

Emelin Tverå Johansen

## Å utvikle unge lesere

En studie av litterær kompetanse i  
begynneropplæringen

Masteroppgave i norskdidaktikk [1-7]

Veileder: Tatjana Kielland Samoilow

Mai 2020



Emelin Tverå Johansen

## **Å utvikle unge lesere**

En studie av litterær kompetanse i  
begynneropplæringen

Masteroppgave i norskdidaktikk [1-7]  
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne masteroppgaven ser jeg på hvordan man kan utvikle elever i begynneropplæringen som lesere. Mer spesifikt, hvordan man kan utvikle dem til lesere av skjønnlitteratur. For å kunne skape mening av skjønnlitterære tekster trenger man litterær kompetanse. Jeg ønsker å se hvilken kompetanse en gruppe elever på 2. trinn sitter inne med, og hvordan man kan utvikle denne kompetansen gjennom arbeid med litteratur i skolen. For å kunne undersøke dette har jeg gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har hatt en litterær samtale med en gruppe på fire elever fra 2. trinn. Her ønsker jeg å se hvordan elevene uttrykker litterær kompetanse gjennom lesningen av bildeboka *Papelina*.

Problemstillingen min for denne oppgaven er: Hvordan kan man med utgangspunkt i en litterær samtale om en bildebok gjenkjenne og utvikle litterær kompetanse i begynneropplæringen?

For å kunne svare på denne problemstillingen, har jeg gjort et forsøk på å gjøre litterær kompetanse observerbar gjennom å utarbeide et sett med kategorier. Disse kategoriene bruker jeg for å analysere ulike samtaleutdrag for å kunne se hvordan elevene gir uttrykk for litterær kompetanse. Siden jeg i samtalen tar for meg en bildebok, blir bildebokteori viktig for å kunne se om elevene mestrer slike typer bøker. Her støtter jeg meg i stor grad til Nikolajeva og Scott (2006). Andre begreper jeg baserer min forståelse av litterær kompetanse på kommer fra Culler (2002), Steffensen (2005), Iser (1994) og Nikolajeva (2010). I drøftingen vil jeg gå inn på hvordan man kan utvikle litterær kompetanse gjennom en litterær samtale, hvor Vygotskys (Moen, 2013) teorier som omhandler felles meningsskaping blir relevant.

Gjennom samtalen kan jeg se at elevene gir uttrykk for kompetanse på flere områder. Dette har jeg mulighet for å se gjennom å ta i bruk kategoriene for å analysere samtalen. På den måten klarer jeg å gjenkjenne på hvilke områder elevene har kompetanse, og da også på hvilke områder elevene mangler har kompetanse. Dette gjør det mulig å vite hvilke områder man bør fokusere på å utvikle videre. Når det kommer til utvikling har jeg også sett at det gjennom arbeid med litterære samtaler er mulig å utvikle litterær kompetanse. Både gjennom lærerstøtten elevene får og gjennom det sosiale fellesskapet som elevene blir en del av.

## Abstract

This master thesis studies how to develop primary school pupils as readers. More specifically, how to develop them as readers of fiction. It is necessary to have literary competence to create meaning of fictional literature, and I want to see how students show this competence, and how a teacher can contribute in the development. This is a qualitative research, where I study a literary conversation I've had with four second grade pupils. I want to look at how they express their literary competence based on their reading of the picture book *Papelina*.

The issue I want to raise, is: How can literary competence be recognized and developed in primary school based on a literary conversation about a picture book?

To research this problem, I've attempted to make literary competence possible to observe through developing a set of categories. These categories are used to analyse the conversation, to show how the students express their literary competence. To be able to see how the students make meaning of a picture book, I use theory from Nikolajeva and Scott (2006). Other terms that I base my understanding on literary competence on, comes from Culler (2002), Steffensen (2005), Iser (1994) and Nikolajeva (2010). When I later discuss how to develop literary competence, I use Vygotskys (Moen, 2013) outlook on learning through social interaction.

Through the literary conversation, the pupils express literary competence in several ways. The reason I can see this, is because of the categories I use to analyse the conversation. I am then able to recognize what areas of literary competence the pupils master, which means that I can also see what areas they've not yet mastered. Because of this, it is possible for a teacher to know what areas to focus on when working to evolve students as readers. I could also tell that by using a literary conversation as a working method, it is possible to develop literary competence. Here, the teacher can support the students reading by showing them more advanced readings, and the students will learn through social interaction with other readers.

## Forord

Prosessen har vært utfordrende, og jeg har i stor grad fått testet viljen min til å holde ut når motivasjonen ikke er på topp. Det ble også en litt annen studiehverdag enn jeg hadde sett for meg når innspurten kom, som har gjort skrivingen litt ekstra utfordrende.

Jeg vil derfor takke alle som har støttet meg i arbeidet, og da må jeg først og fremst rette en veldig stor takk til min veileder Tatjana Kielland Samoilow. Både for all kunnskap du har delt med meg, men kanskje spesielt vil jeg takke for støtten jeg har fått i tider hvor det ikke har vært like enkelt å skulle skrive. Du alltid har vist at du har tro på prosjektet, noe som i stor grad har hjulpet på motivasjonen. Det er jeg utrolig takknemlig for!

Det siste semesteret av masterstudiet ble som sakt ikke som jeg trodde, noe som har gjort det vanskelig å kunne samarbeide med medstudenter. Til tross for dette har jeg fått hjelp på andre måter enn jeg hadde sett for meg, noe jeg må takke mine medstudenter for.

Jeg må også rette en stor takk til skolen som ville ta del i prosjektet mitt. Spesielt til lærerne og elevene på 2. trinn, som tilrettela så godt for innsamlingen at jeg ikke møtte en eneste utfordring.

Både familie og venner har gjennom hele prosessen bidratt med støttende ord, noe jeg har satt utrolig stor pris på. Det er godt å vite at andre har troen dersom man noen ganger skulle miste den selv.

Trondheim, 28.05.2020

Emelin Tverå Johansen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN .....	2
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	5
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR .....	5
<b>2</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1	LITTERÆR KOMPETANSE.....	7
2.2	HERMENEUTIKK.....	10
2.3	BILDEBOKAS KONVENSJONER .....	11
2.4	ER LITTERÆR KOMPETANSE OBSERVERBAR? .....	13
2.4.1	<i>Lev Vygotsky: Utvikling gjennom et sosialt fellesskap</i> .....	14
2.4.2	<i>Gjøre litterær kompetanse observerbar</i> .....	15
2.5	UTARBEIDING AV KATEGORIENE .....	15
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1	DATAINNSAMLING .....	17
3.1.1	<i>Mitt datamateriale</i> .....	17
3.1.2	<i>Innsamling og bearbeiding av datamaterialet</i> .....	18
3.2	LITTERÆR SAMTALE SOM METODE.....	20
3.3	ETISKE HENSYN .....	22
3.4	VALG AV BILDEBOK.....	23
3.4.1	<i>Hvorfor bruke bildeboka Papelina?</i> .....	23
3.4.2	<i>Min lesning av Papelina</i> .....	24
<b>4</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>29</b>
4.1	SAMTALEN .....	29
4.2	KUNNSKAP OM BILDEBOKSPESIFIKKE KONVENSJONER.....	30
4.2.1	<i>Parateksten</i> .....	30
4.2.2	<i>Leser elevene ikonotekst?</i> .....	34
4.3	Å TOLKE.....	43
4.3.1	<i>Fylle tomme rom</i> .....	43
4.3.2	<i>Knytte deler til helheten</i> .....	46
4.4	KONTEKSTUELL LESNING OG FORDOBLINGSKOMPETANSE .....	49
4.5	LÆRERSTØTTE .....	55
4.5.1	<i>Oppfølgingsspørsmål</i> .....	55
4.5.2	<i>Høytlesning som støtte</i> .....	56
4.5.3	<i>Muligheter jeg har gått glipp av</i> .....	57

<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>59</b>
5.1	UTVIKLING.....	59
5.2	LÆRERENS ROLLE .....	61
5.3	LITTERÆR SAMTALE I UTVIKLINGEN AV LITTERÆR KOMPETANSE.....	63
<b>6</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>69</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>71</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>74</b>

## Figurer

Figur 1: Forsiden .....	31
Figur 2: Oppslag 3 .....	36
Figur 3: Oppslag 5 .....	38
Figur 4: Oppslag 13 .....	39
Figur 5: Oppslag 8 .....	41
Figur 6: Oppslag 11 .....	45
Figur 7: Oppslag 7 .....	48
Figur 8: Oppslag 8 .....	51
Figur 9: Oppslag 18 .....	52

## Tabeller

Tabell 1: Transkripsjonsnøkkel .....	20
Tabell 2: Kategorier av litterær kompetanse .....	16



# 1 Innledning

Som lærerstudent har jeg ofte opplevd at lesing på de laveste trinnene handler om å kunne avkode. Ifølge den svenske barnelitteraturforskeren og professor i utdanning ved Cambridge Maria Nikolajeva, har det oppstått en misforståelse om at tekstforståelse kommer av seg selv, som har ført til at det har vært fokus på å trene opp den tekniske ferdigheten å lese i begynneropplæringen (Nikolajeva, 2010, s. 145). Et slikt fokus ser vi også i så vel den eksisterende som den kommende læreplanen, der vi kan lese at “Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Dermed er det ikke så rar at jeg som student har møtt den praksisen jeg har i skolen. Ut fra denne formuleringen ser vi at avkoding er definert som grunnlaget, og at man deretter går videre med å forstå og tolke tekster når man har utviklet de grunnleggende leseferdighetene.

Til tross for hvor mye vi kan tenke oss at den tekniske ferdigheten har blitt vektlagt i begynneropplæringen, legger Fagfornyelsen, som implementeres høsten 2020, også vekt på at elevene skal kunne lese og forstå skjønnlitteratur. Det første kompetansemålet i norsk som nevnes for 2. trinn, er at elevene skal kunne ”lytte til og samtale om skjønnlitteratur og annen sakprosa på bokmål og nynorsk” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dersom elever, også de yngste, skal kunne samtale om skjønnlitterære tekster, må de utvikle kompetanse innenfor tekstforståelse. For at man skal kunne lese, skape mening av, tolke og reflektere over skjønnlitterære tekster, trengs det imidlertid andre typer ferdigheter enn den tekniske. De trenger å utvikle litterære kompetanse, som vi kort kan beskrive som evnen til å skape mening av skjønnlitterære tekster gjennom kunnskap om litteraturens konvensjoner.

I denne oppgaven analyserer jeg en litterær samtale mellom meg selv og en gruppe elever fra 2. trinn, med utgangspunkt i en bildebok. Målet er å undersøke hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk i samtalen. Litteraturdidaktikeren Åsmund Hennig skriver at “Et grunnleggende premiss når det kommer til litteraturundervisningen vil være at alle lesere på alle nivåer potensielt sett har noe interessant å si om litteraturen og om den erfaringen de har hatt” (Hennig, 2014, s. 12). Dermed kan vi tenke oss at litterære samtaler, hvor elever får dele sine tanker om litteratur, er en god arbeidsform i begynneropplæringen. Jeg vil derfor også se om en slik samtale kan bidra med å utvikle litterær kompetanse for de yngste, og i så fall på hvilken måte.

## 1.1 Bakgrunn

Det som i utgangspunktet inspirerte meg til å starte på dette prosjektet, var min interesse for litterære samtaler om bildebøker med barn. Interessen startet da jeg skrev bacheloroppgaven min, hvor jeg hadde en samtale med en gruppe elever fra 4. trinn om boka *Krigen* av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Dette er en bildebok som tar for seg tema skilsmisse. Jeg så etter elevenes tolkninger av bokas symboler, og om bildeboka kunne skape en trygg ramme for å ha en samtale om et tabubelagt tema som skilsmisse. Jeg fant ut at elevene hadde mye kunnskap om symboler, men at jeg som lærer måtte legge til rette for at de skulle tørre å dele sine tolkninger. Det kunne virke som de heller var på jakt etter ”det riktige svaret” på det jeg spurte om enn å dele sine spontane tolkninger. I tillegg konstaterte jeg at en bildebok kan bidra til å skape en trygg ramme for å kunne snakke om et vanskelig tema, fordi elevene som hadde opplevd skilsmisse i familien sin turte å dele sine erfaringer med gruppa uten at det var noe ubehag rundt det. Det ble en veldig fin samtale, og gjennom dette sitatet kunne jeg også se at elevene synes samtalen var minst like viktig som meg: ”Kan du lese den for klassen? Det er lurt å lese en bok om hvordan man har det inni seg sånn at man forstår hvordan andre har det”. Her ser vi at litteratur kan gi elevene gode erfaringer og opplevelser, og her fikk de erfare at litteratur også kan være betydningsfull. Prosjektet viste også at det er behov for faglig kunnskap for at man skal kunne føle denne gleden og nytten av litteratur. Hadde ikke elevene tolket symbolene i boka på den måten de gjorde, hadde kanskje ikke temaet skilsmisse kommet frem, og dermed hadde de ikke fått en opplevelse av at en bok kan bidra med å forstå hvordan andre kan ha det. Siden det å forstå symbolikk er et tegn på litterær kompetanse, vil jeg dermed si at litterær kompetanse er grunnleggende for at man skal kunne glede seg over og ha gode erfaringer med litteratur.

