia 86 ord. Hun ligger dermed godt over gjennomsnittet for klassen, som var på 55,5 ord.

Tenkeskriving, del 1.

«Hva mener du boka Bomulv handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.»

Boka Bomulv handler om en ulv som er alene og som drømmer om å få en venn. Den handler om vennskapet og om at vennskapet er over alt. At det er verdt mye. Den handler om å kjempe i mot og om å finne lykke.

Teksten beskriver innholdet og gjør at du kan "drømme" på hva som skjer og hvordan alt er. Det gjør at du kan "leve" inn historien.

Illustrasjon fanger oppmerksomheten din og gjør boka mer forståelig. Bildene gjør at du vil vite mer.

Figur 8: T1-teksten til Sofia

Som vi ser i figur 8, deler Sofia teksten sin i tre avsnitt. De aller fleste deltakerne har i denne første teksten skrevet ett eller to avsnitt. I første avsnitt beskriver hun kort at boka handler om en ulv som er alene og som drømmer om å få en venn. Hun utdyper at boka handler om vennskap og «at vennskapet er over alt. At det er verdt mye». Hun utdyper ytterligere ved å skrive at «Den handler om å kjempe imot og om å finne lykke.» I neste avsnitt beskriver Sofia samspillet. Her skriver hun at teksten beskriver innholdet og gjør at du «kan *drømme* på hva som skjer og hvordan alt er». Jeg tolker dette slik at hun her beskriver samspillet av verbaltekst og illustrasjoner/bilder, og at teksten får deg til å leve deg inn i hva den formidler. Videre poengterer Sofia at illustrasjonene fanger oppmerksomheten til henne som leser og gjør boka forståelig. Hun skriver at bildene gjør at man får lyst å vite mer. I tråd med det Birkeland & Mjør (2012) beskriver som kjennetegn på bildeboka som ikonotekst, kommuniserer denne tekstformen gjennom flere modaliteter eller uttrykksformer (Birkeland & Mjør 2012, s. 69). Som semiotiske ressurser fungerer det språklige uttrykket slik Løvland (2007) definerer multimodalitet; nemlig å skape en mening ved kombinere ulike semiotiske ressurser.

Sofia er en av de elevene som bruker flest fagbegreper i T1-teksten. Her brukte Sofia de fire fagbegreper *handler om, beskriver, illustrasjon og bildene*. Hun er aktiv i klasserommet og svarer på spørsmål muntlig. Hun viser evne til å knytte disse fagbegrepene til samspill og funksjon når hun skriver om bildeboka, slik jeg har vist til i avsnittet over. I T1-teksten skriver hun om innholdet i boka, om samspillet mellom innhold og teksten og til slutt om samspillet mellom innhold og illustrasjoner. Struktur og oppbygging og fagspesifikk begrepsbruk er generelle og spesielle mønster i elevenes utøvelse av literacypraksiser. Dette er i tråd med Shanahan & Shanahan (2012) sine teorier om at Disciplinary Literacy vokser ut av Content Area Literacy og konkretiserer ideen om literacy i fagene på fagenes premisser. De poengterer at de ulike fagene bruker språkmønstre som gjør tekstene til fagspesifikke tekster, og dermed gjør det nødvendig med eksplisitt undervisning (Shanahan & Shanahan, 2012).

I S1-teksten til gruppa er Sofia aktiv og bruker flere fagbegreper. Læreren ber henne om å være gruppeleder for sin gruppe, for å drive samtalen fremover. Likevel ser vi at det ikke er en utstrakt bruk av fagbegreper i S1-teksten, verken blant deltakerne generelt eller blant fokusgruppa spesielt. Utdraget nedenfor viser hvordan Sofia initierer igangsettingen og gir sin beskrivelse av førsteinntrykket av bildeboka:

S: Jeg synes at den handler om vennskapet og å kjempe imot mobbing, for eksempel å finne frem en løsning og finne liksom lykken til å leve og finne en person som gjør deg glad og får deg til å bli en bedre person. Teksten liksom beskriver innholdet og den gjør at du kan drømme om historien og leve deg inn i historien og tenke på hva som skjer og hvordan de ser ut. Og illustrasjonene hjelper for å fange oppmerksomheten og for å gjøre boka mer forståelig kanskje, og de gjør at du også vil vite mer og at du venter på hva som skal skje.

N: Hvis man skal ha med bilder, så kan det være lurt å ha med bilder i noen tekster, hvis ikke ... man vet jo sånn cirka hvordan ... ehh ... man får et annet syn på hva som skjer.

C: Men man skriver jo ikke i boka hvordan han ser ut, så kan jo spør deg ... se for deg at han er hvit eller ...

N: Noen ting, da kan det bli litte grann lettere, da kan man vise hva man selv tenkte når man skrev boka, hvis man bruker bilder i stedet for bare tekst, bare lurte, kanskje i sånne her bøker.

S: Kanskje også litt artig hvis du selv vil gjøre hovedpersonen som du vil, at den blir forskjellig for hver ...

I denne samtalen benytter gruppa fagbegrepene *handler om, teksten beskriver innholdet, illustrasjonene, bilder og fortelling*. Noen av disse begrepene brukes flere ganger. Likevel viser gjennomgangen av transkripsjonen at språket er preget av det Gee definerer som hverdagsspråket til elevene, og dermed kan anses som primærdiskursen (Gee, 2015). Sofia viser i introen i samtalen at hun har kunnskap om samspillet og funksjon mellom verbaltekst og illustrasjonene, noe van Leeuwen beskriver som kohesjonsmekanismer i multimodale tekster (van Leeuwen, 2005). Sofia beskriver at illustrasjonene fanger din oppmerksomhet og

hjelper deg til å forstå innholdet, og at bildene gjør at du kan leve deg inn i handlingen. Dette uttrykker en forståelse for samspillmekanismene som foregår i en multimodal tekst. Videre i samtalen er det mindre bruk av fagbegreper, utdyping og diskusjoner. De har mange passasjer der de starter setninger, prøver å føre en samtale, men de lykkes ikke i særlig grad å gå i dybden. Nedenfor viser en passasje som illustrerer hverdagspråket og det noe overflatiske som preger den første samtalen:

S: Liksom, også om at vennskapet er over... liksom det er viktigst av alt.

N: Viktigere enn mat.

S: Ja.

(Lett latter i gruppa)

N: Selv om mat også er ganske fint.

(Lett latter i gruppa)

C: Ja.

Sofia tematiserer innholdet i boka og betydningen av vennskap. Det følges opp av de to andre, men bare med noen få ytringer. Her er gruppa enig, de har en felles forståelse av innholdet, og det kan se ut til at de ikke har vokabular eller repertoar for å utdype dette videre. Som S1-tekst er denne samtalen gjort før elevene får undervisning i fagbegreper og virkemiddelbruk i multimodale tekster, og i så måte indikerer dette et behov for ytterligere støtte dersom elevene skal komme videre i den fagspesifikke meningsskapingen. Dette er også et funn hos Rødnes (2011) der hun viser at elevene blir værende i primærdiskursen når de ikke har pedagogiske rammer som hjelper dem å være fagspesifikke. I passasjen over mangler elevene disse rammene, og samtalen stopper opp. Utdraget nedenfor viser at Sofia igjen prøver å spore gruppen videre i forhold til samspillfunksjonene:

S: Hva synes dere om teksten? Hva gjør teksten?

C: Jeg synes den er fin.

(Lett fnising i gruppa, litt mumling ...)

N: Ja, fint.

Alle: *(Mumling)* ... eh... ..

(--- pause)

C: Noe mer å si?

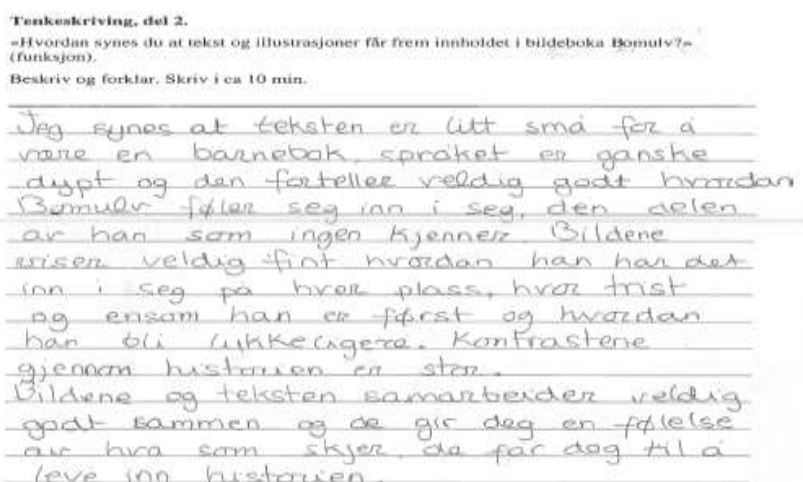
S: Jeg synes det var en veldig søt bok.

C og N: Mmm. Ja...

Ut fra oppgavebestillingen i S1-teksten setter Sofia i gang samtalen. De andre responderer ved å karakterisere teksten som *fin* og boka som *søt*. Etter denne passasjen sporer eleven over til et annet tema, og slik jeg viste til i en passasje tidligere diskuterer gruppa prisen på boka i forhold til at den inneholder lite tekst og er rask å lese gjennom. Samtalen preges av hverdagspråket til elevene, det er mindre bruk av fagbegreper, gruppa diskuterer innholdet, tema, om boka er «verdt» å bruke tid på, og for hvem denne boka passer for. Samtalen kan

oppfattes som mindre fagspesifikk nettopp på grunn av mangel på fagbegreper tilknyttet samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon. Dette er i tråd med det Mercer (2000) beskriver som kumulative samtaler, og som jeg har utdypet i teorikapittelet. Disse samtalene er preget av enighet og kan oppfattes som lite utforskende. Samtidig opptrer elevene norskfaglig når de tematiserer innholdet og diskuterer målgruppa for denne typer bøker, noe som er i tråd med forskningen til både Shanahan & Shanahan (2012) og Rødnes (2011). Mangelen på konkrete støttespørsmål eller eksplisitt formstøtte, slik det også fremkommer hos Øgreid (2017), kan indikere at gruppa kan oppleves som mindre faglige.

I T2-teksten skriver Sofia 91 ord og bruker fire de fagbegrepene *teksten*, *språket*, *bildene* og *kontrastene*. Disse er ikke helt identiske med de begrepene hun brukte i T1-teksten. Strukturen i denne teksten er heller ikke like visuelt tydelig som i første tekst. Som figur 9 nedenfor viser, ser vi at hun skriver teksten uten avsnitt, men med et «halvavsnitt» i siste del.