Dette argumenterer også Bo Steffensen for. Ifølge han blir både boka og opplevelsen av den bedre jo mer kompetent lesningen blir (Steffensen, 2005, s. 139). Det har blitt sådd en tro om at det å ha et fokus på mer analytiske måter å lese på, vil gå på bekostning av gleden man kan oppleve gjennom lesing. Som Steffensen bemerker, er denne motsetningen falsk, fordi man må tillegge en bok mening for å kunne ha en opplevelse av den (Steffensen, 2005, s. 52). Nettopp dette argumenterer jeg for over. I bacheloroppgaven kunne jeg se at elevene fikk gode opplevelser av boka på bakgrunn av meningsskapingen de gjorde. Opplevelsen de hadde om at boka var nyttig, hadde de ikke fått dersom de ikke hadde hatt de litterære ferdighetene for å kunne gi boka mening. Som leser bidrar man både bevisst og ubevisst i meningsskapingen, som sier noe om viktigheten av å utvikle kompetanse i å lese skjønnlitteratur, også for å kunne ha glede av den.

Vi ser at norskfaget skal bidra med å utvikle litterær kompetanse, og Fagfornyelsen presiserer også at norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen:

Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5)

Her ser vi altså at det å lese i norsk handler om mye mer enn å kunne avkode tekst, og at skjønnlitteratur er særlig viktig i norskfaget. Den fagspesifikke lesingen handler altså i stor grad om det å lese skjønnlitteratur, fordi skjønnlitterære tekster har vært en viktig del av norskundervisningen (Ottesen & Tysvær, 2017; Fjørtoft, 2014). Hennig gir uttrykk for at utgangspunktet for litteraturundervisningen er at vi ønsker at elevene skal utvikle seg som lesere som vil og kan lese mer varierte og utfordrende tekster (Hennig, 2014, s. 12). I tillegg skal de kunne ytre seg om hvordan de leser og forstår tekstene i et fellesskap med andre lesere. Grunnen til at Hennig mener at det er viktig å utvikle denne kompetansen hos elevene, er for at de skal kunne forstå seg selv og verden bedre (Hennig, 2014, s. 12). I boka hans *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner* trekker han opp flere grunner for hvorfor vi leser litteratur. Blant annet det å utforske egne følelser, få en relasjon til litterære skatter, utvikle lesestrategier og å utvikle fantasien (Hennig, 2019, s. 73).

Forsker i litteraturdidaktikk Hallvard Kjelen påpeker at “Dersom ein oppfattar det å lese skjønnlitteratur som ein særleg kompetanse, kan ein seie at ferdigheitsutvikling er eit viktig mål ved litteraturundervisninga” (Kjelen, 2013, s. 168). Anerkjenner man altså at det trengs spesifikk kunnskap for å kunne skape mening av skjønnlitterære tekster, blir det å utvikle litterær kompetanse en viktig del av opplæringen i norskfaget. Til tross for dette, er ikke litterær kompetanse eksplisitt nevnt i læreplanen, og heller ikke implementert i konkrete læreplanmål. Det hersker imidlertid skepsis rundt læringsmål som er eksplisitt formulerte, fordi ikke alle mål kan formuleres på denne måten (Skافتun, 2009, s. 16). Litterær kompetanse er en kompetanse som er vanskelig å formulere i et konkret mål, som igjen gjør den utfordrende å vurdere. Det er en kompetanse som utvikler seg over tid og gjennom kontinuerlig erfaring med litteratur. En skole som ser på konkrete og oppnåelige mål som viktig, vil derfor ikke nødvendigvis se på litterær kompetanse som et oppnåelig mål.

I Fagfornyelsen er kompetansebegrepet i seg selv nokså utydelig definert om vi ser på norskplanen for 2. trinn. Her står det blant annet at elevene viser kompetanse når de bruker språket til å bearbeide tekstopplevelser, men utdyper ikke hva det vil si og hvordan man kan vurdere det (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Til tross for dette skal man som lærer utvikle elevenes kompetanse i faget, og det står blant annet at “Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Her ser vi altså at det er forventet av en lærer at den skal kunne gjenkjenne kompetanse, deriblant litterær kompetanse, men hva er det? I teorikapittelet vil jeg gå grundigere inn i hva jeg legger i begrepet litterær kompetanse, men foreløpig kan vi ta utgangspunkt i at det handler om å kunne skape mening av skjønnlitterære tekster, noe som forutsetter at man har kunnskap om ulike litterære konvensjoner.

Som vi har sett, etterlyser læreplanen litterær kompetanse, og man har argumentert for at den er viktig for leseleden. Til tross for dette er det uklart hva litterær kompetanse i begynneropplæringen er, for både nasjonalt og internasjonalt mangler det kunnskap om litterær kompetanse blant yngre elever (van der Pol, 2012, s. 94). Det er dette feltet denne oppgaven skal være et bidrag til. En av få studier som finnes på lesing av skjønnlitterære tekster i begynneropplæringen, ble gjennomført av leseforskerne Trude Hoel og Anne Håland. I forskningsprosjektet *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*, synliggjør de at det å nærme seg litteratur på en mer analytisk måte også er aktuelt med de yngste elevene. De mener at fagrelevant lesing i norskfaget har fått for lite plass i leseopplæringen i norskfagets begynneropplæring (Hoel & Håland, 2016, s. 22). Her så de at, til tross for de didaktiske utfordringene ved prosjektet, kunne også de yngste elevene være aktive medskapere av tekst. Det er denne typen forskning dette prosjektet skal bidra til, forskning som sier noe om betydningen av å lese analytisk på barnetrinnet, siden en tendens jeg har sett er at man har vært mest opptatt av litterær kompetanse på videregående og oppover (f.eks. Fodstad & Gagnat, 2019; Kjelen, 2013). Jeg ønsker å sette lys på hvorfor man i norskfaget bør ha et fokus på å utvikle evnen til å lese litterært også blant de yngste elevene.



## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom dette prosjektet vil jeg se på hvordan man kan utvikle litterær kompetanse på de lavere trinn, og må dermed også se hvordan kompetansen kommer til uttrykk blant elevene. Spesifikt vil jeg se etter hvilken kompetanse som trengs for å kunne lese en bildebok. Jeg har dermed formulert denne overordnede problemstillingen, som jeg gjennom oppgaven ønsker å finne et svar på:

Hvordan kan man med utgangspunkt i en litterær samtale om en bildebok gjenkjenne og utvikle litterær kompetanse i begynneropplæringen?

Dette vil jeg forsøke å besvare gjennom analysen og drøftingen av den litterære samtalen jeg har gjennomført på 2. trinn. I analysen ser jeg etter tegn på litterær kompetanse blant elevgruppa, hvor jeg tar utgangspunkt i fire kategorier jeg har laget for å enklere kunne se hvordan kompetansen kommer til uttrykk. Drøftingen vil bygge videre på funn jeg har gjort i analysen, hvor jeg vil se nærmere på hvordan en lærer kan bidra til å utvikle litterær kompetanse.

For å gi oppgaven en klarere struktur, og for å enklere kunne svare på problemstillingen, har jeg formulert to forskningsspørsmål. Disse bidrar med å vise fokuset i oppgavens ulike deler:

1. Hvordan kommer litterær kompetanse til uttrykk i en samtale om en bildebok?
2. Hvilken rolle spiller læreren i utviklingen av litterær kompetanse?

Spørsmål 1 vil jeg svare på i analysekapittelet, men er også innom spørsmål 2 når jeg avslutter analysen med å se på hvilken lærerstøtte elevene får i samtalen. I utgangspunktet er det i drøftingskapittelet jeg vil svare på spørsmål 2.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. I neste kapittel, kapittel to, vil jeg begynne med å vise det teoretiske bakteppet for oppgaven. Hovedvekten ligger på å diskutere hva som legges i begrepet litterær kompetanse, hvor jeg tar for meg flere teoretikere som har bidratt til å forme begrepet. Siden jeg tar utgangspunkt i en bildebok, vil jeg også gå nærmere inn på hvilke konvensjoner man trenger kjennskap til for å kunne beherske lesing av bildebøker. På bakgrunn av teorien

lager jeg 4 kategorier for litterær kompetanse, som skal hjelpe meg med å kunne observere kompetansen i datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg presentere utarbeidningen av disse kategoriene.

I metodekapittelet, kapittel tre, vil jeg presentere datamaterialet denne oppgaven bygger på. Her vil jeg beskrive innsamlingen, begrunne valg av innsamlingsmetode og vise utfordringer ved den. Jeg vil også gjøre en metodekritisk diskusjon om det å i det hele tatt skulle forske på litterær kompetanse, og vise hvorfor det kan være utfordrende. Videre vil jeg vise hvordan jeg har møtt disse utfordringene gjennom arbeidet med datamaterialet, og hvilke etiske hensyn jeg har måtte tatt. Til slutt vil jeg begrunne valg av bok, presentere bildeboka og gjøre en kort analyse av den.

Analysekategoriene strukturerer kapittel fire. I dette kapittelet tar jeg for meg hver av de fire kategoriene i hvert sitt delkapittel, og analyserer ulike deler av samtalen ut fra dem. I tillegg vil jeg avslutte med å vise hvilken rolle lærerstøtten spiller i elevenes forståelse og meningsskaping av boka. Dette vil jeg gå videre inn på i kapittel fem, drøftingskapittelet, hvor jeg ser på utvikling av litterær kompetanse.

Til slutt vil jeg i kapittel seks vise mine funn i oppgaven med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på, og komme med noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg fokusere på begrepet litterær kompetanse. Det finnes ingen allmenn definisjon av litterær kompetanse, som vil si at det heller ikke finnes et allment syn på hva det innebærer å ha litterær kompetanse. Dermed kan vi si at det er et utfordrende begrep å definere. Gjennom dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i noen ulike forståelser av begrepet, og diskutere hva som er en fruktbar forståelse av det i møte med elever i begynneropplæringen. Jeg vil også trekke frem hvilken spesifikk kompetanse man trenger for å skape mening av bildebøker. Videre vil jeg problematisere det å forske på litterær kompetanse, og presentere kategoriene jeg har utviklet som vil imøtekomme noen av disse utfordringene.

### 2.1 Litterær kompetanse

Det finnes, som nevnt, ingen allmenn definisjon av litterær kompetanse, men Jonathan Culler har i stor grad preget begrepet. Han er et grunnlag for mange, og i boka *Structuralist Poetics* beskriver Culler den litterære kompetansen som et sett med konvensjoner for lesing av litterære tekster (Culler, 2002, s. 137). Det betyr at man må ha kjenskap til ulike konvensjoner for å kunne skape mening av litteratur. Culler er strukturalist, som forklarer hvorfor hans forklaring av litterær kompetanse har fokus på konvensjoner som skaper litterær struktur og mening. Dette er konvensjoner som gjør det mulig for en leser å gjenkjenne blant annet sjangre, tema og plot (Culler, 2002, s. 143). Siden tekster har en fast struktur og er bygd opp på lignende måter, gjør det at man for eksempel kan forutse noe som vil skje senere i en tekst. Culler er opptatt av leserens møte med teksten, fordi han mener at en leser vil forstå en tekst når den kjenner strukturene i den. Dette mener han man tilegner seg som en internalisert grammatikk (Culler, 2002, s. 132). I forlengelse av dette kan man tenke at dersom man kjenner konvensjoner for bildebøker, vil det ut fra Cullers forståelse være enklere å skape mening av slike tekster.

Andre har pekt på tolkning som en viktig del av litterær kompetanse, som Bo Steffensen (2008) og Maria Nikolajeva (2010), men bygger også videre på den strukturalistiske forståelsen av litterær kompetanse som et sett med konvensjoner. Litterær kompetanse handler om det å kjenne innholdet i konvensjonene for fiktiv lesning, og Steffensen ser på disse konvensjonene som regler man må kunne anvende. Han setter fokus på at det er en leser som må kunne ta i bruk disse konvensjonene for å skape mening, ikke bare at konvensjonene er strukturer i teksten. I sammenheng med dette presenterer han flere konkrete fiksjonskonvensjoner, som det å forstå at teksten er oppdiktet og at den ikke har noen direkte virkelighetsreferanse (Steffensen,

2005, s. 126). Han videreutvikler et aspekt ved de litterære konvensjonene, når han tilbyr et mer fortolkende perspektiv på litterær kompetanse.

En av fiksjonskonvensjonene han presenterer er det å kunne lese med fordobling, som vil si å ha en forståelse for at tekster kan bety noe mer enn den bokstavelige historien (Steffensen, 2005, s. 138). Dette er en av konvensjonene Steffensen mener man må kunne anvende for at man skal kunne si at man har litterær kompetanse. Nikolajeva legger også vekt på dette, fordi hun gir uttrykk for at en tekst har to tolkningsnivå, det bokstavelige og det metaforiske (Nikolajeva, 2010, s. 155). En usofistikert leser vil lese det bokstavelige nivået av en tekst, hvor man kun ser på historien som et eventyr selv om det ligger en annen betydning på det metaforiske tolkningsnivået. Hun skiller her mellom dekodning og tolkning. Det å kunne følge et plot gjennom dekodning er ikke det samme som å få en dypere forståelse av teksten gjennom tolkning. En leser som ikke behersker dette, vil som svar på spørsmålet ”hva handlet boka om?” fokusere på handlingen i stedet for et tema eller en underliggende mening (Nikolajeva, 2010, s. 150). Dermed ser vi hvordan de har utvidet begrepet gjennom å fokusere på leserens tolkninger av tekst som en del av litterær kompetanse.

Jeg vil også påpeke at Nikolajeva er en av få som har skrevet om litterær kompetanse blant små barn. I norsk kontekst har man skrevet om større barn, og kompetanse høyere opp i utdanningsløpet. Det som blir viktig å spørre om i sammenheng med min oppgave, er hva man kan forvente i barneskolen. Hvilke konvensjoner kan eller bør elevene kjenne? Hvilken del av litterær kompetanse er det viktigst å utvikle? I artikkelen *Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach* prøver Nikolajeva å konkretisere nettopp dette, hvor hun legger vekt på hva man bør se etter. I sammenheng med dette presenterer hun ulike koder og ulike begreper. Jeg velger å ikke bruke de samme begrepene som henne, men tar utgangspunkt i innholdet i kodene hennes for å skape mine egne kategorier. En av kodene hennes, som også er relevant for meg, kaller hun ”reading the context” (Nikolajeva, 2010, s. 156). Når man leser konteksten er man bevisst på at tekster blir skapt i ulike kulturer, historiske epoker og ikke minst reflekterer samfunnet i den tiden de er skrevet. Dette mener hun er en kode man mestrer gjennom erfaring, som gjør at det kontekstuelle kan være noe unge lesere har vanskeligere for å oppfatte enn voksne.

Noe av det som kan gjøre at en leser må stoppe og undre seg under lesningen av en skjønnlitterær tekst, er tekstens tomme rom. Dette er et begrep vi kan knytte til Wolfgang Iser.

Iser kaller det “blanks”, og beskriver det som at noe er borte i teksten, som en savnet link (Iser, 1994, s. 225). For å fylle disse tomme rommene med mening, må ulike segmenter i teksten kobles sammen, selv om det ikke kommer frem eksplisitt i teksten at delene refererer til hverandre (Iser, 1994, s. 182-183). Tomme rom åpner for tekstfortolkning, og Iser legger stor vekt på at en tekst kommer til live først når den blir lest av en leser (Iser, 1996, s. 102). Vi kan dermed si at for å kunne fylle tomme rom, trengs en viss litterær kompetanse, selv om Iser ikke snakker om litterær kompetanse når han presenterer begrepet. Jeg velger likevel å bruke han, fordi jeg er interessert i tolkning, og kan bruke han for å vise hvordan tolkning er en del av litterær kompetanse. Iser mener at leseren må være med på å fullbyrde verket, og dette er noe tomme rom bidrar med (Iser, 1996, s. 112). Dermed kan vi si at en konvensjon som må mestres for å kunne lese skjønnlitteratur, er å kunne fylle disse tomme rommene med mening gjennom fortolkning. Dette underbygger også Maria Nikolajeva. Hun forklarer blant annet hvilke konvensjoner vi finner i tekster som starter med “gaps”. Lesere vil nemlig forvente at disse tomme rommene vil bli fylt senere dersom man kjenner konvensjonen og har det hun kaller elementær litterær kompetanse (Nikolajeva, 2010, s. 148).

Flere bygger altså på tanken om at man må ta i bruk kunnskapen om litteraturens konvensjoner for å skape mening og forstå en tekst. Dermed kan vi tenke oss at det å forstå en tekst er det som viser at man har utviklet litterær kompetanse. Sheridan Blau setter derimot i boka *The literature workshop - Teaching Texts and Their Readers* søkelys på det å ikke forstå, og anser det å kunne undre seg som en del av litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 211). Han har en tredeling av begrepet, som er tre områder for kunnskap han mener definerer begrepet. Jeg kommer ikke til å bruke denne tredelingen, fordi den ikke passer for min oppgave. En av grunnene til dette er at den er ment for mer avanserte lesere, og siden jeg skriver om lesere i begynneropplæringen, er ikke dette kunnskap man kan forvente her. Jeg vil likevel trekke frem området han kaller “performative literacy” (Blau, 2003, s. 208). Under dette området er det flere dimensjoner, og en av disse er “willingness to suspend closure”, som man kan si er det å vente med å trekke konklusjoner (Blau, 2003, s. 211). Her legger han vekt på at det ikke er det å forstå meningen i en tekst med en gang som skiller det han kaller ekspert-lesere fra mindre kompetente lesere, men at kompetente lesere er villig til å være i en situasjon hvor man ikke forstår. I stedet for å ignorere steder i teksten som utfordrer, vil man stoppe opp ved det som motsier ens egen forståelse av teksten, og prøve å komme til en ny slutning. Dette kan vi koble opp mot tomme plasser. De åpner for at en leser må stoppe opp ved det som ikke kommer eksplisitt frem i teksten, som gjør at man må komme med en ny tolkning når noe ikke stemmer

overens med eller utfordrer den forståelsen man har skapt seg. En annen dimensjon innenfor performative literacy kaller han “Intellectual generosity and fallibilism” (Blau, 2003, s. 214). Innenfor denne dimensjonen er leseren i stand til å kunne endre noens mening, og få dem til å kunne sette pris på alternative syn. Sterke lesere vil ifølge Blau argumentere sterkt for sin egen lesning, og kunne vise manglene i de alternative tolkningene. Samtidig vil de også kunne eksperimentere med alternative perspektiver, og på den måten anerkjenne at det finnes ulike tolkninger og dermed ingen absolutt sikkerhet. Dette mener han kan læres gjennom møter med andres lesninger.

Vi har nå sett hva jeg legger vekt på i begrepet litterær kompetanse ut fra at det jeg videre skal se på, er en samtale med elever på 2. trinn. Det finnes altså flere deler ved litterær kompetanse, men i dette prosjektet må jeg som sakt spørre hva jeg kan forvente på barneskolen. På bakgrunn av dette mener jeg dermed at litterær kompetanse i begynneropplæringen kan karakteriseres gjennom kjennskap til konvensjoner, tolking, lesing i kontekst og fordobling. Dette vil også være utgangspunktet for kategoriene jeg har dannet, som jeg vil presentere på slutten av kapitlet.

## 2.2 Hermeneutikk

Når en av kategoriene mine handler om tolking, er det naturlig å nevne hermeneutikken, som er læren om fortolking. En stor del av hermeneutikken og dens bidrag, er den hermeneutiske sirkel (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 229). Her blir fortolking sett på som å gå i sirkel, fordi man stadig finner nye detaljer som gjør at man må se på helheten på en ny måte. Dermed går man i sirkel, fra del til helhet, når man møter nye ting i teksten som gjør at man stadig må korrigere den forståelsen man har skapt (Jordheim et al., 2011, s. 226). Ifølge forfatterne av *Humaiora: En innføring* kan man dele inn sirkelen i tre versjoner eller betydninger, hvor de to første i stor grad viser hva jeg ser etter når det kommer til elevenes evne til å tolke.

Den ene betydningen av den hermeneutiske sirkel, er at den kan betegne forholdet mellom del og helhet, som er synet på at enkeltdeler av teksten kommer sammen for å skape en helhet (Jordheim et al., 2011, s. 229). Det andre punktet som viser sirkelens betydning, er forholdet mellom tekst og kontekst. Uten kunnskap om konteksten, eller kulturen, en tekst er skapt i, vil det ikke være mulig å få mening ut av den (Jordheim et al., 2011, s. 230).

### 2.3 Bildebokas konvensjoner

Vi har nå sett at litterær kompetanse handler om det å kjenne til skjønnlitterære konvensjoner, som gjør det mulig å gjenkjenne blant annet tekstlige strukturer og sjangre. Det er i den sammenheng viktig å trekke frem at det er flere teoretikere som har argumentert for at forfattere av barnelitteratur til dels tar i bruk andre konvensjoner enn forfattere av voksenlitteratur. Perry Nodelman mener for eksempel at barnelitteratur kan bli sett på som en egen sjanger, fordi disse verkene ofte deler en karakteristisk struktur og narrativ oppbygging (Nodelman, 1997). Dersom man forutsetter at barnelitteratur fungerer etter andre konvensjoner, betyr det at man må kjenne til disse konvensjonene for å kunne kjenne igjen barnelitteratur og skape mening av slike tekster. Nodelman poengterer også at barnelitterære strukturer er mest synlig i bildebøker, så det er tydelig at man trenger kjennskap til disse konvensjonene for å kunne forstå en bildebok (Nodelman, 2010, s. 12).

Gjennom det Nodelman gir uttrykk for, kan man argumentere for at man trenger en spesiell kompetanse for å forstå barnelitteratur. Det samme kan vi si om bildebøker, da vi i boka *How picturebooks work* kan se hvilke trekk som er typiske for slike tekster, og dermed hvilke konvensjoner man må mestre for å kunne skape mening av dem. Nikolajeva, som ikke ser på barnelitteratur som en egen sjanger, peker på at det er andre konvensjoner i spill i bildebøker enn det er i annen prosa (Nikolajeva, 2017, s. 13). Dersom man kjenner disse konvensjonene, har man et bedre grunnlag for å kunne skape forståelse av innholdet. Nikolajeva og Scott viser oss flere av disse strukturene eller kjennetegnene for bildebøker. Blant annet er det typisk at karakterene i bildebøker er antropomorfiserte dyr, altså dyr som får menneskelige egenskaper (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). De mener også at forsiden er av større betydning i bildebøker enn for eksempel noveller, fordi den blir en del av narrativet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241-242). Ofte vil tittelen være navnet til karakteren i boka, og dersom man kjenner denne konvensjonen, vil man kunne skape seg en forforståelse av hva eller hvem boka kommer til å handle om. Dette kan være en forventning som enten blir oppfylt eller ikke gjennom lesningen av boka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 243).