Figur 9: Del 1 av T2-teksten til Sofia

I T2-teksten definerer Sofia skriftstørrelsen til å være for liten og ikke tilpasset at mindre barn kan lese selv. Hun skriver at språket er «ganske dypt» og at verbalteksten uttrykker hvordan Bomulv føler det inni seg. Hun viser her evne til å tolke både de semiotiske ressursene som tegn størrelse, og innholdet. Samtidig viser hun innsikt i at språket kan ha en overflate det er lett å skjønne, men at det også kan ha en dypere mening. Mange vil hevde at dette er kjennetegnet på det skjønnlitterære språket. Sofia viser innsikt i hvordan bildene og teksten samarbeider, og flere forskere beskriver dette som en indikasjon på at eleven har literacykompetanse (Hetmar, 2009; Skaftun, 2009). I T2-teksten sier dermed Sofia noe om tekststørrelsen som semiotisk ressurs, språket og samspill mellom verbaltekst og bilde. Med van Leeuwen (2005) og Løvland (2010) kan man si at viser hun kunnskap om ulike

kohesjonsmekanismene. Alt dette handler uansett om samspillet som befinner seg innenfor modaliteter og for min studie i en multimodal tekst. Sofia viser innsikt i det Kress (2003, 2008) beskriver som affordans, altså det den semiotiske ressursen og det visuelle virkemiddelet fargebruk kan uttrykke. De muligheter og begrensninger, affordansen, disse virkemidlene skaper virker inn som et meningsbærende element for Sofia og resten av gruppa. Hun påpeker hvilke «følelser» dette skaper, hvordan Bomulv «har det inni seg», hvordan boka «gir deg en følelse av ... » og «får deg til å føle».

I del 2 av T2-teksten skriver Sofia følgende om det å arbeide i grupper med de litterære samtale:

Hvordan synes du det var å sitte i grupper og samtale om bildeboka, slik vi nå har gjort?
(Forklar/begrunn)

Det var veldig interessant å jobbe i gruppene, vi snakket veldig mye og fritt. Vi fikk sjansen til å akkurat det som kom i hodet vårt, akkurat det vi følte og vi hørte forskjellige syns punkter siden alle deltok. Jeg likte å samtale i grupper veldig godt.

Figur 10: Del 2 av T2-teksten til Sofia

Hun uttrykker i del 2 av T2-teksten at hun liker å jobbe i grupper, og hun opplever at de får uttrykke seg fritt. Hun beskriver at det å høre andres meninger er lærerikt, og hun poengterer at dette føltes nyttig «siden alle deltok». I denne kollektive meningsutvekslingen kan vi med Bakhtin (2005) hevde at gruppesamtalen anses å være et stillas og som et ytringsrom hvor elevene er i dialog og ytringer møtes.

S2-teksten viser det Sofia poengterer i T2-teksten sin, nemlig at alle deltar i samtalen og er aktive. Dette oppleves som lærerikt. Gruppa går systematisk til verks. Samtalen bærer preg av at de diskuterer spørsmålene samt bekrefter og anerkjenner hverandres utsagn. Som jeg har beskrevet i teorikapittelet, bærer ifølge Mercer (2000) en kumulativ samtale preg av lite uenighet eller diskusjoner, og heller ingen særlige kritiske innspill eller motstand. I en eksplorerende samtale derimot, er samtalen noe mer preget av utfordringer og diskusjoner med innspill og fremdrift. S2-teksten viser at fokusgruppa i større grad enn i S1-teksten diskuterer spørsmålene lengre, og elevene kommer med flere og utdypende innspill innenfor hvert tema. Dette er i tråd med Mercers eksplorerende samtaletype (2000) og illustreres i utdraget nedenfor:

S: Ja. Den er liksom laga for at alt skal være mørkt, unntatt **han**.

S: **Han** skal vises frem.

C + N: Ja.

N: Han skal skilles ut fra... ja...

C: Men sånn som når du ser han og sauene skal vise frem. Når du ser de i skogen. Når han er sammen med sauene er det veldig grønt, men når han er sammen med **de**, så er det dystert og trist.

S: Ja.

C: Så når han er sammen med sauene er det litt grønt og han er litt mer glad.

S: Ja, det blir liv, han blir mer ...

N: Det er nesten sånn at bildene viser hvordan det er inni hodet på han.

C + S: Ja.

Her følger elevene opp hverandres innspill om hvordan Bomulv som hovedperson fremstilles i forhold til de andre ulvene. De bruker i stor grad hverdagspråket sitt (Gee, 2015) for å forklare samspillet mellom virkemidlene. Selv om støttespørsmålene er ramme for samtalen, nyttiggjør de ikke seg i særlig grad de fagspesifikke begrepene som inngår i disse. Ifølge Shanahan & Shanahan (2012) kan en ved å bruke språkmønstrene til de ulike fagene understreke fagenes egenart. Støttespørsmålene skal tjene dette formålet i designet. I Rødnes (2011) sin avhandling viser funn i analysen at de i gruppesamtaler resonnerer kollektiv og spiller på hverandres stemmer og perspektiver. Jeg aner de samme tendensene i min studie, hvor de lytter til, anerkjenner og bekrefter hverandres innspill, slik utdraget over viser. Samtidig viser Rødnes' sine funn at elevene i mindre grad overfører synspunkter og ideer fra en arbeidssituasjon til en annen. I min studie ser jeg en tendens til at T2-tekstene, som er skriftlige, inneholder fagbegreper som elevene ikke i like stor grad benytter seg av i S2-tekstene, altså den andre litterære samtalen. Slik som hos Rødnes, viser funn i T2-teksten at Sofia eksempelvis ikke bruker mange flere fagbegreper, selv etter å ha fått undervisning i disse. S2-teksten viser noe av det samme. Heller ikke her er fagbegrepsbruken i særlig grad hyppigere i bruk, men det er likevel flere begreper i bruk enn ved S1-tekstene. Imidlertid viser transkripsjonen at disse begrepene i stor grad i S2-tekstene er brukt i forbindelse med opplesning av støttespørsmålene, og mindre i bruk ved utdyping og diskusjon mellom elevene. Her ser vi, som beskrevet tidligere, at hverdagspråket dominerer.

I bildebokanalysen, T3, skriver Sofia 620 ord og hun benytter 11 fagbegreper. Som hos Nikolai, ser jeg klare paralleller til støttespørsmålene, undervisningen og modellteksten. Hun skriver seks avsnitt som utgjør omtrent halvannen A4 side. Hun introduserer boka, gir et sammendrag, beskriver med en linje at boka er bygget opp kronologisk og hun forteller hva kronologi betyr. Hun nærmer seg fagspråket og sekundærdiskursen i en skolsk og situert kontekst, slik det er omtalt hos Shanahan & Shanahan (2012), Gee (2015) og Hetmar (2009).

I fjerde avsnitt i T3-teksten beskriver Sofia at boka anses å være en barnebok, slik fokusgruppa også brukte en del tid på å samtale om i S2-teksten. Hun nevner videre at boka er skrevet på nynorsk, som også var nevnt og diskutert i S2-teksten. Hun viser til at bildene og

fargebruken gjør at leseren kan leve seg inn i historien som blir fortalt, og hun beskriver hvordan en kan ane melankolien og tristheten der boka har mørkere fargenyanser. Slik ser jeg klare paralleller til den litterære samtalen gruppa hadde i forkant. Og dette støtter teorien om at meningsskaping skjer i et språklig fellesskap (Vygotskij, 2014; Dysthe, 2001) i interaksjon og ved å tenke sammen (Mercer, 2000). Sofia evner å ta med seg disse elementene inn i den skriftlige tekstskapingen. I samme avsnitt skriver Sofia om kontrastbruken som visuelt virkemiddel og hvordan dette påvirker tolkningen av innholdet. I avsnitt fem utdyper og eksemplifiserer hun virkemidlene gjentakelse og ironi, og tolker funksjonen til disse. Hun avslutter dette avsnittet med å poengtere at «samarbeidet mellom teksten og illustrasjoner har funksjonen til å vise frem innholdet i historien». I dette avsnittet ser jeg klare paralleller til modellteksten, hvor hun bruker fagbegrepene eksplisitt, viser til eksempler fra boka samtidig som hun kommer med egne tolkninger av innholdet.

I siste avsnitt oppsummerer Sofia, slik også modellteksten gjør det, ved å repetere hva boka handler om. I likhet med modellteksten utdyper hun temaet og nevner nytteverdien av at man kan lære noe av boka og at boka burde leses sammen med en voksen. Slik analysen i kapittel 5 viser, er strukturen i T3-teksten til Sofia i stor grad lik modellteksten. I tråd med det Håland har påpekt, finnes det fordeler og ulemper med å bruke modelltekster (Håland 2016, s.96). Håland påpeker at for å unngå ulemper som at tekstene blir for like modellteksten eller at rammen blir for lite romslige for kreativiteten, kan man gi rom for diskusjoner rundt modellteksten når man jobber med den. I mitt undervisningsdesign har jeg forsøkt å skape slike rom, blant annet gjennom de litterære samtalene og helklassesamtalene mellom de ulike aktivitetene. Vygotskij (2014) fremhever imitasjon som et viktig ledd i læringsprosessen. I denne sammenhengen har ikke elevene skrevet analyser tidligere, de er på mange måter det Skaftun (2009) beskriver som noviser på området (jf. Bakhtin, 2005). Det er i så måte helt naturlig at de bruker hverdagsbegreper i både samtalene og de skriftlige tekstene. Likevel viser funn i materialet mitt at elevene ved hjelp av stillasering nærmer seg den norskfaglige diskursen litterær analyse. De tar gradvis i bruk flere fagbegreper og de jobber norskfaglig. Etter hvert er det selvsagt viktig at de frigjør seg fra modellteksten og i større grad viser selvstendighet. Jeg beskrev under kapittel 5.2 at jeg registrerte at ingen elever brukte andre virkemidler enn det modelltekstene og undervisningen la opp til. Fagbegreper som besjeling eller metaforbruk ble eksempelvis ikke benyttet. I tråd med Vygotskijs (2014) tanker om at barn lærer gjennom imitasjon, er dette er forventet funn. Elevene bruker de støtteverktøyene og begrepene som ble vektlagt eksplisitt i undervisningen.

6.3 Camilla

I T1-teksten skriver Camilla 53 ord, omtrent det samme som gjennomsnittet for klassen. Hun får frem essensen i innholdet i boka, og peker på tema som vennskap, utestenging (Camilla bruker ordet utesperring), og erting/mobbing.