Det Nikolajeva og Scott trekker frem som det fremste kjennetegnet for bildebøker, er at de kommuniserer gjennom to sett med tegn, det visuelle og det verbale, altså ord og bilde (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). En forutsetning for at man skal kunne klare å forstå en bildebok, er dermed at man klarer å skape mening av samspillet mellom ord og bilde, som kalles ikonotekst. I bildebøker jobber nemlig ord og bilde sammen for å få frem budskapet (Nikolajeva

& Scott, 2006, s. 6). Det finnes flere ulike måter bilde og tekst kan stå i forhold til hverandre. Blant annet kan det visuelle støtte og forsterke det verbale, hvor også det verbale vil trenge det visuelle. Dette ikonotekstprinsippet kaller Nikolajeva og Scott “enhancing picturebook”, som jeg vil oversette til “forsterkende bildebok” (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

Nikolajeva og Scott presenterer også et ikonotekstprinsipp hvor tekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre for å skape mening. Dette kaller de ”counterpointing picturebooks” (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Her gir teksten og bildet ulik informasjon, som gjør at det vil oppstå et tomt rom en leser må fylle. I boka *På liv og død. Tabu i bildeboka. Analyser og refleksjoner* trekker også Ingjerd Traavik frem dette ikonotekstprinsippet, hvor hun skriver: “I den kontrapunktiske bildeboka har ord og bilde et kontrapunktisk forhold til hverandre. De utfordrer hverandre på en spennende måte, ord og bilde motsier hverandre, verken ord eller bilder er forståelige uten hverandre” (Traavik, 2012, s. 170). Tidligere har vi sett på tomme rom slik Iser presenterer det, men også Nikolajeva og Scott trekker frem tomme rom som en viktig del av bildebøker (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). De mener at ikonoteksten legger igjen rom som leseren må fylle, og det skjer i stor grad når ikonoteksten er kontrapunktisk. Som vi har sett gir tekst og bilde gir ulik informasjon, og som Traavik skriver er de ikke forståelige uten hverandre. Videre vil jeg bruke oversettelsen “kontrapunkt” når jeg refererer til dette ikonotekstprinsippet.

Siden bildebøker skaper mening gjennom både ord og bilde, vil man også trenge kunnskap i å analysere eller tolke bilder for at en bildebok skal gi mening. Det er mye i bildene som er meningsbærende. Man kan blant annet skape mening av fargebruk, mimikk og perspektivering (Traavik, 2012, s. 168-176).

Det blir trukket frem mange flere kjennetegn ved bildebøker, men dette er de kjennetegnene jeg ønsker å se om elevene klarer å skape mening av. På den måten vil jeg kunne se om de kjenner konvensjonene for bildebøker, og dermed kan jeg også se om jeg ser tegn til litterær kompetanse.



## 2.4 Er litterær kompetanse observerbar?

Et spørsmål som er relevant å drøfte i forhold til det å forske på litterær kompetanse, er om man faktisk kan observere det, og i så fall hvordan? Utfordringene starter allerede med det å skulle lage en definisjon av litterær kompetanse. Vi har sett at det finnes ulike tilnærminger til begrepet, og at det ikke finnes noen allmenn definisjon. Det vil si at det er vanskelig å vite akkurat hva man skal se etter for å kunne si at man ser litterær kompetanse komme til uttrykk. Hallvard Kjelen, som har undersøkt norsklæreres syn på norskfagets litteraturundervisning, påpeker at kunnskapsløftet sier lite om hva litterær kompetanse er (Kjelen, 2013, s. 169). Det er vanskelig å gjøre denne kompetansen målbar, slik som skolen ofte ønsker når det kommer til kompetansemål elevene skal nå. Ifølge Culler er det også vanskelig å skulle vurdere hva som faktisk sees på som litterær kompetanse, fordi det er vanskelig å si hva som skal telles som en “ordentlig” forståelse av en tekst, altså hva som kan vurderes som “riktig” eller “feil” (Culler, 2002, s. 142).

Det faktum at Culler beskriver litterær kompetanse som en internalisert grammatikk er også noe som viser hvorfor det er vanskelig å observere. At det er en internalisert kompetanse vil si at den ligger kognitivt, og er noe man ubevisst tar i bruk. Det er denne ubevisste kompetansen Culler mener vi er ute etter (Culler, 2002, s. 143). Siden kompetansen ligger kognitivt, vil det kun være det som kommer til uttrykk man har mulighet for å vurdere. Et problem ved det er at det som kommer til uttrykk aldri vil vise den fulle kompetansen en person har. Det er kun det elevene uttrykker man har mulighet til å vurdere, og det kan da være lett å tenke at de elevene som snakker mye som elever med høyere kompetanse enn elevene som ikke sier noe. Dette gjør det problematisk når det kommer til elever som ikke ønsker å snakke i samtaler, for det er vanskelig å vite hva de kan og ikke. For selv om de ikke sier noe vil ikke det bety at de ikke har litterær kompetanse, eller at de ikke har internalisert noen konvensjoner når det kommer til lesningen av skjønnlitteratur, de bare velger å ikke dele den. Man vil altså aldri få et helhetlig bilde av hva alle elevene i en samtale sitter inne med av kompetanse, fordi det eneste man kan vurdere og analysere når det kommer til hvilken kompetanse de har, er det de velger å dele. Dersom noen elever ikke gir uttrykk for noe, betyr det altså ikke at de ikke har litterær kompetanse. Det betyr bare at man ikke har tilgang til den.

At det å lese skjønnlitteratur er noe annet enn å lese sakprosa, er det enighet om blant teoretikere. Det å kunne skille skjønnlitteratur fra sakprosa, å kunne kjenne igjen en tekst som oppdiktet, er grunnleggende for litterær kompetanse (Culler, 2002; Hennig, 2014; Nikolajeva,

2010; Steffensen, 2005). De fleste er også enige om at litterær kompetanse er noe som må læres, og at det er erfaring med litteratur som utvikler og utvider elevenes kunnskap. Dermed blir det snakket om som noe man utvikler over tid, fordi man bygger på de erfaringene man har med språk og litteratur. Gjennom å lese og erfare ulike tekster, og bygge på tidligere leseopplevelser, vil elevene dermed kunne utvikle litterær kompetanse (Drangeid, 2014; Nikolajeva, 2010; Tønnessen, 2007). Lærere kan altså legge til rette for at elevene kan utvikle sin litterære kompetanse ved å gi dem flere erfaringer og leseopplevelser.

#### 2.4.1 Lev Vygotsky: Utvikling gjennom et sosialt fellesskap

Som nevnt kan en lærer legge til rette for å gi elever leseopplevelser, men den kan også i stor grad bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse. I sammenheng med dette vil jeg trekke frem psykologen Lev Semonovich Vygotsky, som knytter sine teorier til barns utvikling. Han kan føres inn under sosiokulturell læringsteori, hvor man ser på språkets betydning for den kognitive utviklingen. Vygotsky mener at for å forstå utvikling må man blant annet se på det sosiale fellesskapet man er en del av. (Moen, 2013, s. 253)

Han er også teoretikeren som introduserer ”den proksimale utviklingssone”, som viser hva vi må vite for å kunne si hva som er elevens evnenivå. Det han kaller ”den nærmeste utviklingssone” viser grensen for hva elevene kan klare alene, mens den proksimale utviklingssone viser hva elevene kan klare med hjelp og støtte. Han viser med dette hvordan den voksne kan være en medierende hjelper for barn ved å forklare eller vise hvordan noe gjøres. Grunntanken er at barn først gjør ting med hjelp, før de etter hvert kan klare det på egen hånd. (Imsen, 2014, s. 192)

Når det kommer til undervisning mener altså Vygotsky at utvikling skjer som et resultat av sosialt samspill, altså kan lærer være med på å bidra til utvikling. En forutsetning for at undervisningen skal kunne bidra med utvikling, er at den ikke er lagt på det nivået eleven allerede behersker. Elevene må ha noe å strekke seg etter, og man må derfor undervise i et litt høyere nivå enn det de klarer på egen hånd, men samtidig innenfor det de kan klare med hjelp. (Imsen, 2014, s. 195)

#### 2.4.2 Gjøre litterær kompetanse observerbar

For å kunne utvikle barns litterære kompetanse må man vite hvilket evnenivå elevene ligger på, og da må man kunne kjenne igjen litterær kompetanse når det kommer til syne. Flere har utviklet koder eller modeller for å prøve å gjøre det observerbart. Blau har lagd en tredeling, som nevnt over, hvor han mener at det finnes tre områder innenfor litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 203). Litteraturviteren Örjan Torell er en annen som også har forsøkt å konkretisere begrepet ved å lage en tredeling. Her presenterer han en modell hvor han vektlegger leseren som fortolker i midten, og baserer tredelingen på hans tanker om at leseren relaterer tekster til sin verden og sine erfaringer (Torell, 2010, s. 377). I tillegg har vi Nikolajevas koder, hvor hun vil bidra med hvordan man skal kunne se elevenes evne til å forstå litteratur (Nikolajeva, 2010). Dette er konkrete koder som hun mener kan bli brukt som en ressurs for å få tilgang til barns litterære kompetanse, fordi man har mulighet til å se hvilke av disse kodene barna behersker. Dette er koder jeg bygger på når jeg nå skal presentere mine kategorier, som jeg bruker som verktøy for å analysere empirien min.

#### 2.5 Utarbeiding av kategoriene

Jeg mener at for mitt prosjekt, som bygger på en samtale med elever i begynneropplæringen i møte med en bildebok, er det noen konvensjoner og element ved litterær kompetanse som er mer gunstig å se på enn andre. Med utgangspunkt i teorien over, har jeg dannet kategorier for å prøve å konkretisere litterær kompetanse. Dette vil gjøre det enklere for meg å vite hva jeg skal se etter i analysen av datamaterialet mitt, og vil dermed kunne gjøre litterær kompetanse observerbar. For å komme frem til disse kategoriene har jeg tatt utgangspunkt i både samtalen med elevene og teorigrunnet mitt. Jeg gjorde meg først opp en formening om evnenivået til elevene gjennom det jeg husket fra samtalen, og brukte den informasjonen til å vite hva jeg trengte teori om. Videre tok jeg utgangspunkt i teorien for å lage konkrete kategorier, som vil bidra med å vise hvordan elevene faktisk gir uttrykk for litterær kompetanse.

Den første kategorien er *kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner*, hvor jeg tar utgangspunkt i bildebokteorien jeg har presentert. Den andre koden er *å tolke*, hvor jeg i stor grad vil se etter elevenes evne til å kunne fylle tomme rom og knytte deler til helheten. Videre er *kontekstuell lesing* en kategori som vil vise om elevene ser at boka har en virkelighetsreferanse og er påvirket av samfunnet den er skrevet i. Til slutt vil jeg se etter

*fordoblingskompetanse*, hvor jeg vil se om elevene klarer å se et overordnet tema i boka.

Tabell 1: Kategorier av litterær kompetanse

Kategori	Beskrivelse
Kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner	Kompetansen som er spesifikk for lesning av bildebøker. Her er det <b>å lese ikonotekst</b> viktig, som er det å skape mening av samspillet mellom bilde og tekst. <b>Å forstå bildekonvensjoner</b> er også vesentlig for å kunne skape mening av en bildebok, for man må kunne lese bilder og forstå visuelle konvensjoner. <b>Paratekstene</b> er spesielt viktig for bildebøker, så det å kunne skape en forforståelse av boka ved å tolke forsiden, viser kompetanse.
Å tolke	Å tolke tekstens innhold for å skape mening. Her inngår det å kunne <b>fylle tomme rom</b> i teksten, og <b>å kunne knytte deler av boka til helheten</b> gjennom å se sammenhenger mellom oppslag.
Kontekstuell lesing	Å kunne <b>knytte teksten til eget liv</b> , og å se at en <b>tekst kan gå i dialog med samfunnet</b> og tiden man lever i. Se at teksten inngår i en kontekst som er større enn seg selv.
Fordoblingskompetanse	Å kunne se at boka handler om noe mer enn den konkrete, bokstavelige historien, som det å kunne vite hvilket <b>overordnet tema</b> boka tar opp.

De ulike kategoriene er som sagt basert på de ulike teoretiske perspektivene jeg trakk frem i foregående kapittel. I kategorien *kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner* tar jeg i all hovedsak utgangspunkt i Nikolajeva og Scott (2006), og har plukket ut noen av bildebokkonvensjonene som er mest relevant for meg å se etter. Kategorien *å tolke* tar utgangspunkt i Iser (1994) og hans perspektiver, og Nikolajevas (2010) tanker om tomme rom. Under denne kategorien tar jeg også utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel, da den viser at det å knytte deler til helhet er en sentral del av fortolkningsprosessen. Den hermeneutiske sirkel tar jeg også i bruk for å beskrive *kontekstuell lesing*, fordi det å kjenne konteksten til en tekst bidrar til meningsskaping. I tillegg har jeg latt meg inspirere av Nikolajevas (2010) egen kode om det å lese kontekstuell. Til slutt har vi *fordoblingskompetanse*, hvor Steffensen (2005) er den største bidragsyteren når det kommer til hva jeg legger i det å lese med fordobling. I tillegg har Nikolajeva (2010) bidratt med et perspektiv på hva det kan bety å lese med fordobling for de yngste elevene.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg starte med å presentere hvilket datamateriale oppgaven bygger på. Her vil jeg presentere hva datamaterialet mitt består av, beskrive hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på den måten. Deretter vil jeg vise hvilke etiske hensyn jeg har måtte tatt med den innsamlingsmetoden jeg har valgt. Avslutningsvis presenterer jeg *Papelina*, bildeboka den litterære samtalen tar utgangspunkt i, og gir en kort analyse for å vise min lesning av boka.