Tenkeskriving, del I.

«Hva mener du boka Bomulv handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.»

Boken handler om vennskap, utesperring og erting/mobbing. Bomulv er blir utesperrert ertet/mobbet av flokken bare for at han er anderledes. Å når bomulv møter stig lærer han masse nytt, Han fikk endelig en venn. Bomulv lærte å ute å istede for å spise sauar kan han heller være venn med de.

Figur 11: T1-teksten til Camilla.

I T1-teksten tematiserer Camilla det litterære innholdet i boka med ett fagbegrep, «handler om». Camilla repeterer de tre temaene og utdyper at Bomulv er annerledes enn de andre i flokken. Innholdet her viser at hun ser ulike motsetninger, som Bomulv og de andre og det å være uten venner og endelig få en venn. Om man ser på repetisjonen av temaordene, er teksten kortfattet og bærer i liten grad preg av fagspesifikke begrep. Likevel er ordene nært knyttet til tema og innhold, og derfor mener jeg, i tråd med Skaftun (2009), at teksten kan fremstå som faglig. Sammenligner man derimot teksten med Sofia sin T1-tekst, viser Camilla mindre kunnskap om samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner. Imidlertid viser T1-teksten til Camilla utdyping av tematikken i bildeboka. Tema er, i tillegg til samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner, også et faglig aspekt i forhold til literacykompetanse og litterær kompetanse. Dette er i tråd med det Hetmar (2009) er opptatt av, nemlig fagligheten innenfor og utenfor det skolske domenet. Elevene posisjonerer seg alltid i en eller annen forstand i skolen, og her viser Camilla det i forhold til bildeboka hun nå er i gang med å analysere. Camilla beskriver hva Bomulv opplever, han får en venn og han lærer å ule. Hun kontrasterer ved å bruke ordene *endelig* og *i stedet for*: «Han fikk *endelig* en venn.» og «han lærte å ule *istede* for å spise sauar». Med Hetmar (2009) og Gee (2015) indikerer forståelsen for semantikken, tematiseringen og kontrasteringen faglighet som det å nærme seg sekundærdiskursen.

I S1-teksten viser Camilla den samme interessen for det tematiske innholdet i boka, noe utdraget nedenunder kan illustrere:

C: Jeg tror boka har litt med mobbing å gjøre også.

N: Ja.

C: Mobbing og utestenging.

N: Ja, det med at ulv og en sau blir venner, det er jo ikke så vanlig. Det betyr at man fint kan være venner om det ... selv om ... Nei, nå sier jeg forskjellig ... Jeg tenker at det vanligvis er ulvene som spiser sauen.

(Lett latter i gruppa)

C: Han var jo på tur å gjøre det.

I dette utdraget ser vi hvordan elevene trekker veksler på egne erfaringer. Funn i avhandlingen til Rødnes (2011) viser at samtalen fremmer det erfaringsbaserte perspektivet, mens de skriftlige tekstene fremmer et analytisk perspektiv med mer tradisjonelt anerkjente tolkninger. I S1-teksten til fokusgruppa indikerer utdraget over noen av de samme tendensene. De trekker veksler på sine egne erfaringer og kan relatere det litterære innholdet til sine egne liv. Jeg finner de samme tendensene i S2-tekstene. Her relaterer de innholdet og tematikken i boka til egne erfaringer.

I T2-teksten skriver Camilla betydelig mer enn i T1-teksten, og antall ord i teksten er på 202. I denne teksten benytter hun de fire fagbegrepene *teksten*, *bildene*, *fargene* og *ironisk*.

Tenkeskriving, del 2.

«Hvordan synes du at tekst og illustrasjoner får frem innholdet i bildeboka Bomulv?»
(funksjon).

Beskriv og forklar. Skriv i ca 10 min.

Teksten og bildene passer bra i lag. I starten av boken er det veldig mørkt og dystert når bommulv er alene og trist for han har ingen venner og alle i flokken er ikke så grei mot bommulv. Men bommulv er hvit så han vises godt og skiller seg ut. Når bommulv stikker møter han en sau som heter Stig. Først prøver bommulv å spise Stig. Men Stig sier at han kan være venner til Bommulv hvis Bommulv ikke spiser han. Og det kan ikke Bommulv si hei til så da velger Bommulv å ha en venn istede for og være mett. Med en gang Bommulv møter Stig blir fargene mye mere lys og glade farger. Boken er jo litt ironisk siden det er ikke normalt at en sau og en ulv er venner.

Herfor at Stig og Bommulv skal kunne være venner for ikke Bommulv lov å spise sauer. Takket være Stig fant de ut at det var en annen ulvflotte i Bommulv bedde og livet til Stig så ble akseptert i flokken og alt dette var bare en sau. Bommulv drar hurtig og møter Stig etter dette.

Figur 12: Del 1 av T2-teksten til Camilla

Verken T1- eller T2-teksten er strukturert i avsnitt. I T2-teksten viser imidlertid Camilla kunnskap om hvordan tekst og bilde passer sammen. Her ser jeg en utvikling fra første til andre skrivning. Hun poengterer at Bomulv er hvit, og at han skiller seg ut. Hun tematiserer dette og gir et kort handlingsreferat. Hun ser sammenhengen mellom fargebruk og endring i handling. Når Bomulv møter sauene Stig, som blir hans venn, blir fargenyansene lysere og hun beskriver fargene som «glade». Videre påpeker hun ironien i at en sau og en ulv blir venner. I T1-teksten sier Camilla lite om samspill og funksjon. I T2-teksten evner hun med andre ord å få frem funksjonen til det språklige virkemiddelet ironi og det visuelle virkemiddelet fargebruk. Vi ser at hun knytter fagbegreper til tematikken og påpeker at fargebruken varierer i forhold til stemning i hendelsesforløpet. Slik teksten fremstår, kan det se ut som at Camilla har hatt nytte av støttestrukturer som undervisningsdesignet tilbyr.

S2-teksten underbygger det jeg ser i T2-teksten. Camilla beskriver fargebruken og funksjonen. Hun viser interesse for hvordan Bomulv fremstilles, noe som fremkommer i del 2 av T2-teksten og i S2-teksten som vist til et utdrag på s. 63. Her diskuterer gruppa samspillet i ikonoteksten, funksjonen til fargebruken og tematiseringen av innholdet og hvordan ulike elementer kontrasteres for å oppnå noe eller få frem et budskap. Dette er i tråd med det van Leeuwen beskriver som kohesjonsmekanismer (2005). I forlengelsen av dette er det interessant å se hva Camilla svarer på oppfølgingsspørsmålet i T2-teksten:

Hvordan synes du det var å sitte i grupper og samtale om bildeboka, slik vi nå har gjort?

(Forklar/begrunn)

Det var fint å man lærer jøner
av hva alle de andre sier og kommer
på mye mer selv.

Figur 13: Del 2 av T2-teksten til Camilla

T2-teksten uttrykker elevenes tanker om egen læringsprosess. Hun skriver at det er lærerikt å høre hva de andre sier, at man lærer av det og kommer på mye mer. I T1-teksten skriver Camilla 53 ord og bruker ett fagbegrep. I T2-teksten skriver hun 202 ord og bruker fire fagbegreper. I T2-teksten viser hun kunnskap om samspill og funksjon, og hun klarer å sette virkemiddelbruken i sammenheng med tema og hendelsesforløp. Fagligheten og begrepsbruken fremstår som mer spesifikk, noe som er i tråd med forskningen til Shanahan & Shanahan (2012). Samtidig viser del 2 av T2-teksten til Camilla at hun definerer seg som lærende. Hun lærer av det de andre på gruppa sier. Dette er også i tråd med Olga Dysthe sine

poengteringer om at læringspotensialet øker når skriving blir brukt i samspill med samtale (Dysthe 1995, s. 203). Det kan se ut til at Camilla nærmer seg det Gee (2015) og Hetmar (2009) kaller en faglig diskurs. Skriving og samtale, med støttespørsmål, skriverammer og stillaser, har ledet Camilla inn i det faglige arbeidet med en multimodal tekst.

Støttespørsmålene hjelper elevene å fastholde et faglig perspektiv i samtalen, slik det også fremkommer hos Rødnes (2011).

I bildebokanalysen, T3, skriver Camilla 363 ord og hun bruker 10 fagbegreper. Teksten er, i likhet med modellteksten, delt inn i 7 avsnitt. Dette er likt antall avsnitt som de to andre i fokusgruppa. Likevel er teksten kortere enn både Sofias og Nikolais tekster. De tre første avsnittene har en struktur som ligger nær opp til modellteksten. Først introduseres bok og forfattere, så gis det et handlingsreferat. I tredje avsnitt beskriver Camilla komposisjonen og oppbyggingen, hvordan teksten står i forhold til bildene. Også Camilla kommenterer at teksten er skrevet på nynorsk. Dette er en klar parallell til samtaleemnet i S2-teksten, som jeg har vist til tidligere. I dette avsnittet skriver Camilla både om skriftstørrelse og skriftfarge, hvis skifter alt etter hvilken bakgrunn oppslagene har. Videre skriver hun en setning om at språket kan være vanskelig å lese for små barn, for så å eksemplifisere kontrastene i fargebruken. Her finner jeg spor av S1-teksten, hvor Sofie poengterte nettopp det at boka kunne være vanskelig å lese for barn alene. Dette er i tråd med funn i tredje studien i avhandlingen til Rødnes (2011), hvor hun poengterer at man i de skriftlige tekstene kan gjenfinne kunnskapsinnhold som kommer frem i de muntlige samtalen. Fokusgruppa i min studie drar veksler på hverandres innspill og tanker om boka i de muntlige aktivitetene, som de skriftliggjør i den endelige litterære analysen.

I det påfølgende avsnittet fortsetter Camilla å beskrive fargebruken, og her tematiserer hun fargebruken i forhold til stemning og hendelsesforløp: «Med en gang *Bomulv* møter Stig blir det lyse og mer glade farger. Så fargene er brukt etter humøret til *Bomulv*.» Her ser vi at hun bruker det som hun også skrev i T2-teksten, men i T3-teksten har hun strukturert teksten noe mer i forhold til de ulike momentene som hun velger å ta med. Dette fjerde avsnittet vies til fargebruken, mens femte avsnitt beskriver bruken av virkemiddelene humor og ironi. Her viser hun også til eksempler fra boka beskrevet med egne ord.

I nest siste avsnitt beskriver Camilla endringen som skjedde med *Bomulv* etter at han møtte Stig. Hun tematiserer innholdet, nevner det å føle seg annerledes, for så å bli akseptert og til slutt bli lykkelig igjen. I likhet med Rødnes sin avhandling (2011), ser man hvordan ungdommene drar veksler på egne erfaringer, og pendler mellom disse og det faglige i arbeidsprosessen, både skriftlig og muntlig.

I siste avsnitt bruker Camilla kun én setning til å oppsummere det hun oppfatter som budskapet i boka. Camilla skriver bare 1,5 linje i dette avsnittet, mens modellteksten inneholder seks linjer. Likevel viser hun evne til å avrunde teksten sin, og det kan se ut til at modellteksten har hjulpet henne til å strukturere teksten på den måten. Hun gjør sin egen vri og skriver konkret om hva hun mener er budskapet. Modellteksten er noe romsligere formulert og benytter ikke ordet *budskap*. Imidlertid finnes begrepet budskap i støttespørsmålene til S2-teksten samt i skriverammen til T3-teksten, noe som ifølge Håland (2016) indikerer at Camilla har nytte av slik støtte i sin egen skriving. I tråd med avhandlingen til Håland (2013) finner jeg likhetstrekk mellom T3-teksten og modellteksten i forhold til både innhold, mønster, struktur og faglige begrep. Hun benytter seks flere fagbegreper i T3-teksten i forhold til T2-teksten, noe som kanskje kan tolkes som en oppfylld av intensjonen i undervisningsdesignet.

6.4 Oppsummering av drøftingen

I forskningsspørsmålene som skulle hjelpe til med å finne svar på problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan elevene forholder seg til samspillet mellom tekst og bilde/illustrasjoner, om det er mulig å spore en mulig progresjon i elevens fagspesifikke praksis, og om det er mulig å finne ut hvilken læring som skjer og om en kan finne tegn på meningsskaping. Denne studien undersøker hvorvidt et spesifikt undervisningsdesign bidrar til at elevene tar i bruk flere fagbegreper, i tråd med en tilnærming som tjener en fagspesifikk literacytenkning (Shanahan & Shanahan, 2012). Å drive eksplisitt undervisning i hvordan elevene skal gjøre en litterær analyse av ei bildebok kan gjøre elevene i stand til å bruke fagbegreper og se funksjonen til de språklige og visuelle virkemidlene. Studien kan ikke si noe om denne didaktiske praksisen fungerer bedre enn annen praksis, og er således ikke en komparativ studie. Likevel forteller studien noe om *ett bestemt* undervisningsdesign som *kan gi* et positivt læringsutbytte i én situert undervisningskontekst.

Gjennomgangen av de skriftlig tekstene viser en økende bruk av både antall ord og fagbegreper gjennom undervisningsprosessen. Det umiddelbare inntrykket er også at tekstene for hver tekstsikaping struktureres tydeligere og i flere avsnitt. Dette er grundig analysert og drøftet, og i tråd med Hålands forskning på modelltekstbruk (2013, 2016) har jeg lagt særlig vekt på forholdet mellom sluttekst og modelltekst.

For de litterære samtalerne viser funnene noe av den samme utviklingen. S1-teksten preges i større grad enn S2-teksten av et hverdagspråk, bruk av færre fagbegreper og S1-

tekstene har kortere varighet enn S2-tekstene. Nærmere analyse av fokusgruppa sine S1-tekster viser samtidig at samtalen på et tidligere tidspunkt enn ved S2-tekstene «sporer av», og elevene snakker om andre ting enn det oppgavebestillingen ber om. I S1-teksten starter for eksempel Sofia med å dele sine tanker om boka, nokså utfyllende. Her snakker hun om innhold og tema, om tekst, illustrasjoner og samspillet mellom disse. Etter dette viser ordvekslingen at Sofia ikke benytter flere fagbegreper, men gruppa er i teksten og diskuterer hvordan samspillet får frem temaer som blant annet vennskap, mobbing og ensomhet. Ifølge Mercer (2000) står språk, tanken og sosial aktivitet i forhold til hverandre og kan relateres (s. 14). I S1-teksten til fokusgruppa ser jeg at hverdagspråket i stor grad dominerer (Gee 2015; Hetmar 2009; Rødnes 2011), og at det faglige perspektivet tilsynelatende i mindre grad trer frem. Likevel diskuterer de tematikkene, noe som indikerer faglighet.

I S2-tekstene ble samtalen strukturert etter støttespørsmålene, og naturlig nok økte bruken av fagbegreper da støttespørsmålene inneholdt flere av disse. I samtalen skulle en ordstyrer sikre en viss fremdrift, likevel viste det seg at samtalen noen ganger stoppet opp. Elevene er på mange måter noviser i analysesammenheng. De har lite erfaring med denne type arbeid, og da er det heller ikke enkelt å vite hva som er «neste steg». Likevel indikerer denne samtalen at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, slik blant andre Dysthe (2001) hevder. Å delta i sosiale praksiser som en slik litterær samtale er, kan i så måte fremme læring. En sosiokulturell tenkning om læring vektlegger språkets læringspotensial, slik også Mercer (2000) er opptatt av at «interthinking» og «thinking together» er prosesser som fremmer språket som redskap for felles intellektuell aktivitet, og som felles meningsskaping.

7.0 Avslutning

Bomulv trekte pusten og kjente at han kom til å klare det.

-Dette ulet, sa Bomulv, - er til alle som nokon gong har leita etter ein venn.

Innledningsvis startet jeg med å vise til første oppslaget i bildeboka *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) og den verbalspråklige dialogen mellom Bomulv og de andre ulvene i flokken. Utdraget over er fra siste oppslag i bildeboka og står for meg igjen som et bilde på denne studien. Jeg hadde til formål å ville undersøke hvordan et undervisningsdesign kunne legge til rette for utøvelse av faglighet, og stilte spørsmålet *Hva kjennetegner elevenes literacypraksiser i ulike stadier av et undervisningsdesign i en 8.klasse, der læringsmålet er å skrive en litterær analyse av ei bildebok?* I arbeidet med å analysere de tre skriftlige og to muntlige tekstene brukte jeg tre forskningsspørsmål som ledetråd inn mot problemstillingen. Jeg ville se på hvordan eleven forholdt seg til samspillet mellom verbalteksten og bildene/illustrasjonene, jeg undret meg på om det var mulig å spore noen form for progresjon i det fagspesifikke praksisen til elevene og jeg ville undersøke om det skjedde noen form for læring eller meningsskaping i dette forløpet.

I arbeidet med denne bildeboka viser analysen i kapittel 5 noen klare mønster og en form for utvikling eller progresjon. I lys av det faktum at undervisningsdesignet fremmer nettopp en progresjon i kraft av opplegget, er ikke funnene oppsiktsvekkende. Likevel viser denne studien at arbeidet med skjønnlitterære tekster generelt, og det å kunne analysere ei bildebok i et fagspesifikt literacyperspektiv spesielt, kan være med å øve opp fagligheten til elevene. Fokuset på faglighet er viktige verdier i alle fag, også norskfaglig. Derfor er det viktig å diskutere nettopp hva som er fagspesifikt typisk innenfor det norskfaglige domenet. Jeg mener at dette forskningsdesignet er et bidrag til det.

Stemmen til Jon Smidt er vanskelig å komme unna i denne avslutningen av mitt arbeid. I sin rykende ferske bok, *Norskfaget mellom fortid og framtid - Scene og offentlighet* (2018), spør han hva som er relevant for dagen og morgendagens norskfag. Han benytter metaforer tilknyttet teaterscenen hyppig i sine refleksjoner og tanker omkring norsklærers og elevenes møte med tekst. Han slår et slag for den modige norsklæreren som inspirerer elevene til å bygge kunnskap, kultur og identitet i arbeid mellom tekster i alle sjangre, medier og arbeidsformer (Smidt 2018, s. 14-15). Jeg vet ikke om jeg er modig, men arbeidet med bildebok er ikke nødvendigvis hverdagskost i ungdomsskolen hvor jeg har mitt virke. Å knytte en typisk tradisjonell barnebok til et arbeid med fagspesifikke begreper tilknyttet en

multimodal tekst er ikke heller det mest åpenbare. Men mitt møte med *Bomulv* (Svendsen & Duzakin, 2016) inspirerte meg til å tørre å gjøre nettopp det. For å bruke metaforen til Jon Smidt, jeg iscenesatte en tekst med blikket rettet mot det å skulle bygge kunnskap og skape mening. Læreren sin tolkning av læreplanmålene legger føringer for hvilket norskfag elevene møter. Hva legger for eksempel læreren i begrepet tekst? I teorikapittelet poengterer jeg at Gee (2015) har utviklet et utvidet språkbegrep, og han hevder at literacy er mestring av en sekundærdiskurs som involverer tekst. Utfordringen i skolen er å gjøre den situerte konteksten, læringssituasjonen, så nær at elever kan kjenne seg igjen og identifisere seg i den enkelte fagdiskurs (Hetmar, 2009). I arbeidet med bildeboka som multimodal tekst fokuserer undervisningsdesignet på samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene og at elevene i sitt arbeid frem mot egne litterære analyser skal bygge kunnskap og bli stadig mer faglige.