### 3.1 Datainnsamling

I min masteroppgave undersøker jeg hvordan litterær kompetanse kommer til uttrykk i en litterær samtale om en bildebok blant elever på 2. trinn. Dette gjør jeg ved å se hvilken forståelse elevene viser av bildeboka *Papelina* i diskusjonene som oppstår. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie bestående av en litterær samtale med en gruppe på fire elever. Senere i kapittelet vil jeg begrunne hvorfor jeg mener en litterær samtale er en hensiktsmessig arbeidsmåte å ta i bruk for å kunne svare på min problemstilling.

#### 3.1.1 Mitt datamateriale

Tidlig i arbeidet med prosjektet var jeg i kontakt med en venn som er kontaktlærer for 2. trinn. Jeg forklarte hva forskningsprosjektet mitt skulle gå ut på, hvor hun foreslo at jeg kunne komme til dem for å gjennomføre det. Etter å ha snakket med de andre lærerne på trinnet og ledelsen på skolen, ble det bestemt at jeg fikk komme dit. Elevene hadde noe erfaring med litterære samtaler, men har i størst grad arbeidet med veiledet lesing, lesekvart og høytlesning.

Under innsamlingen gjennomførte jeg tre samtaler med tre ulike grupper, men for å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på kun en av dem. Samtalen jeg har valgt er den første jeg gjennomførte, altså var det tidlig på dagen. Da er nok elevene mer tilgjengelig for mye inntrykk enn de er etter en hel dag med undervisning, som kan forklare hvorfor det var denne gruppen som i størst grad klarte å følge med og reflektere over hendelsene i boka. Elevene og sammensetningen av gruppene var bestemt av kontaktlæreren som kjenner elevene. Hun satt sammen gruppene på bakgrunn av hvem som kan fungere sammen og hvem som med størst sannsynlighet skulle tørre å bidra i en samtale. Det at elevgruppen er håndplukket på denne måten, gjør at denne studien ikke er representativt for det som er mulig å få til i et klasserom

med mange ulike elever. Disse elevene er heller ikke representative for klassen sin, og dermed heller ikke representative for elever på 2. trinn.

Samtalen ble gjennomført på et møterom på skolen, som gjorde at det var få eller ingen forstyrrelser fra andre under opplesningen. Jeg leste boka høyt, og hadde samtidig hvert oppslag på en skjerm bak meg. På den måten kunne elevene se på oppslagene samtidig som jeg leste. I tillegg til opplesningen av boka, og samtalene om enkeltoppslag, hadde jeg et lite etterarbeid som elevene skulle gjennomføre rett etter vi hadde lest boka. Elevene fikk utdelt hver sin bok, og fikk i oppgave å bla seg frem til det oppslaget de husket best eller det de synes var mest interessant. Jeg var på jakt etter det oppslaget som stakk seg ut for dem på et eller annet vis, og ville høre hvorfor.

Samtalen ble veldig lang, og varte i hele 47 minutter. Dette mener jeg i utgangspunktet er alt for lenge å ha en økt med så unge elever, hvor det er forventet at de skal sitte stille og høre på. Hadde samtalene vært kortere, hadde de kanskje kunne holde et større fokus enn man kan forvente av dem i en så lang samtale. Jeg merket nemlig at de ble mer og mer urolig i stolene, noe jeg også noterte som en observasjon i feltnotatet rett etter samtalene. En viktig grunn for å reflektere rundt dette, er at ikke bare ble elevene påvirket av lengden på samtalen, men også jeg som lærer ble påvirket. Jeg kjente nemlig at jeg ble litt stresset over at samtalen tok så lang tid. Dette gjorde at flere av kommentarer elevene kom med, som kunne vært interessante å gå videre med, ikke ble utdypet på grunn av at jeg følte at jeg ikke hadde mulighet til å gjøre det når tiden ikke strakk til. I ettertid så jeg i materialet at det var flere elevinnspill jeg kunne spurt om å få høre mer om, men som jeg ikke gjorde. Hadde jeg hatt bedre tid, ville det vært enklere å gå videre med flere av momentene elevene trakk frem. Dette hadde også gitt et bedre grunnlag for å kunne si mer om hvilken litterær kompetanse elevene sitter inne med.

### 3.1.2 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

For å samle inn datamaterialet mitt valgte jeg å ta videoopptak og skrive feltnotat. Med tanke på at jeg jobber med en bildebok, regnet jeg med at det ville bli mye peking i oppslagene og hopping frem og tilbake i boka. Det viste seg å stemme, og dermed var det nødvendig med videoopptak. I ettertid har jeg hatt muligheten til å se i videoopptakene hva elevene refererer til når de peker på bildene i oppslagene, som gjør at jeg med sikkerhet kan vite hvilket oppslag som diskuteres og hva som fanget deres interesse. Det gjorde at arbeidet mitt både ble enklere, og at det har en større validitet. Jeg så også for meg at videoopptak ville hjelpe meg med å se

hvilke elever det er som sier hva. Siden disse elevene er såpass unge, og ikke har jobbet så mye med litterære samtaler, regnet jeg med at de ofte ville snakke i munnen på hverandre og avbryte hverandres resonnement.

En fare ved å ta i bruk videokamera er at det kan ta mye oppmerksomhet, som kan gjøre at situasjonen ikke blir så naturlig som man ønsker. I denne samtalen ble det et mye mindre fokus enn jeg i utgangspunktet hadde trodd. Det var plassert mot meg og skjermen, som betydde at elevene hadde kameraet i ryggen når de satt vendt mot meg. De var stort sett interessert i å følge med på oppslaget, noe som gjorde at de sjelden var snudd mot kamera.

I samtalene er jeg det Cohen, Manion og Morrison kaller “deltaker-som-observatør” (min oversettelse), noe som kjennetegnes ved at rollen som observatør er tydelig for gruppa som observeres (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 50). Dette var jeg veldig bevisst på, fordi et problem ved dette er at man i denne rollen mangler objektiviteten for å kunne gjøre pålitelige observasjoner. Siden jeg var midt i situasjonen, var det derfor vanskelig for meg å objektivt kunne si noe om hvordan samtalen utspilte seg. Dette er en annen utfordring videoopptak hjelper meg med, fordi det gir meg muligheten til å kunne gå tilbake inn til samtalene med et nytt blikk. Det vil si at jeg ikke kun er avhengig av de objektive observasjonene jeg gjorde meg den dagen jeg samlet inn datamaterialet, fordi jeg kan se på samtalen i ettertid.

Når jeg jobbet med videoopptakene fant jeg flere ting jeg ikke hadde lagt merke til som observatør under samtalen. Igjen ble det tydelig at min rolle som deltager-som-observatør gjorde at observasjonene under samtalen ikke var objektive. Måten jeg behandlet materialet på, gjorde at jeg fikk sett samtalen på en annen måte enn når jeg var i den. Til å begynne med transkriberte jeg videoopptakene med fokus på å få ned det som ble sagt. Deretter brukte jeg tid på å se etter og transkribere gester og det som ikke kom til uttrykk verbalt, som at elevene enten peker i oppslagene eller hvilken oppførsel de. På neste side ser vi hvilke tegn jeg har brukt for å transkribere samtalene så ryddig som mulig, slik at hva og hvordan ting ble sagt vil komme frem på en enkel måte.

Tabell 2: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
...	Noen avslutter et resonnement eller en setning midt i
()	Beskrivelse av hva som skjer eller hvordan noe skjer
[...]	Utelatt bit av samtalen
<b>Uthevet skrift</b>	Flere snakker samtidig

### 3.2 Litterær samtale som metode

I forrige kapittel kunne vi se utfordringer ved å forske på litterær kompetanse. Jeg vil imøtekomme noen av disse utfordringene på to måter. For det første gjennom kategoriene jeg har utformet, som vil hjelpe meg med å kunne kjenne igjen tegn på litterær kompetanse. For det andre vil jeg gjennom måten jeg leder de litterære samtalene på kunne påvirke datamaterialet, siden jeg som lærere har en sentral rolle i samtalene. Dette jeg vil gå nærmere inn på her.

Når det kommer til litterære samtaler presiserer Utdanningsdirektoratet at litterære samtaler er en sentral arbeidsform i norskfaget på ungdomstrinnet, men den står også sterkt i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Åsmund Hennig beskriver den litterære samtalen som en undervisningsform hvor læreren har en klar intensjon og et litteraturdidaktisk mål med samtalen (Hennig, 2014, s. 174). Man leser og snakker om en tekst i et fellesskap, noe som gjør at man vil få oppklart det som er uklart og man får en utvidet forståelse av teksten (Hennig, 2014, s. 175). Lærerens rolle i slike samtaler er viktig, og spesielt viktig er det at man er forberedt og har arbeidet med teksten. Da kan man starte samtaler som ikke hadde oppstått av seg selv, spesielt med yngre elever (Hennig, 2014, s. 186). Samtidig er det viktig at samtalen oppleves som en reell dialog. Læreren må stille autentiske spørsmål, som viser at læreren ikke har det endelige svaret. Dette gjør at samtalen bidrar til refleksjon og undring, og er viktig for at elevene skal føle seg som reelle dialogpartnere (Bjørkeng, 2009, s. 305-306).

Videre trekker Hennig frem at litterær samtale gir en lærer mulighet til å nå sentrale mål i litteraturundervisningen, fordi man både har mulighet til å lære om litteratur, og man møter flere måter å lese en tekst på (Hennig, 2014, s. 195). Hallvard Kjelen mener også at litterære samtaler har blitt sett på som en god måte å arbeide med tekst på, og han mener de gode



samtalene er “vesentlig for å utvikle litterær kompetanse” (Kjelen, 2013, s. 209). Samtidig mener han at det ikke er gitt at alle samtaler blir gode, for mye avhenger av hvilke rammer som blir lagt for samtalen. De rammene jeg har satt for min samtale legger til rette for at elevene uttrykker kompetanse, og er med på å hjelpe meg med å kunne observere og videreutvikle den. Dette er en av grunnene for mitt valg av innsamlingsmetode, siden jeg, i tillegg til å se hvordan kompetansen kommer til uttrykk, har lyst til å se på utvikling av litterær kompetanse og lærerens rolle i utviklingen. Dette kan ifølge Hennig være en av konsekvensene av arbeid med litteratur slik man gjør i litterære samtaler.

Jeg merket fort at siden jeg hadde en samtale med unge elever, 7 åringer, så ble min rolle i samtalen mer styrende enn den kanskje bør være i litterære samtaler. Siden elevene i tillegg ikke var vant med denne typen arbeidsform, ble min rolle viktig for at det de har av kunnskap om skjønnlitteratur skulle komme til syne. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål til det jeg var usikker på rundt elevenes tolkninger, kunne jeg forsikre meg om at det er elevenes meningsskaping som kommer frem, og ikke min tolkning av elevenes innspill. Dette er en av grunnene for at jeg mener at med så unge elever, er en samtale mer hensiktsmessig enn for eksempel skriftlig arbeid. Det er enklere å få tilgang til det de tenker og tror, samtidig som mine tolkninger av hva elevene mener vil ha en større plass i et skriftlig arbeid. Under en samtale har jeg mulighet til å spørre dersom det er noe jeg trenger å få oppklaring i, som gjør at jeg kan være mer sikker på at jeg tar utgangspunkt i det de faktisk mener og forstår, og ikke bare mine tolkninger av deres innspill.

Hennig mener at diskusjonene i samtalen bør være farget av at de er uforutsigbare, men som lærer har man alltid et grep rundt teksten (Hennig, 2014, s. 183). Ifølge han, har man dermed mulighet til å påvirke samtalen ved å veilede elevene tilbake til det man ser på som relevant å snakke om, ofte gjennom å følge opp de mest konstruktive responsene. Dette vil i mitt arbeid bety at jeg kan se potensiale i elevenes innspill ut fra det jeg selv vet om teksten. Da kan jeg få samtalen inn på områder i boka jeg ser på som relevante å diskutere for at jeg skal kunne se om elevene har kunnskap innenfor noen av kategoriene for litterær kompetanse. Her merket jeg igjen hvor viktig min rolle ble i samtalen, da en del av det man må tenke på som observatør, er hvem som snakker og deltar (Cohen et al., 2011, s. 467). Her er det tydelig at læreren må være bevisst på hvilke innspill elevene kommer med, for så å vite hvilke man skal spille videre på. I tillegg ble en av oppgavene mine å få de elevene som ikke ville si så mye, til å komme mer på banen slik at jeg fikk sett noe av kompetansen de sitter inne med. Jeg har altså mulighet til å

påvirke mitt datamateriale, noe som gjør at jeg må være kritisk til det jeg ser. Det blir viktig å stille seg spørrende til om det elevene deler er tanker og forståelser de har gjort seg opp selv, eller om det er min styring som gjør at de har den forståelsen de gir uttrykk for.

Ut fra dette vil jeg si at til tross for utfordringene vi finner når det kommer til å skulle forske på en kompetanse som ligger kognitivt, er litterær samtale en hensiktsmessig metode som imøtekommer noen av disse utfordringene. Min rolle i samtalene er noe som vil gjøre det enklere å få det materialet jeg trenger for å kunne si så mye som mulig om elevenes kompetanse, og i tillegg er litterære samtaler, og det fellesskapet som oppstår her, med på å utvikle elevenes kompetanse. Siden jeg også ønsker å si noe om hvordan litterær kompetanse kan utvikles, er dette derfor en god måte å arbeide med tekst på.

### 3.3 Ethiske hensyn

Under arbeidet er det flere etiske hensyn jeg har måtte ta. Siden jeg har tatt i bruk videoopptak for å samle inn data, vil det si at jeg har samlet inn personopplysninger som i høy grad kan gjøre deltakerne identifiserbare. Ut fra dette er det flere steg jeg har måtte ta for å forsikre meg om at jeg tar vare på retten deres til å bestemme over egne personopplysninger.

Først og fremst har jeg vært nødt til å melde prosjektet mitt inn til NSD, norsk senter for forskningsdata, og få godkjenning om at datainnsamlingen er i samsvar med personvernloven (se vedlegg 11). Det er ikke før prosjektet blir godkjent at man kan starte datainnsamlingen.

Deltakerne i mitt prosjekt er barn, som betyr at jeg må informere og få samtykke av foreldre for at de skal kunne delta. Det gjorde jeg ved å sende ut et informasjonsskriv til alle foresatte, hvor jeg informerte om hva mitt prosjekt går ut på, og et samtykkeskjema (se vedlegg 10). Her måtte de foresatte krysse av for om de samtykket eller ikke for at deres barn kunne delta i prosjektet. Jeg ville også at de skulle snakke med barna sine om de faktisk hadde lyst til å delta, og ville derfor også ha deres underskrift. Deretter ble skjemaene levert tilbake til klassens kontaktlærer, som satt sammen grupper på bakgrunn av hvilke elever og foresatte som hadde gitt samtykke om å være med.

For å ivareta elevenes personvern er det også regler for hvordan jeg kan samle inn og oppbevare videoopptakene. Kameraet jeg brukte er NTNU sitt eget utstyr, som jeg lånte til innsamlingen.

For å lagre videoene har jeg brukt NTNU sitt fillagringsområde NICE-1, som er lagd for å gi god skjerming av data. Gjennom å ta i bruk dette lagringsområdet og innloggingssystemet, er man sikre på at videoene blir lagret på en trygg og forsvarlig måte. Videoopptakene har heller ikke blitt vist til noen andre, og slettes når prosjektet er ferdigstilt. I selve oppgaven er elevene anonymiserte gjennom fiktive navn, og kan dermed ikke identifiseres.

### 3.4 Valg av bildebok

Formålet med dette prosjektet er å se hvordan man kan gjenkjenne og utvikle elevenes litterære kompetanse med utgangspunkt i en litterær samtale om en bildebok. For å kunne svare på dette forutsetter det at jeg velger en bildebok til samtalen. Med utgangspunkt i Fagfornyelsen kan vi si at å lese bildebøker er viktig i norskfaget, da det å lese i norsk blant annet innebærer ”å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilde, tegninger, tall og andre uttrykksformer” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I norskfaget skal altså elevene møte sammensatte tekster, for at de skal kunne tilegne seg den kunnskapen som trengs for å kunne skape mening av slike bøker.

Noe av det som gjør at jeg velger en bildebok til dette arbeidet, er at dette er tekster elevene med stor sannsynlighet har erfaring med. Bildebøker er ofte en del av barns tidlige erfaring med lesing (Nodelman, 2010, s. 12). Til tross for at bildebøker ofte sees på som bøker som er skrevet for små barn, har de også en kompleksitet ved seg. ”Many picturebooks are clearly designed for both small children and sophisticated adults, communicating to the dual audience at a variety of levels” (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 21). Bildebøker kan altså tilpasses evnenivået elevene er på, og kan være mer komplekse enn man tror. For at jeg skal kunne se om elevene klarer å tolke komplekse bildebøker, forutsetter dette at jeg velger en bildebok som, i tillegg til å ta for seg en tilsynelatende enkel historie, også har en kompleks side som kan utfordre elevene og bidra til utvikling.

#### 3.4.1 Hvorfor bruke bildeboka *Papelina*?

Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke nettopp *Papelina* i en litterær samtale med unge elever. For det første har jeg en personlig interesse av å bruke den. Jeg arbeidet mye med boka i sammenheng med et miniprojekt, hvor jeg analyserte boka med fokus på hvordan flyktningkrisen ble tematisert. Jeg var dermed veldig interessert i å se om barn kunne klare å se dette tema, med eller uten min hjelp. Det som kan gjøre det utfordrende å se at boka skildrer

mennesker på flukt, er at hovedpersonene vi møter i boka er en papegøyefamilie. For en leser som ikke leser med fordobling, trenger derfor ikke boka å handle om et tema som kan angå mennesker. Dette har også forfatteren selv sagt, da hun mener at det å bruke dyr som hovedpersoner gjør boka mindre virkelighetsnær. Kanskje spesielt for barn.

Å bruke dyr som karakterar i boka gjer det enklare å lage ei bok som kan lesast for barn på to plan: Ein kan gå inn i tematikken og snakke om den, eller ein kan lese boka utan å knyte historia til verkelege problemstillingar. (Røsland, 2018)

Med andre ord kunne jeg på forhånd tenke meg at tema flukt ikke kom til å bli trukket frem av barna på egen hånd, men heller noe jeg var interessert i å se om de kanskje kom frem til med min støtte. Ved å ta i bruk *Papelina* hadde jeg dermed et utgangspunkt som kunne gi meg informasjon om elevenes evne til å lese med fordobling, som er en av kategoriene jeg bruker for å analysere datamaterialet mitt.

Samtidig trenger ikke elevene å lese med fordobling for at jeg skal kunne si at de tar i bruk litterær kompetanse for å skape mening av boka. *Papelina* er fremdeles en bok hvor man trenger kompetanse på andre områder for å skape mening. Siden det er en bildebok trenger man for det første å kjenne til bildebokspesifikke konvensjoner. I tillegg finner vi tomme rom i boka, og man trenger litterær kompetanse for å kunne fylle dem. Gjennom å lese denne boka med elevene, ville jeg dermed kunne finne ut om de har kompetansen som trengs for å kunne tolke teksten og gjøre seg opp en mening om hva som egentlig skjer når det ikke kommer eksplisitt til uttrykk.

Jeg vil presisere at det er samtalene om enkeltoppslagene i bildeboka som er empirien min, men velger å trekke frem min lesning av boka for å kunne vise hvilket potensiale som ligger i den. For det første er min forståelse av boka utgangspunktet mitt for samtalen, og påvirker hvilke spørsmål jeg stiller elevene. For det andre vil dette vise hva jeg ser etter hos elevene, fordi min lesning vil gjøre meg bevisst på hvilken litterær kompetanse man tar i bruk når man leser boka.

### 3.4.2 Min lesning av *Papelina*

*Papelina* er skrevet av Randi Fuglehaug og illustrert av Jill Moursund. Boka ble utgitt i 2017, og tar ifølge forfatteren selv opp tema flukt. Samtidig som boka tar opp et alvorlig tema, ville hun ikke at boka skulle bære preg av alvor. "Men eg hadde ikkje berre lyst til å skrive ei trist

bok om flyktningkrisa, eg ville også at ho skulle kunne lesast utan å måtte ta inn over seg den alvorlege tematikken” (Røssland, 2018). Boka består av 23 oppslag, og i alle oppslagene fyller bildet hele siden. Det er altså ikke teksten som er blikkfanget, noe som gjør at illustrasjonene spiller en stor rolle når det kommer til hva man legger fokus på i lesningen. Her klarer illustratøren Jill Moursund å få frem dramatikken gjennom bruk av både farger og mimikk. Hun tar i bruk sterke farger når hun illustrerer hovedpersonene, som står i kontrast til de fargene hun bruker når hun illustrerer de mer dystre hendelsene i boka. Mimikk kommer også tydelig fram, og blir en del av meningsskapingen på grunn av plasseringene hun gir sentrale karakterer.

Boka handler om en fuglefamilie på fire, Papa Gøye, Mama Gøye, Vesle-Papo og Papelina. Vi møter dem i jungelen, hvor de bor, og vi får inntrykk av at de lever et lykkelig liv her. Tidlig i boka kommer det et brev til familien, og Papelina håper det er invitasjon til karneval på slottet. Mama Gøye leser brevet, men sier at det ikke er noe spennende. Likevel får vi en liten stund senere høre at familien skal legge ut på noe Papa Gøye kaller et eventyr, og at de skal til et papegøypalass i et nytt og spennende land. Her blir Papelina lovet karneval hver dag, og gleder seg bare mer og mer når Papa Gøye entusiastisk forteller om reisen de skal legge ut på.

Midt på natten legger de ut på reisen, og når de kommer frem til havet får Papelina se at det er mange andre familier som også skal reise. De må reise i båt for å komme seg til det nye landet, og turen blir mye skumlere og lengre enn Papelina hadde sett for seg. Når Papa Gøye må hoppe i havet for å redde en liten gutt som har falt uti, skaper dette mer uro i Papelina. Gutten han redder heter Spragle, og når Papelina finner ut at han reiser alene begynner hun å lure på hvor de egentlig skal. Samtidig gleder hun seg fremdeles til å komme til papegøypalasset, fordi Papa Gøye fortsetter å tulle og snakke om at de er på eventyr.

Skuffelsen blir stor når de til slutt kommer frem til landet. Det er kaldt, og slottet hun hadde blitt lovet er ikke å se noe sted. Bare et hus hvor det står ”mottak” over døra. Når hun innser at Papa Gøye har løyet til henne, blir hun rasende og stikker av. Spragle kommer etter henne, fordi han også er lei seg, og da føler hun at hun må trøste ham. Hun ender derfor opp med å fortelle det samme som Papa Gøye har fortalt henne, at de faktisk har kommet til et palass. De drar tilbake, hvor hun blir møtt med et ”unnskyld” fra Papa Gøye. Han har også stelt i stad et karneval, som hun så lenge har lengtet etter.

Som jeg har nevnt tidligere kan boka både leses med fordobling, og den inneholder tomme rom som leseren må fylle. Dette gjør at den gir et godt utgangspunkt for at jeg skal kunne se i hvilken grad elevene har kompetanse når det kommer til tolking, og om de kan lese med fordobling. Videre vil jeg vise hvilke tomme rom vi finner i boka, og på hvilken måte jeg tolker dem.