De empiriske funnene dokumenterer at tekstene blir mer faglige, i lys av kriteriene elevene har arbeidet etter. Tekstene ble lengre, fagbegrepsbruken økte, og jeg fant tydelige likheter mellom T3-tekstene og modellteksten. På samme måte fant jeg at de litterære samtaler ble lengre og fagbegrepsbruken økte også her. Funn blant fokusgruppa indikerer at undervisningsdesignet fremmer bruk av fagbegreper og elevene nyttiggjør seg støtteverktøy og kunnskap fra den eksplisitte undervisningen. Jeg mener å spore en slik faglighet i elevenes literacypraksiser, noe som indikerer at den norskfaglige praksisen i denne 8.klassen har gjort elevene i stand til å lese bildeboka med stadig mer faglige briller. Dette er i tråd med det Shanahan & Shanahan (2012) beskriver som fagspesifikk literacy. Mange av tekstene, både de skriftlige og muntlige, viser den erfaringsbaserte tilnærmingen som Rødnes (2011) også påpeker. Det er interessant å se hvordan elevene i de litterære samtaler trekker veksler på egne tanker og erfaringer som tematiseres i bildeboka, og ved hjelp av støttespørsmål og modelltekst kan de strukturere dette i en faglig situert skolekontekst. Ved å arbeide med teksten på denne måten, både individuelt og kollektiv, skriftlig og muntlig, kan elevene søke mening, tolke og reflektere fagrelevant og dermed nærme seg sekundærdiskursen i en skolefaglig kontekst (Dysthe, 1995; Gee, 2015; Vygotsky, 1978). Faglig læring er en sentral del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnskolingen. I læreplanens nye «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017) omfatter kompetansemålene for lesing og skriving på fagets premisser både kritisk tenkning og refleksjon. Skolen skal gi rom for dybdelæring i fag, hvilket innebærer at elevene skal kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, individuelt og i samspill med andre og ved hjelp av varierte aktiviteter. Jeg mener at dette forskningsdesignet kan bidra til

at både Nikolai, Sofia, Camilla og de andre deltakerne i denne 8.klassen blir stadig mer faglige i arbeidet med en multimodal tekst.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaatelid. Oslo: Ariadne.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. USA: Blackwell publishing
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene: I Hølleland, H. (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademiske forlag.
- Berge, K. L. & J. L. Tønnesson. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien? I S. Matre og T.L. Hoel. (red.). *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Birkeland, T. & I. Mjør. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blichfeldt, K. og T.G. Heggem. (2014). *Nye Kontekst 8-10, Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J.S., I David Wood, Jerome S. Bruner and Gail Ross (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving**. (David Wood, Jerome S. Bruner and Gail Ross. Version of Record online: 7 DEC 2006 | DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x). Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>. Lastet ned 02.11.17 kl. 13.07
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Dahle, G. & S. Nyhus (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fodstad, L. A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole. Noe tyder på at man rett og slett ikke har forstått norskfaget helt. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/norskfaget-i-fremtidens-skole-1.460003>. Lastet ned 02.11.17
- Fosse, J. (1997). *Om All-alder-litteratur*. Oslo: Dagbladet.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum Gadamer, H.G. (2010). *Sanhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax forlag.

- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. (Fifth edition ed.). London & New York: Routledge.
- Graham, S. & D. Perin. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report of Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance of Excellent Education. Hentet fra https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf. Lastet ned 11.05.18.
- Halliday, M. A. K. (1998). Registervariasjon. I: K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk*. (s. 95–118). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skrivning i skolen - Diskurser, positioneringer og rekontekstualisering. I S.V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red). *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking om korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordheim, H., A.B. Rønning, E. Sandmo & M. Skoie. (2008). *Humaniora: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28*. Hentet 18.12.17. Fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). Writing in a world of provisionality. I Vatn, G.Å., Folkvord, I. og Smidt, J. (red.) (2009). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsing*, 7, 1-5. Hentet fra: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbiter*. Sverige: Studentlitteratur.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2008). *Om grammatikk og fagspråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2008). Om grammatikk og fagspråk. I: Nergård, M. E. og Tonne I. (red.). *Språkidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maagerø, E. & E.S. Tønnessen. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patel, R. & B. Davidson (2005). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academy of Sciences
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf). Lastet ned 13.05.18.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I: S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I: D. Skjelbred og A. Veum (red.), *Literacy i læringskonteksten (s. 43-54)*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og mediering i språk. I: B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning (s.32-83)*. Oslo: Novus Forlag.
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, K.A. & Ludvigsen, S. (2009). *Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur – samtaler og tekst*. I: Nordisk Pedagogik, 29.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Shanahan, T. & Cynthia Shanahan. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*; Spring 2008; 78, 1; Hentet fra https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HE R_2008.pdf. Lastet ned 11.01.18.

- Shanahan & Shanahan (2012). *What is disciplinary literacy and why does it matter? Topics in Language Disorders*, vol. 32, nr. 1.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Å. K. H. Wagner og A. J. Aasen. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? I: *Norsklæreren*. 2015 #2.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010): *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J. r. (2013). *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3.utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og nåtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendsen, N. & A. Duzakin. (2016). *Bomulv*. Oslo: Samlaget.
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse: med Fam Ekman inn i bildeboka*. Oslo: Unipub forlag.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its implications for Policies and programs: Position Paper. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Revidert plan 2013. Hentet 28.11.17 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet 14.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/3-gi-elevene-strategier-som-de-kan-ta-i-bruk-nar-de-skriver/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Ny overordnet del. Hentet 17.12.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Øgreid, A.K. (2017). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Gangen i arbeidet (undervisningsdesignet)

Vedlegg 2: Tenkeskriving del 1

Vedlegg 3: Tenkeskriving del 2

Vedlegg 4: Støttespørsmål til litterær samtale

Vedlegg 5: Modelltekst

Vedlegg 6: Oppgavebestilling, kriterier og skriverammer

Vedlegg 7: Transkripsjon av litterære samtaler til fokusgruppa, med transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 9: Samtykkeskjema

Vedlegg 10: Samtykke fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 11: T3-teksten til Nikolai

Vedlegg 12: T3-teksten til Sofia

Vedlegg 13: T3-teksten til Camilla

Vedlegg 1

Gangen i arbeidet med bildeboka Bomulv

1	Intro på tema, kompetansemål og læringsmål for arbeidet/timen. Om virkemidlene, tavle, vøl-skjema. Høytlesing i klassen. Lærer leser høyt hele bildeboka. Viser frem illustrasjonene på ppt mens hun leser.	30 minutter
2	Elevene tenkeskriver, inngangstekst. «Hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflektere fritt over det.» Åpen tilnærming, lærer skriver støttespørsmålet på tavla. Refleksjon.	3 – 5 minutter
3	Gruppesamtale – treergrupper. Del 1. Elevene snakker ut fra sin tenkeskriving, åpen samtale. Lydropptak.	10 minutter
4	Kort samtale i plenum – lærer avrunder første gruppesamtale, felles samtale om hva gruppene snakket om. Lydropptak.	5 minutter
5	Lærerstyrt undervisning i multimodale virkemiddel. 1. Støtteark: gjennomgang av språklige og visuelle virkemidler, hva disse gjør med tekstens funksjon/leserens forståelse av innhold. (Støttekilde; Kontekst 8-10, sammensatte tekster) 2. Bruke modelltekst (analyse av «Snill») for gjennomgang av viktige elementer for analyse av sammensatt tekst.	60 minutter
6	Elevene utforsker ett oppslag i boka. (4 sider totalt, fire første sidene i boka) Først individuelt: utdelt støtteark litterær samtale.(vedlegg..) Noterer ned stikkord Gruppesamtale – treergrupper. Del 2. Bruk støttespørsmål til litterær samtale. Utforsker oppslaget sammen, notere ned flere stikkord på arket, samtaler om punktene og sine tanker/refleksjoner. Bruke støttearket aktivt. Lydropptak	30 minutter
7	Felles oppsummering av gruppesamtalene, lærerstyrt. Lydropptak	5 minutter
8	Ny tenkeskriving, som utgangstekst: del 2 Noe lengre tid. Om ett oppslag + metaperspektiv om det å jobbe med litterær samtale.	10 – 15 minutter
9	Individuell skriving. Lærer deler ut skriverammer (samme som støttespørsmål til litterære samtaler) som støtte, med kriterier. Elevene skriver en sammenhengende tekst. Oppgaven er formuler av lærer, med hjelpespørsmål, og deles ut på eget ark.	2 timer

Vedlegg 2

Navn: _____

Tenkeskriving 1

«Hva mener du boka Bomulv handler om, og hvordan synes du tekst og illustrasjoner får frem innholdet i boka? Reflekter fritt.»

Navn: _____

Tenkeskriving 2.

«Hvordan synes du at tekst og illustrasjoner får frem innholdet i bildeboka Bomulv?»
(funksjon). Beskriv og forklar. Skriv i ca 10 min.

Hvordan synes du det var å sitte i grupper og samtale om bildeboka, slik vi nå har gjort?

(Forklar/begrunn)

Vedlegg 4

Støttespørsmål til litterær samtale og individuell skriving

Bruk oppslagene fra boka og snakk om følgende: (Besvar spørsmålene i oppgitt rekkefølge)

1. Hva ser du på oppslaget? Beskriv det du ser.
2. Hvordan er illustrasjonene bygget opp? F.eks. plassering av trærne, ulvene.
3. Hva tenker du om fargebruken i oppslaget? Hvilke farger er brukt, og hvorfor?
4. Hvordan er teksten og språket? Skrift, størrelse, plassering. Finner du kontraster, sammenligninger, gjentakelser, humor og/eller ironi i språket?
5. Hvordan opplever du det du ser? Beskriv tankene/følelsene du får når du ser på oppslaget.
6. Hva forteller teksten deg om tema? Tema kan være vennskap, sorg, sykdom, død, glede, forelskelse eller lignende.
7. Hvordan er boka bygget opp? Hva begynner den med? Hva slutter den med? Er det noen høydepunkt eller vendepunkt?
8. Har boka noen funksjon? Vil boka lære oss noe, har den et budskap? Vil den fortelle oss noe eller er den laget bare for å underholde?

Vedlegg 5

Modelltekst: Bildebokanalyse av «Snill»

Bildeboka «Snill» kom ut i 2002, og er et samarbeid mellom ekteparet Gro Dahle og Svein Nyhus. I 2002 fikk «Snill» Brageprisen for beste barnebok.

«Snill» handler om ei jente som heter Lussi. Hun blir beskrevet som snill, stille og veldig flink. Hun er så perfekt at hun en dag forsvinner inn i veggen. Det er ingen som legger merke til Lussi, fordi hun er så stille. Hun blir sittende fast der inne i veggen. Det blir en leteaksjon, men de finner henne ikke. Lussi sitt forsøk på å kommunisere mislykkes, og samme hvor hardt hun enn prøver kommer hun ingen vei. Hun er fryst fast i smilet sitt, og til slutt gir hun opp å være snill pike og hamrer og slår seg ut av veggen. Da hun endelig kommer seg ut, er hun tre ganger så stor og dobbelt så synlig! Utbruddet hennes baner vei for flere usynlige piker inne i veggen, til og med oldemoren hennes.

Det er brukt lite tekst på hver side. Skriften er nokså stor, setningene er korte og kan ligne på diktformen. I tillegg til tegninger, er det utklipp av ting som for eksempel kart, avis og lignende ark med tall på. Lussi er i begynnelsen av boka tegnet svært liten i forhold til omgivelsene. Dette vises spesielt godt når hun er tegnet sammen med voksne personer. Teksten forteller også hvor liten Lussi er. Dette kan symbolisere hvor liten og usynlig Lussi føler seg i den store verden. Her er kontrastene *stor og liten* brukt for å få frem hvordan Lussi føler seg i forhold til omverdenen.