Det er spesielt to element i boka som skaper tomme rom, noe som gjør at leseren må være en aktiv medskaper. Tidlig får familien et brev, og det er Mama Gøye som leser det. Vi får aldri vite hva som står, så man må ta i bruk det man får vite gjennom ikonoteksten for å kunne tenke seg til hva innholdet kan være. I oppslaget hvor hun leser brevet kan vi se at hun tydelig viser tegn til at hun er trist. Dette er det første tegnet vi får på hva innholdet kan være. Ikke lenge etterpå må familien legge ut på reise, og man kan tolke det som at brevet var grunnen til det. I et senere oppslag spør Papelina hva som sto, men svaret hun får av Mama Gøye kan tolkes som løgn. Mot slutten av boka får vi heller ikke vite hva som sto i brevet, men gjennom å gjøre tolkninger underveis i lesningen, kan det tolkes som grunnen til uro, og at det var innholdet i brevet som gjorde at de måtte legge ut på reise.

Det oppstår også en usikkerhet rundt reisen de skal på, som blir et tomt rom. Usikkerheten oppstår i stor grad på grunn av Papa Gøye og hans væremåte. Han er gjennom hele boka glad og tullete, og snakker om reisen som et eventyr. Til tross for dette, er det flere ting i ikonoteksten som gjør at man som leser ikke får denne opplevelsen. Det er brukt dystre farger, som vekker uro, og Papelina blir mer og mer usikker på hvor de skal desto lenger ut vi kommer til boka. Siden Papa Gøye er så positiv, og maler et så flott bilde av eventyret de er på, oppstår det dermed et tomt rom når det vi får se ikke stemmer overens med det han sier. Dermed må man stille seg selv spørsmålet hvorfor han sier det han sier, og man begynner å lure på hvor reisen egentlig vil ta dem.

Som vi tidligere har sett kan boka leses som en allegori på mennesker på flukt, og det er slik jeg leser og tolker den. Det vil si at når jeg fyller disse tomme rommene, tar jeg utgangspunkt i min tolkning om at boka handler om flukt. Brevet tolker jeg dermed som en beskjed om at familien må reise til et tryggere land, og jeg skjønner dermed også at Papa Gøye lyver om at de er på eventyr, og at dette bare er noe han sier for at barna ikke skal være redde.

Gjennom min lesning kan vi se at boka gir meg et utgangspunkt som gjør at jeg har mulighet for å se at elevene viser kompetanse innenfor alle kategoriene jeg har lagd. Det er først og fremst en bildebok, som gjør at jeg kan se om elevene har kunnskap om bildebokspesifikke

konvensjoner. Bokas tomme rom vil gi meg mulighet til å se elevenes evne til å tolke. Siden boka skildrer flukt, som er påvirket av samfunnet vi lever i, har jeg mulighet til å se deres evne til å lese kontekstuellt. I tillegg har jeg mulighet til å se fordoblingskompetanse komme til uttrykk dersom elevene klarer å komme frem til at det ligger en dypere historie til grunn, og at det ikke bare er en historie om en fuglefamilie på reise.





## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg begynne med å beskrive samtalsituasjonen slik jeg opplevde den, og dele noen generelle tanker om hvilke roller elevene inntar. Videre tar jeg for meg datamaterialet mitt, altså transkripsjonen av fokussamtalen, og analyserer utdrag fra den ved hjelp av kategoriene jeg har lagd og presentert i kapittel 2. Kapittelet deles inn etter de ulike kategoriene, hvor jeg vil trekke frem hovedtendenser som kommer frem i samtalen. Når jeg analyserer empirien min på denne måten, vil det bety at flere oppslag vil gå igjen flere steder i dette kapittelet. Det er fordi de ulike kategoriene kan komme til uttrykk i samme samtaleutdrag fra samme oppslag. I tillegg vil jeg mot slutten se på hvilken lærerstøtte som gis under samtalen, og trekke frem hvilken rolle støtten har i datamaterialet jeg analyserer.

### 4.1 Samtalen

Jeg befinner meg på et møterom med fire elever som, allerede før jeg begynner å snakke med dem om hva som skal skje, har en ivrig samtale seg imellom om helt andre ting. Det virker derfor som de kjenner hverandre godt og er trygge sammen. Jeg har valgt å kalle elevene “Mia”, “Silje”, “Julian” og “Victor”. Jeg setter meg ved enden av bordet foran elevene, som virker rolige på starten av dagen. Bak meg har jeg en skjerm som viser forsiden av boka. Her vil også resten av oppslagene vises etter hvert som jeg leser boka høyt. Elevene vender seg mot meg når jeg begynner å snakke, og virker fra starten av interesserte og ivrige i å svare på spørsmål. Gjennom samtalen kan jeg se tydelige forskjeller på hvilke roller elevene tar, og hvor stor plass de velger å ta i gruppa. Jentene, Mia og Silje, er de som snakker mest, og det er Mia som oftest tar ordet først. Det kan virke som hun tar rollen som den som snakker for hele gruppa. Julian og Victor er begge mer tilbakeholdne enn jentene, men Julian har ingen problem med å komme med tolkninger og tanker som kan motsi forståelsen jentene ofte deler. Victor tar sjelden ordet, selv om jeg som lærer ofte prøver å få han på banen. Når han først har noe han er interessert i å få frem, nøler han imidlertid ikke med å ta ordet. Samtalen er lang, så man ser stor forskjell på elevene på starten og slutten. Til å begynne med sitter alle stille i stolene og følger nøye med på oppslagene som kommer på skjermen. Når vi har kommet halvvegs, merkes det på elevene at de har sittet lenge. Til tross for at de sitter urolig i stolene, ligger på bordet eller står på gulvet, har de fremdeles fokus på høytlesningen. De klarer å følge handlingen, og deler tanker om hva de tror skjer eller vil skje videre.

Tegn	Betydning
...	Noen avslutter et resonnement eller en setning av seg selv
( )	Beskrivelse av hva som skjer eller hvordan noe skjer
[...]	Utelatt bit av samtalen
<b>Uthevet skrift</b>	Flere snakker samtidig

Over ser vi transkripsjonsnøkkelen. Jeg har presentert den tidligere, men siden vi nå skal møte transkripsjonen av samtalen, setter jeg den også inn her for å minne om hvordan jeg har transkribert.

## 4.2 Kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner

*Kompetansen som er spesifikk for lesning av bildebøker. Her er det å lese ikonotekst viktig, som er det å skape mening av samspillet mellom bilde og tekst. Å forstå bildekonvensjoner er også vesentlig for å kunne skape mening av en bildebok, for man må kunne lese bilder og forstå visuelle konvensjoner. Paratekstene er spesielt viktige for bildebøker, så det å kunne skape en forforståelse av boka ved å tolke forsiden, viser kompetanse.*

Det er dette jeg tar utgangspunkt i når jeg ser etter elevenes kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner. I hovedsak vil vi se at elevene fokuserer på bildene, som viser kjennskapen deres til en del bildekonvensjoner. Siden de i størst grad har fokus på bildene, snakker de aldri eksplisitt om samspillet mellom tekst og bilde. Jeg har med andre ord sett at det er vanskelig for meg å si noe om hvorvidt elevene klarer å lese ikonoteksten, nettopp fordi det er størst fokus på bildene. Dette kan også ha sammenheng med hva jeg legger fokus på når jeg stiller spørsmål til boka, noe jeg kommer tilbake til under det siste delkapittelet jeg kaller lærerstøtte.

### 4.2.1 Parateksten

På øverste del av bildebokas forside ser vi tittelen *Papelina* i store, lyserøde bokstaver ispedd litt gult, med en blomst som prikken over i'en. Under tittelen finner vi en illustrasjon av to glade fugler som flyr rundt i det som ser ut som en jungel. En fugl i gul kjole med rosa sløyfe i rødt hår, og en mindre fugl med gult hår og blå selebukse. Det er et tydelig fokus på den største fuglen i den gule kjolen, og kobler man da illustrasjonen til tittelen, kan man tenke seg at fuglen

i gul kjole er Papelina, og at det er henne vi vil møte i boka. De smiler lekende til hverandre, og skaper dermed en optimistisk stemning. Samtidig er bakgrunnen en kontrast til denne stemningen. Her er det en mørk, grå farge som dominerer, noe som vekker en tanke om noe som kan virke skummelt eller dystert.



Figur 1: Forsiden

Siden det å kunne lese parateksten er spesielt viktig når det kommer til bildebøker, føles det naturlig å starte med forsiden av boka. Nikolajeva og Scott har gitt uttrykk for at forsiden er et spesielt viktig element for bildebøker. De trekker også frem at den mest tradisjonelle tittelen når det kommer til barnelitteratur inneholder navnet til hovedpersonen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242). Er man kjent med denne konvensjonen, vil en umiddelbar tanke i møte med tittelen være at boka vil ha en hovedperson som heter Papelina. Videre vil jeg nå se nærmere på begynnelsen av samtalen om forsiden.

- Lærer: Det første jeg lurer på er hva dere tror denne boka handler om egentlig, **om dere ser på forsiden.**
- Mia: (Veiver ivrig med hånda og tar ordet) **Fugler!**
- Lærer: Okei, hvorfor det?
- Mia: Fordi det er fugler på bildet.

Lærer: Ja! Hva heter boka da?  
 Silje: (Har oppe hånda og får ordet) **Papelina.**  
 Mia: **Papelina!**  
 Lærer: Papelina! Hva tror dere det, hva er det for noe tror dere?  
 Silje: Jeg tror det er hun jenta der (Peker på den største fuglen på forsiden)  
 Lærer: Okei, hvorfor det?  
 Julian: Fordi at det er et jentenavn.  
 Lærer: Det er et jentenavn, okei.  
 Silje: Det kan hende det er han der også (Peker på den minste fuglen på forsiden)  
 Mia: Men vi tror det er den forreste.  
 Lærer: Okei, hvorfor tror dere det er henne? Fordi det er en jente?  
 Mia: Nei, fordi hun er liksom først i bakgrunnen.  
 Lærer: Ja, okei.  
 Silje: Vi vet jo ikke om det er gutt eller jente.

Som jeg har påpekt ovenfor, er det å skape mening av parateksten noe av det som inngår i det å skape mening av en bildebok. Forsiden er en del av parateksten, og den spiller en større rolle i bildebøker enn for eksempel romaner eller sakprosa-bøker (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Utdraget over viser at det første elevene skaper mening av og legger merke til, er bildet. Når jeg spør hva boka handler om, er det første Mia sier at den handler om fugler, fordi det er fugler på bildet. Bare ved å se forsiden klarer altså elevene å skjønne hvem boka vil handle om. Det er imidlertid ikke før jeg som lærer oppfordrer dem til å lese teksten, at de kobler bildet til tittelen, noe som gjør det vanskelig for meg å vite om de legger mening i tittelen på egen hånd. Kan det tenkes at de får mer ut av å se på bildet enn å lese tittelen når de skal finne ut hva boka handler om? Eller kanskje de tar det som en selvfølge at alle vet at tittelen *Papelina* betyr at boka handler om Papelina, så dette trenger de ikke påpeke? Det kan tenkes at de kjenner konvensjonene for titler så godt at de ubevisst skaper seg en forforståelse om hva og hvem vi skal møte i boka. I alle fall blir det tydelig at elevene er kjente med forsidents konvensjoner og hvordan man skaper mening av den.

Først og fremst sier elevene at boka skal handle om fugler, fordi det er fugler på bildet, og dermed viser de at de vet at det vi møter på forsiden er det vi kommer til å møte i boka. Tidligere trakk jeg frem at det er vanlig for barnebøker å ha navnet på hovedpersonen som tittel. En av grunnene til at det er slik, er at det gir en ung leser en retning om hva innholdet i boka vil være (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 243). Ved å kjenne denne konvensjonen vil man altså kunne vite noe om hvem boka kommer til å handle om, og det ser vi at både Mia og Silje gjør. De viser

først og fremst at de kobler tittelen til bildet, og derfor skjønner de at siden boka heter *Papelina*, er det henne boka skal handle om. Når de tolker forsiden på denne måten viser de at de kjenner konvensjonen om at tittelen ofte er navnet til hovedpersonen.