Språket i boka er enkelt og barnevennlig, og teksten er full av gjentakelser. For eksempel kan vi lese "Se på Lussi! Se på Lussi! Se så stille hun er! Stille som hvitt kritt og tynt papir. Stille som blanke glass i et skap". Slike gjentakelser er typisk for språket til små barn, de repeterer ofte det de sier eller vil fortelle. At Lussi er stille som blanke glass, er også en sammenligning. Lussi blir sammenlignet med blanke glass som står i et skap. Disse glassene lager lite bråk og støy, like lite støy som Lussi lager. Boka bruker mye humor, blant annet gjennom ironi. I det Lussi eksploderer i sinne, står det i teksten at læreren blir så overrasket og redd at han gjemmer seg i et hjørne. Dette virker både komisk og rart. Det er ironisk at en voksen blir redd og gjemmer seg i et hjørne, bare på grunn av et lite barn. At forfatteren skriver nettopp dette, får frem hvilken stor forandring Lussi gjennomgår.

I begynnelsen av boka er bildene i friske og lyse farger. Bildene bærer preg av orden, fred og ro. I kaoset blir fargene mørkere, grå, blå og svarte. Her viser kontrastene i fargebruk hvordan Lussi forandrer seg. Fargen rødt kan ofte symbolisere fare. Lussi er kledd i rødt og er rød på nesen og ørene på alle bildene, før hun blir sittende fast i veggen. Rødfargen varsler oss om at ikke alt er som det skal. Senere kommer hun ut av veggen, og nå er hun ikke lenger like rød. Hun har flere menneskelige trekk, og faren er over. Det vonde og vanskelige som Lussi kjenner på er illustrert med noe grått og sammenkrøllet. Dette ser vi på de fleste sidene i boka. Denne grå gjenstanden kan beskrive den vonde klumpen i magen, som mange barn kan føle når de møter på vanskelige ting.

Bildeboka til Dahle handler om det å være et "usynlig barn". Det som er spesielt med denne boka er måten Lussi kommer seg ut av det å være et usynlig, snilt barn på. Det at hun faktisk forsvinner inn i veggen og blir fysisk usynlig for omgivelsene, gjør noe med leseren og det kan være lett for mange barn å kjenne seg igjen i Lussi-karakteren. Både barn og voksne kan føle seg ignorert og usynliggjort i hverdagen, og jeg synes at boka fremstiller dette på en god måte. Voksne og barn kan ha glede, hjelp og nytte av å lese denne boken, og det er fint om barn kan lese boka sammen med en voksen.

Vedlegg 6

Skriveoppgaven:

«Skriv en tekst der du analyserer bildeboka «Bomulv». Gi et kort handlingsreferat, før du tolker boka med særlig vekt på hvordan tekst og bilde/illustrasjoner forteller budskapet i boka. Her kan du bruke ett eller flere oppslag i boka som eksempel.

Noen hjelpespørsmål kan være:

- Hvordan kommuniserer tekst og illustrasjoner innholdet i bildeboka Bomulv?
- Hvordan utfyller tekst og illustrasjoner hverandre?
- Hva mener du boka handler om? Hvorfor mener du det? Begrunn dine tolkninger

Kriterier for skriveoppgaven:

<ul style="list-style-type: none">• Overskrift• Dele teksten inn i avsnitt• Handlingsreferat• Samspillet mellom språklige og visuelle virkemidler• Oppsummering, avslutning, konklusjon

Skriveramme

Overskrift	
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Presentasjon av boka, forfatter- Handlingsreferat
Hoveddel	<p>Oppbygging</p> <ul style="list-style-type: none">- Boka er bygget opp kronologisk. Det vil si at <p>Språklige og visuelle virkemiddel:</p> <ul style="list-style-type: none">- Teksten i boka er Og det gjør at.....- Skriftstørrelsen er- I boka er fargen /Fargene som er brukt på illustrasjonene er.....- Kontrast, gjentakelse, sammenligning, humor, ironi.... <p>Samspill tekst og illustrasjoner:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke funksjon har virkemidlene i boka. Hvordan kan de tolkes?
Avslutning	<p>Kort repetisjon av tema.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva handler denne boka om?- <p>Har boka noen funksjon?</p> <ul style="list-style-type: none">- Vil boka lære oss noe, har den et budskap, vil den fortelle oss noe eller er den laget bare for å underholde?

Vedlegg 7

Transkripsjon S1 – teksten til Sofia, Nikolai og Camilla

Varighet: 5.49

Hver gruppe har en som leder samtalen/initierer. Dette er bestemt av lærer. Sofia har fått beskjed av lærer om å være gruppeleder for denne gruppa. Dette for å sikre fremdrift.

Transkripsjonen er skrevet på bokmål, dette for å sikre anonymitet. Det er små forhold hvor denne studien er gjennomført.

Transkripsjonsnøkkel:

() = Beskrivelser i forbindelse med latter er skrevet i parentes.

(*Bomulv*, min merknad) = her presiserer jeg at elevene omtaler henvisning til boka eller hovedpersonen med samme navn med pronomensformen «den».

... = Det er bruk tre punktum etter hverandre der hvor det er noe nøling, venting eller ufullstendige setninger.

Mmm = bekreftelse på foregående replikk/svar.

Hehe = latter

--- = pause

S: Jeg synes at den handler om vennskapet og å kjempe imot mobbing, for eksempel å finne frem en løsning og finne liksom lykken til å leve og finne en person som gjør deg glad og får deg til å bli en bedre person. Teksten liksom beskriver innholdet og den gjør at du kan drømme om historien og leve deg inn i historien og tenke på hva som skjer og hvordan de ser ut. Og illustrasjonene hjelper for å fange oppmerksomheten og for å gjøre boka mer forståelig kanskje, og de gjør at du også vil vite mer og at du venter på hva som skal skje.

N: Hvis man skal ha med bilder, så kan det være lurt å ha med bilder i noen tekster, hvis ikke ... man vet jo sånn cirka hvordan ... ehh ... man får et annet syn på hva som skjer.

C: Men man skriver jo ikke i boka hvordan han ser ut, så kan jo spør deg ... se for deg at han er hvit eller ...

N: Noen ting, da kan det bli litte grann lettere, da kan man vise hva man selv tenkte når man skrev boka, hvis man bruker bilder i stedet for bare tekst, bare lurte, kanskje i sånne her bøker.

S: Kanskje også litt artig hvis du selv vil gjøre hovedpersonen som du vil, at den blir forskjellig for hver ...

N: Ja.

S: Det er også litt ...

N: Man kan også få øyeblikket med å vise eller ved å si hvor mange som var med, eller akkurat hvordan det så ut, uten at, for at selv om man forklarer det. Selv om man forklarer det veldig bra, så kan det bli tatt ganske annerledes av de som leser det.

C: Jeg tror boka har litt med mobbing å gjøre også.

N: Ja.

C: Mobbing og utestenging.

N: Ja, det med at ulv og en sau blir venner, det er jo ikke så vanlig. Det betyr at man fint kan være venner om det ... selv om ... Nei, nå sier jeg forskjellig ... Jeg tenker at det vanligvis er ulvene som spiser sauene.

(Lett latter i gruppa)

Cc: Han var jo på tur å gjøre det.

N: Han tenkte på det, i hvertfall.

(Lett latter i gruppa)

S: Liksom, også om at vennskapet er over...liksom det er viktigst av alt.

N: Viktigere enn mat.

S: Ja.

(Lett latter i gruppa)

N: Selv om mat også er ganske fint.

(Lett latter i gruppa)

C: Ja.

(---pause i noen sekunder)

S: Hva synes dere om teksten? Hva gjør teksten?

C: Jeg synes den er fin.

(Lett fnising i gruppa, litt mumling ...)

N: Ja, fint.

Alle: Mumling ... eh... ..

(--- pause på omtrent 5 sekunder)

C: Noe mer å si?

S: Jeg synes det var en veldig søt bok.

C og N: Mmm. Ja... *(Bekreftende)*.

S: Fine bilder og ...

C: Jeg hadde ikke lest den selv om jeg hadde sett boka på biblioteket ...

N: Problemet er ofte sånn at hvis man kjøper seg en bok til 250 kroner så pleier man...gidder man ikke å kjøpe ... du leser den jo ferdig på 10 minutter!

C: 10 minutter!?

N: Ja, hvis du leser sakte.

S: Men de bøkene vinner masse med å ha bilder med. Hvis de ikke hadde hatt bilder med, så ...

C: Men hvor mange ganger gidder man å lese den boka?

S: Ja ...

C: Man bruker fem minutter på en dag så har man brukt 250 kroner på å lese ei bok og underholde deg i fem minutter.

N: Ja ... Jeg har jo lest bøker på 400 sider inntil flere ganger, før ... Det er jo ... Da bruker du timesvis på å lese. Du kommer jo ikke til å lese den (*Bomulv*, min merknad) igjen, du husker jo absolutt alt som skjer.

C: Men det er kanskje mer en barnebok?

N: Ja, det fokuserer ikke like mye på det. Det er liksom ei bok som ... liksom ... som er fin å ha hjemme kanskje ... eller ha på skoler eller bibliotek.

S: Ja, det er liksom barnebøker, når barna ikke kan lese. Ikke alle kan lese. Det er liksom bilder som forteller historien til den.

C: Mmm. Det er det som er med barnebøker. Masse bilder og ... Men noe man leser for unger før de skal legge seg.

N: Men så ... blir de plutselig redde for ulver.

(Lett latter i gruppa)

N: Eller hvis de tenker på å spise.

C: Hehe, ja. De må se under senga.

S: Jeg har mange små søskenbarn, og de tar bare en bok og begynner å bla og begynner å se på bilder.

C: Ja. Det er mer sånn den bok (*Bomulv*, min merknad) blir.

N: Det er ofte sånne bøker som jeg tror at ... man bare blar i og kan ikke gjøre noe annet. Det er en hel fortelling med 10 sider med bilder.

Transkripsjon S2 – teksten til Sofia, Nikolai og Camilla

Varighet: 10.01

Hver gruppe har en som leder samtalen/initierer. Dette er bestemt av lærer. Sofia har fått beskjed av lærer om å være gruppeleder for denne gruppa. Dette for å sikre fremdrift.

Transkripsjonen er skrevet på bokmål, dette for å sikre anonymitet. Det er små forhold hvor denne studien er gjennomført.

Har brukt noen få koder:

() = Beskrivelser i forbindelse med latter er skrevet i parantes.

... =Det er bruk tre punktum etter hverandre der hvor det er noe nøling, venting eller ufullstendige setninger.

Mmm = bekreftelse på foregående replikk/svar.

Hehe = latter

--- = pause

Han = Bomulv (her presiserer jeg at elevene omtaler henvisning hovedpersonen Bomulv, sterkere betoning, min merknad)

de = de andre ulvene (sterkere betoning, min merknad)

S: ja, spørsmål 1. Hva er det dere har sett på oppslaget?

N: Nei, jeg har mest lagt merke til der er en skog med masse trær som ikke har noen blader på fordi det er vinter.

C: Jeg skrev at det var veldig mørkt og dystert i skogen, med masse trær, og det var litt dødt i skogen og ... ja.

S: Ja, det føles jo mørkt og kaldt.

C: Ja.

S: Litt skummelt kanskje?

C: Mmm.

S: Også er det litt forskjellig hvor trærne i skogen er så mørkt mot den blå himmel. Det er også litt kontrast.

C: Ja.

S: Spørsmål 2. Hvordan synes dere illustrasjonene er bygget opp?

N: Det viser ett av områdene at det er et åpent område uten altfor mange trær der de sitter i en ring, det er sikkert der de tilbringer mesteparten av tiden.

C: Ja, for utenfor den ringen der er der sikkert masse trær tett i tett i tett. Ja, det er akkurat en plass der.

N: Ja. Det var jo ganske fint å ...

C: Og så ser dere at det er sånn ... se på andre sida (viser til kopiarket av oppslaget), så har de et sånt stup på en måte. Å stå utfor.

N: Ja, det...

C: (utydelig)

S: Det er liksom alltid trærne rundt så det føles som de er inni en plass de ikke kan gå ut,

C: Ja.

S: Som et slikt fengsel.

N: Ja.

C: Ferdig med spørsmål 2 da?

S: Ja. Fargebruken i oppslaget, spørsmål 3?

N: Det er brukt bare sånn ... det ser jo...det er bare brukt svart, grå, hvit nesten. Men man får ikke følelsen av svart. Selv med så få farger så ser det ganske, nesten litt fargerikt ut.

C: Det har jo holdt seg i grå, blå, hvit, svart og grønn.

S: Ja. Den er liksom laga for at alt skal være mørkt, unntatt **han**. (Sterkere betoning, min merknad).

S: **Han** skal vises frem.

C + N: ja.

N: Han skal skilles ut fra... ja...

C: Men sånn som når du ser han og sauene skal vise frem. Når du ser de i skogen. Når han er sammen med sauene er det veldig grønt, men når han er sammen med **de** (sterkere betoning, min merknad), så er det dystert og trist.

S: Ja.

C: Så når han er sammen med sauene er det litt grønt og han er litt mer glad.

S: Ja, det blir liv, han blir mer ...

N: Det er nesten sånn at bildene viser hvordan det er inni hodet på han.

C + S: Ja.

S: Ja. Ferdig. Spørsmål 4. Hvordan er tekst og språk?

C: Jeg synes teksten er veldig liten til å være en barnebok.

N: Ja.

C: Det synes jeg. Og så synes jeg det sikkert er litt vanskelig å lese nynorsk for de fleste.

N: Jeg hater nynorsk.

S: Men det er litt dypt skrevet liksom.

C: Ja. Det blir litt vanskelig for ungene. Det er ikke noe unger kan sitte å lese selv.

S: Nei.

C: Hvis du går i en andre eller tredjeklasse og leser å....

N: Det er sånn med teksten også, hvor det er mørkt og ikke altfor lyst på et bilde, så har de tatt teksten rett inn. Sånn som her (viser til oppslaget på arket), driver de og klatrer på et tre pluss masse, masse forskjellig som foregår på bildet. Så hadde det vært bedre med teksten på siden, slik at den ikke er i veien for bildet.

C: Mmm.

S: Mmm.

S: Men har dere funnet virkemidler, som for eksempel kontraster og sånne ting?

C: Nei, det har jeg ikke sett så nøye på. Har du?

S: Det er egentlig litt ironi i den, når han blir venn med en sau, og så velger han å ikke spise den. Og det er litt ironisk.

C: Ja. Men han prøver å spise vennene, men får ikke lov av sauene.

S: Ja, det er litt sånn ...

N: Ja, men det som er litt morsomt er at ulver de spiser sauer, men hunder, som er nesten direkte fra ulver, de passer på sauene. Det er litt morsomt, egentlig. Hvordan likhet det er mellom de to dyrene, selv om de er så forskjellige.

C: Ja, at han hjelper de andre også.

N: Ja, han er nesten som en hund.

C: Hva var det sauene sa? At han følte på seg at han skulle bli en sau som ...

S: Ja, som skulle bli mata for å bli stor og få mange lam.

C: Ja, han bare følte det på seg.

S: Ja, det er også litt gjentakelse, med at han er så forskjellig.

N: Ja, det viser at han ikke passer inn med de andre, at han er forskjellig.

C: Ja, og så står det jo at han er utsperra, trist og ulykkelig. Ja, også fargene hjelper til med det, enda mer.

N: Ja, han viser de andre. Viser at han er forskjellig fra de andre.

S: Ja, det var nummer 5. Nummer 6, hva forteller teksten deg om tema?

C: men var det ikke 4 vi nettopp gjorde?

S: Nei. Jo.

N: Jo, vi gjorde nettopp 4, nå er det 5.

C: Ja, nå er det 5.

S: Okey sorry. Nå er det 5

(Alle: lett latter)

N: Hvordan opplever du det du ser. Beskriv tankene, følelsene og det du ser når du ser på oppslaget. Hva tenker der om?

C: Med en gang, når jeg ser, ikke den (viser til det kopierte arket), men hvis jeg tenker på den originale boka. Så ser det ut som ei veldig koselig bok. Bomulv. Bomull. Det høres ut som noe skikkelig koselig. Men når du åpner de første sidene så ser det skikkelig trist ut. Grått.

S: Ja, da føler du deg trist og litt melankolisk.

C: Ja, du får en annen følelse enn når du ser på fremsida.

S: Men da sauene blir venner, blir det mer farger og du blir litt mer glad.

C: Ja, da snur alt seg. Også på slutten så blir han jo venner med alle ulvene og det blir lysere inni skogen.

N: Ja, for da fikk de vite at da var de ikke de eneste ulvene. Da var det jo flere ulver enn bare den ene flokken.

C: Ja, da vart de på en måte ... kunne vise at han kunne gjøre noe, han Bomulv. Så ble han en del av flokken.

S: Ja.

N: Inntrykk av at i første ulveflokk, det er litt rart, i begge flokkene, det blir jo vist at alle ulvene ... (uklart)

C: Det viser jo at han er veldig tøff. For at han sier, ulvene sier han skal spise sauene og spise seg mett, men at da må han spise «meg» først. Så han er jo modig. Han redder jo sauene.

N: Ja, han ... Modig.

C: redder han ... Stig?

N: Stig.

C: Stig.

N: Ja.

S: Skal vi gå over til nummer 6?

N: Ja.

C: ja.

N: Hva forteller teksten om tema? Tema kan være vennskap, sorg, sykdom, død, glede, forelskelse eller lignende. Det starter kanskje litt med sorg, og så ender det opp med ... vennskap.

C: Ensom.

N: Ja, ensom og alle de tingene der: Men så går det litt over når han møter Stig, så går det litt over til vennskap.

S + C: Ja.

S: Ja, det går over til også å være med gjengen, med alle de andre.

N: Ja, og sånn glede også.

C: Det går fra trist til å være ei gladere bok.

N + S: Ja.

N: Spørsmål 7. Hvordan er boka bygget opp? Hva begynner den med? Hva slutter den med? Er det noe høydepunkt eller vendepunkt?

C: Det starter jo med at han er alene og er utesperra fra ulveflokket og så slutter det med at han har en venn og er en del av flokken.

S: Ja. Den er liksom bygget på en enkel måte. Det begynner med det du sa, at han blir ensom på begynnelsen, og trist. Men til slutt så finner han en løsning, en venn.

N: Ja, det blir på en måte nesten to vendepunkt: først så er det det at han møter Stig, og så finner han jo en ulveflokk, og får vite at det er ikke den eneste ulveflokket som er.

S + C: Ja, mmm.

C: Ja, da blir det på en måte helt annerledes. At de ikke er de eneste, at det blir masse flere ulver.

S: Nummer 8: Hva tror dere boka forteller?

N: Har den et budskap?

C: Ja, har et budskap om hvor viktig det er å ha venner.

S: Ja.

C: Hvor mye det hjelper deg.

N: Og hvor kjedelig ...

S: Hvor mye de er verdt.

N: Og hvor kjedelig det er å ikke ha venner.

C: Mmm.

N: Hvor mye en person kan ha å bety.

C: Mmm. Og det har med mobbing også å gjøre, fordi de utsperra jo han en god del.

S: Ja. Det har også litt med å finne sin plass i ei gruppe.

N + C: Ja.



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Fagspesifikk skriving i norskfaget»

Bakgrunn og formål

Jeg, Ann-Lisbeth Kalland Hagen, skal i forbindelse med min masteroppgave i norskdidaktikk ved NTNU gjøre en kvalitativ studie av fagspesifikk skriving i norskfaget på ungdomsskolen. Jeg arbeider som lærer ved skolen. Samtidig er jeg student ved masterprogrammet «Norskdidaktikk 5. – 10. trinn» ved lærerutdanningen ved NTNU Trondheim. Jeg ønsker å benytte elever og lærer på 8.trinn som informanter i mitt forskningsprosjekt. Elevene skal utforske den multimodale teksten, hvor de skal se nærmere på form, innhold og samspill mellom bilde og verbaltekst. Fokuset i studien er rettet mot undervisning, og hvordan en best mulig kan legge til rette for undervisning som fremmer fagspesifikk skriving i norskfaget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Observasjon av undervisning vil innebære at det tas notater og lydopptak. I tillegg vil elever bli bedt om å skrive tekster og logger i forbindelse med oppgaven. Det vil også gjennomføres gruppesamtaler, som tas opp, transkriberes og anonymiseres. Elevene vil få støtteark og voksenhjelp underveis, slik at de til enhver tid vet hva de skal gjøre.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det samles ikke inn personopplysninger utover alder og kjønn. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data som publiseres vil være anonymisert og vil ikke kunne knyttes til enkeltdeltakere.

Tilgang til datamaterialet som samles inn vil kun være tilgjengelig for meg som forsker/student og min veileder. Data som publiseres vil være anonymisert og vil ikke kunne knyttes til enkeltdeltakere. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12.2018. Alle data vil da bli fullstendig anonymisert, og lyd -opptak vil slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon eller e-post.

Vennlig hilsen
Ann-Lisbeth Kalland Hagen
Mobil: epost:



Samtykke til deltakelse i studien

Forelders/ foresattes samtykkeskjema

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsarket og samtykker i at mitt barn deltar i aktiviteter knyttet til forskningsprosjektet «Fagspesifikk skriving i norskfaget»

Barnets navn/klasse: _____

samtykker i at: (Kryss av der det passer)

Mitt barn deltar i samtaler og at det gjøres lydopptak av samtalene til transkribering og analyse. Anonymiserte sitater fra barnet, der barnet ikke skal nevnes eller identifiseres, kan publiseres i masteroppgaven.

Mitt barn deltar i skriveaktiviteter, leverer inn tekster og logger som så skal analyseres. Alt materiale vil bli anonymisert.

Det gjøres observasjon av undervisning og elevarbeid hvor mitt barn deltar. Notater fra observasjoner og utdrag fra skriftlige produkter publiseres i masteroppgaven, hvor alle sitater vil være anonymisert.

Sted og dato: _____

Forelders/foresattes underskrift: _____

Vennligst returner svarslippen til kontaktlærer så fort som mulig.

På forhånd takk for hjelpa!



Trygve Kvithylid

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.10.2017

Vår ref: 55651 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 03.09.2017 for prosjektet:

55651	<i>En studie av fagspesifikk skriving i norskfaget på en ungdomsskole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Trygve Kvithylid</i>
Student	<i>Ann-Lisbeth Kalland Hagen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke **endringer** du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning

Analyse av bildeboken *Bomulv*

Boken *Bomulv* er skrevet av Njord Svendsen og illustrert av Akin Duzakin. Den er utgitt i 2016 og er Njord Svendsen sin debutbok.

Boken *Bomulv* handler om ulven Bomulv, som ikke føler seg helt velkommen i flokken sin. Han ender opp med å dra fra flokken sin. Han møter sauene Stig, som sier at hvis de skal være venner, så må Bomulv love å ikke spise han eller familien hans. Dette går Bomulv med på, siden at han føler at vennskap er viktigere enn mat. Bomulv snakker om at han følte seg alene og ikke passet inn i flokken sin, og det at hans flokk er den eneste ulveflokk i nærheten. De drar for å lete etter denne flokken, og etter en dag så finner de den. Bomulv får en bit av pelsen til en av ulvene for å vise sin egen flokk at de ikke er alene, og drar tilbake. Når han kommer hjem, så forteller han om ulvene han møtte, og at de ikke er alene. Først tror ikke en del av ulvene på han, men de gjør det nå han viser biten av pelsen fra en av ulvene han møtte.

Boken er bygget opp kronologisk, det vil si at hver handling er bygd på hverandre. Fargene brukt på illustrasjonene endrer seg mellom den felles stemningen i bildet, men mest fra Bomulvs vinkel av situasjonen. På starten av fortellingen er mesteparten av fargene mørke og dystre, men senere i fortellingen så blir fargene lysere. I starten av boken, når Bomulv er med flokken sin, så er fargene veldig mørke, men når han kommer tilbake etter møtet med den andre ulveflokk, så er fargene blitt mye lysere på det samme området. Teksten er ganske liten, så denne teksten passer best til at en voksen leser den for et barn, istedenfor at barnet leser boken selv.

Det blir brukt sammenligninger og kontraster flere ganger i boken. Sammenligningene hjelper med å gi leseren et bilde av det som skjer. Et eksempel på dette er når tåken blir sammenlignet med at den er like tett som bomull, «Og no kom tåka rullende, farleg fort, tett som bomull». Senere i boken blir det også sagt at Bomulv ulte som en tåkelur, «-Du ulte jo som ein tåkelur!»

Språket i boken er enkelt og barnevennlig, og teksten er full av gjentakelser. Når boken refererer til Bomulv, blir det aldri sagt han/den, uansett hvor mange setninger på rad Bomulv blir nevnt. «Bomulv sprang. Bomulv var redd. Bomulv var heilt einsam. Men eg er ikkje mer einsam enn eg var heime, tenkte Bomulv.»

Litt humor kan også bli funnet i *Bomulv*. Når Bomulv og Stig ikke finner hverandre i tåken roper Bomulv ut «St-u-u-uuuug!», som er en sammensetning av Stig og ulingen til Bomulv. Rett etter svarer Stig med «Hjæ-æ-hælp!», som er hjelp og brekingen til Stig satt sammen til ett ord. Noen sider senere, når Bomulv redder Stig fra å bli spist av den andre ulveflokk, så peprer han bakken med lort i lettelse. «Bomulv såg Stig pepre bakken, lort for lort.»

Boken handler hovedsakelig om vennskap, og hvor mye en venn kan bety for en person. Mange personer, både voksne og barn, kan kjenne seg igjen i dette. *Bomulv* viser hvor mye en person kan gjøre for en annen, og gjør det på en veldig god måte. Boken er hovedsakelig rettet mot barn, men fungerer best hvis et barn kan lese boken sammen med en voksen.

Analyse av bildeboken *Bomulv*

Boken *Bomulv* er skrevet av Njord Svendsen. Akin Duzakin er illustratøren av bildeboken *Bomulv*. Boken er utgitt i 2016. Det er Njord Svendsen sin debutbok.

Boken Bomulv handler om en ulv som er skiller seg fra de andre. Bomulv er forskjellig enn alle de andre ulvene, han kan ikke ule og han har en annet pelsfarge. Bomulv føler seg ensom og utfør, han blir mobbet så han bestemmer seg for å dra bort og prøve å finne en som ligner på han. Istedet, finner han Styg, en sau som han har veldig lyst til å spise, men Styg vil være vennen hans og han skjønner at vennskapet og det meg å ikke være alene og å ha en som du kan stole på er veldig mye verdt. Bomulv og Styg blir venner og da føler han seg ikke ensom lenger. Bomulv og Styg finner en ulveflokk. Bomulv vender hjem med nyheter og redder ulvene. Til slutt klarer Bomulv å stå foran de som mobbet han og finner sin plass i flokken.

Boka er skrevet kronologisk. Det betyr at alt er skrevet etter hverandre i den rekkefølge som alt skjedde i.

Bomulv er tenkt som en barnebok, men når vi ser teksten i boka så er det litt vanskelig for en barn å lese den. Teksten i boka er skrevet på nynorsk og det er med på å gjøre det vanskeligere for en barn. Teksten er «dypt», med det vil jeg si at den bruker «dyppe» ord som får deg til å føle noe. Skriftstørrelsen er heller ikke så stort og den er godt fordelt gjennom boken. Bildene og fargebruk i boken er med for å få en til å «leve» inn historien. I begynnelsen av boken er fargene mørke og trist, de gir oss en følelse av melankoli og tristhet. Bomulv med den lyse pelsfarge som lager en kontrast mot den mørke skogen fanger blikket og oppmerksomheten din. Gjennom boken og imens historien fortsetter blir fargene lysere og gladere. Vi kan tolke fargene sånn at de forteller oss hvordan Bomulv har det inni seg gjennom historien.

Gjentakelsene i boken går igjen når de forteller oss hvor forskjellig Bomulv er fra de andre og hvor mye han skyller seg ut. Gjentakelsen, «Du er ikkje ekte, du er ikkje som oss» kan vi lese gjennom historien. Vi finner gjentakelser der alle de andre ulvene viser seg frem og han ikke klarer det. Slike gjentakelser forteller oss hvor ensom han er og hvordan de andre oppfører seg mot han. Når Bomulv møter Styg og blir venn med han er det ironisk. Ulvene spiser sau og der kan vi se hvordan forfatteren vil vise frem at han er annerledes fra alle de andre ulvene. Kontrastene i begynnelsen er veldig klart, vi ser hvor forskjellig han er fra de andre ulvene.

Samarbeidet mellom teksten og illustrasjoner har funksjonen til å vise frem innholdet i historien, bildene gjør det enklere for oss å forstå og forestille hva som skjer gjennom boken mens teksten gir oss en form og en historie. Spenningen.

Bildeboka *Bomulv* handler om det med å være ensom og alene, det om å være trist. Den handler om å finne vennskapet og om å velge og finne ut hva som er viktigst for en. Den handler om å kjempe for å finne sin plass i en «flokk», i livet. *Bomulv* er en bok som både barn og voksne kan lese. Alle kan føle seg som Bomulv, ensom de kan føle at de ikke tilhører noen plass. Det er en bok som mange kan reflektere og finne ut nye ting av. Boken er en bok som foreldrene og barna burde lese sammen. Alle sammen kan lære noe nyttig av bildeboken *Bomulv*.

Analyse av bildeboken *Bomulv*.

Boken *Bomulv* er skrevet av Njord Svendsen. Den er utgitt i 2016. Det er Njord Svendsen sin debutbok.

Bomulv handler om en ulv som ikke kan ule, og er litt alene i ulveflokk. Han er trist og ulykkelig, men plutselig en dag bestemmer han seg for å rømme fra flokken å da møter han Stig. *Bomulv* prøver å spise Stig men, stig sier at vis du ikke spiser meg kan vi være venner. Da tar *Bomulv* imot det tilbudet og blir vennen til Stig, og det var starten på noe nytt.

Det er brukt lite tekst på hver side, og masse bilder som gjør det lettere å forstå teksten. Boken er skrevet på nynorsk og skriften er liten og brukt både svart og hvit etter bakgrunnen. Språket og teksten er kanskje litt vanskelig å lese for mindre barn. Alle de andre ulvene er mørke å store, mens *Bomulv* er liten å vises svært godt siden han er hvit, det skaper en liten kontrast da.

I starten når *Bomulv* er trist å ulykkelig er det triste mørke og dystre farger, for eks. når *Bomulv* rømmer fra flokken er det bare mørk og triste farger. Med en gang *Bomulv* møter stig blir det lyse og mer glade farger. Så fargene er brukt etter humøret til *Bomulv*. Når han er i skogen med ulveflokk er det mørke og triste farger, når han er lage stig er det friske lyse og glade farger.

Boken bruker en del ironi og humor når det kommer til at en ulv og en sau er venner, og *Bomulv* er så liten i forhold til stig. Og det at *Bomulv* slutter å spise sauer og begynner å spise gress bare for å være venn med stig.

Det at *Bomulv* møtte stig endret alt. *Bomulv* lærte seg å ule som gjorde han akseptert i flokken sin, han fant ut at det var enda en ulveflokk. *Bomulv* føler seg sikkert ikke så annerledes etter å ha vert sammen med stig. Når *Bomulv* kom hjem igjen var han lykkelig.

Boken viser et godt budskap, både barn og voksne kan bli utesperret å dette viser hvor mye bare en venn kan gjøre.