Når det blir snakk om hva eller hvem *Papelina* er, peker Silje på den største fuglen, og mener det er henne fordi hun er en jente. Julian mener også at det er henne, og begrunner dette med at *Papelina* er et jentenavn. Her kan vi tenke oss at det også er sosiale konvensjoner som spiller inn på deres tolkning. Det er fuglen med kjole som blir sett på som en jente. Dette blir deres felles tolkning til tross for at Silje faktisk stiller spørsmål ved denne konvensjonen når hun sier: "Vi vet jo ikke om det er gutt eller jente". Her er det usikkert om hun mener at det ikke er sikkert at *Papelina* er et jentenavn, eller om hun mener at vi ikke kan være sikker på at fuglen med gul kjole er jente. Barn i dag vokser opp med andre former for konvensjoner når det kommer til kjønn. Kjønnsmønster blir stadig utfordret, blant annet det at også gutter kan gå i rosa og med kjole. I tillegg til å stille spørsmål til denne sosiale konvensjonen, stiller hun også spørsmål til tolkningen som virker å feste seg i gruppa når hun sier dette. Vi kan tenke oss at hun her viser tegn til det Blau kaller "intellectual generosity and fallibilism", som viser en lesers evne til å anerkjenne og sette lys på alternative tolkninger (Blau, 2003, s. 214). Innenfor dette området mener Blau også at sterke lesere argumenterer for sine tolkninger, og viser mangler på de alternative tolkningene. Dette skal vi nå se at Mia viser tegn til.

Som om vi kan se i samtaleutdraget, foregår det en forhandling om forsidens mening til tross for at Mia tidlig tar rollen som den som snakker for gruppa. Silje gir først uttrykk for at det er den største fuglen som er *Papelina*, men som vi har sett over kommer hun senere med en kommentar om at det også kan være den lille fuglen. Dette er ikke Mia enig i, og kommer da med kommentaren: "Men vi tror det er den forreste". Hun viser en bestemthet og sikkerhet i at den tolkningen de hadde til å begynne med, om at fuglen i kjolen er *Papelina*, er mest riktig når hun snakker på vegne av alle. Hun viser nemlig at det er denne tolkningen hele gruppa ser på som riktig når hun sier "vi tror" i stedet for "jeg tror". Hun klarer også å begrunne denne tolkningen, og ikke bare med at det er et jentenavn. I stedet trekker hun frem at "hun er liksom først i bakgrunnen". Her viser hun at hun klarer å tolke bilder, og vi kan se at hun kjenner konvensjonen for verdiperspektivering. Her "forstørrer eller forminsker en det motivet en vil fokusere på, slik at det blir fremhevet i forhold til andre motiver i bildet" (Traavik, 2012, s. 174). Når Mia sier at det er den som er fremst som er hovedpersonen, viser hun at hun kjenner

konvensjonen om at den som har mest fokus i bildet med størst sannsynlighet er den som er hovedpersonen.

I dette utdraget fra samtalen ser vi at Victor ikke kommer med noen kommentar, som gjør at jeg ikke har mulighet til å si at hele gruppa viser at de kjenner konvensjoner for parateksten. Det jeg kan si, er at de elevene som uttalte seg, kjenner konvensjonene til forsiden av bildebøker. Parateksten spiller en viktig rolle, og her viser de at de klarer å koble tittel og bilde sammen for å skape mening. Ikke minst viser de at de klarer å skape en forforståelse av hva boka kommer til å handle om. Man kan jo også tenke seg at selv om elever som Victor ikke sier noe, har han kanskje de samme tankene selv, men bare velger å ikke dele dem. I en slik samtale får han uansett mer erfaring og kunnskap om hvordan det er mulig å tolke en forside gjennom å høre på de andre elevenes innspill, som gjør at han kan begynne å bygge kompetanse.

#### 4.2.2 Leser elevene ikonotekst?

Det å kunne lese ikonotekst er grunnleggende for å kunne skape mening av en bildebok. I denne samtalen er det vanskelig å skille det å kun lese tekst, kun lese bilde og lese ikonotekst fra hverandre. Det er få tegn til at elevene ser bilde og tekst i sammenheng med hverandre på egen hånd, fordi hovedtendensen i samtalen er at elevene har størst fokus på bildene. Til tross for at de legger stor vekt på å tolke bildene for seg selv, kan jeg også se tegn til at elevene følger med på teksten gjennom opplesningen. I videoopptakene kan jeg se at elevene følger med på det jeg leser høyt til dem, og jeg kunne få spørsmål underveis i lesningen av et oppslag om det var noe jeg leste som de kanskje ikke forsto. I tillegg kunne de gjenta ting jeg hadde lest som de synes var gøy eller spennende. Dermed kan jeg si at selv om elevene i størst grad legger vekt på bildene, er også teksten en del av meningsskapingen. Det var også spørsmål de svarte på som gjorde at jeg skjønnte at de måtte ha fulgt med på teksten for å kunne gi et svar på. Dette kan vi se i utdraget under, hvor vi diskuterer et av de første oppslagene i boka. I oppslaget får vi vårt første møte med Papa Gøye.

Lærer: Hva synes dere om Papa Gøye?  
Silje: Hehe, han er morsom.  
Lærer: Du synes han er artig. Synes Papelina det?  
Silje: (Rister på hodet) Nei.  
Lærer: Nei. Hvorfor ikke?  
Silje: Hun tar seg seriøst.  
Lærer: Ja. Hvordan vet **dere det?**

Mia: **Og hun** er sinna.  
Lærer: Hvorfor er hun sint da?  
Silje: Hun synes det er flaut, hun vil ikke, liksom at, at andre skal, skal ta å for eksempel le av henne.

I oppslaget ser vi Papa Gøye, Papelina og Vesle-Papo ute, men det er ingen spesielle tegn i bildet som sier noe om hva Papelina egentlig tenker om Papa Gøye som tuller. I teksten derimot står det “Papelina skjønner ikkje at han kan synast faren er morosam. Sjølv blir ho berre flau” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 2). Videre tenker Papelina at hun må komme seg inn så andre dyr ikke ser henne. Når Silje og Mia sier at Papelina er sinna og flau, er det tydelig at de har fått med seg det som står i teksten. Her kan vi se et eksempel på at elevene også bruker teksten for å skape seg en forståelse av det som skjer i boka, men stort sett er det bildene vi snakker om.

Vi har allerede i analysen av forsiden av boka sett et eksempel på at elevene viser at de kjenner bildekonvensjoner. I alle fall Mia, som viser at hun skjønner hvem boka handler om gjennom å tolke tittelen opp mot bildet. Om vi tenker på hva som er blikkfang i boka, så er det i mye større grad bildene enn teksten. Bildene fyller hele siden, og teksten blir visuelt litt gjemt bort. Under samtalen rundt bokas tredje oppslag kan vi se hvordan elevene i større grad diskuterer illustrasjonen over teksten. I oppslaget er hele papegøyefamilien inne, og mens barna sitter og spiser, banker det på døra. Der står postmannen med et brev, og Papa Gøye utbryter “Ring med gongongen, kanskje det er brev frå kongen!” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 3). Dette gjør Papelina håpefull, for det hun ønsker seg aller mest, er invitasjon til karnevalet på slottet. Mama Gøye leser brevet, men sier at det ikke er noe spennende, og sender deretter barna ut en tur.



Figur 2: Oppslag 3

I dette oppslaget er det brevet som er i fokus, både i teksten og i bildet. Som lesar får man ikke innblikk i innholdet, noe som skaper et "tomrom" (Iser, 1994, s. 225). Dette gir leseren en tolkningsmulighet. Ikonoteksten er med på å forsterke dette tomme rommet, fordi ord og bilde motsier hverandre. I teksten alene er det en forventningsfull stemning om at det kommer til å stå noe spennende i brevet, og det er ikke gitt uttrykk for at det er noe negativt som skjer eller skal skje. Ser vi på bildet derimot, ser vi at Mama Gøye, som leser brevet, har et trist uttrykk. Her ser vi et eksempel på hvordan bildet formidler mening gjennom mimikk og verdiperspektivering. Det triste uttrykket dominerer i oppslaget på grunn av den sentrale plasseringen av Mama Gøye. Denne delen av bildeboka er det Nikolajeva og Scott kaller kontrapunktisk, fordi ord og bilde motsier hverandre, og dette gjør at ikonoteksten er med på å forsterke de tomme rommene. I lesningen av dette oppslaget blir det viktig å kunne koble bilde og tekst sammen for å se at det er noe som ikke stemmer, altså lese ikonoteksten. Den kontrapunktiske ikonoteksten i dette oppslaget gjør at man sitter igjen med en usikkerhet om hva som står i brevet, og dermed er det noe man ønsker svar på.

En av grunnene til at jeg har valgt å gå grundig inn i dette oppslaget, og samtalen knyttet til det, er at det blir referert til flere ganger gjennom samtalen. Elevene har forstått at det er noe med brevet de ikke har fått svar på, at det er et tomt rom, og viser senere at de tenker at reisen familien skal på kanskje handler om brevet. Det sier meg at innholdet i brevet er noe de vil finne ut av, og at de ser på det som sentralt for bokas handling. Hva står i brevet? Hvorfor må de reise? Har reisen noe med brevet å gjøre? Dette er spørsmål som skaper en interesse blant elevene i samtalen, fordi de stadig leter etter svar på dem videre.



- Lærer: Hva tror dere står i brevet da?
- Silje: (Rekker opp hånda) Ehm jeg tror det sto noe, at hun ikke var, som var litt sånn trist.
- Lærer: Åja, hvorfor det?
- Silje: Som ikke, som, eller ikke trist da, men noe som hun da ikke måtte vite. Noe.
- Lærer: Åja, okei, hvorfor tror du det?
- Silje: Fordi de tenkte kanskje at det kunne være farlig på barna. Kanskje.
- Lærer: Hvorfor tror du det hvis du ser på bildet?
- Silje: **Hun er lei seg.**
- Mia: (Roper ivrig) **Hun ser lei seg ut!**
- Lærer: Hvem ser lei seg ut?
- Mia: Mamman.
- Lærer: Ja, så derfor tror dere at det er noe trist i brevet?
- Julian: De andre ser glad ut siden de ikke så brevet.
- Lærer: Ja, så kanskje de tror det er noe bra, men hun som har lest brevet vet det er noe dårlig?

Elevene tar i bruk kunnskap om bildebokkonvensjoner og tolkning for å prøve å fylle det tomme rommet vi finner i dette oppslaget, som er brevet. Altså mener jeg vi kan se tegn på at litterær kompetanse kommer til uttrykk her gjennom å ta utgangspunkt i kategorien *å tolke*, som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel, og *kunnskap om bildebokspesifikke konvensjoner*. I sistnevnte kategori legger jeg vekt på det å kunne lese ikonoteksten, altså det å skape mening gjennom å tolke samspillet mellom bilde og tekst. I utdraget over ser vi at elevene først og fremst kommenterer og skaper mening av illustrasjonen. Silje har en formening om hvilken type beskjed Mama Gøye får i brevet. Når jeg spør elevene hva de tror det står, sier hun “Jeg tror det sto noe, at hun ikke var, som va litt sånn trist”. I teksten står det ikke noe som tyder på at det skulle være noe trist i brevet, men det er en forståelse hun har fått gjennom å se på bildet. Det kan altså tenkes at elevene først og fremst ser Mama Gøye på grunn av plasseringen hun har i oppslaget. Igjen kan vi se hvordan det som er tenkt at man skal ha mest fokus på, er størst og har fått en sentral plassering.

Kanskje dette i større grad viser deres evne til å tolke bilder enn deres evne til å tolke ikonotekst, siden de ikke reflekterer over at teksten og bildet ikke sier det samme. Elevene unnlater nemlig å kommentere at Papelina har forventninger om at det skal være noe spennende i brevet, og at hun er håpefull når brevet først kommer. Det eneste de fokuserer på er bildet, og tolker dermed brevet som noe negativt, til tross for den håpefulle stemningen vi får på begynnelsen av teksten. Kanskje er elevene bevisst på at de leser en bildebok, og at det da ligger mer mening i bildet

enn i teksten. Det kan også tenkes at spørsmålene og samtalen i for stor grad ble rettet mot illustrasjonen. De har kanskje gjort seg opp en formening om hva som står i teksten, men får ikke mulighet til å dele den fordi jeg ikke har stilt de rette spørsmålene.

Det er gjennom hele samtalen tydelig at elevene kjenner til bildekonvensjoner. Jeg vil trekke frem to til eksempler som viser at Julian og Mia kjenner bildekonvensjoner når det kommer til verdiperspektiv og farge, noe som gjør at de klarer å skape mening. Det første eksempelet er fra en samtale vi hadde mot slutten av boka, hvor gruppa begynte å snakke om at de hadde sett et palass i et tidligere oppslag. Da bladde jeg tilbake til oppslag 5, og jeg spurte om det var dette palasset de snakket om. Her kommer Julian med en kommentar til hva han tror det er, noe vi kan se i utdraget under.



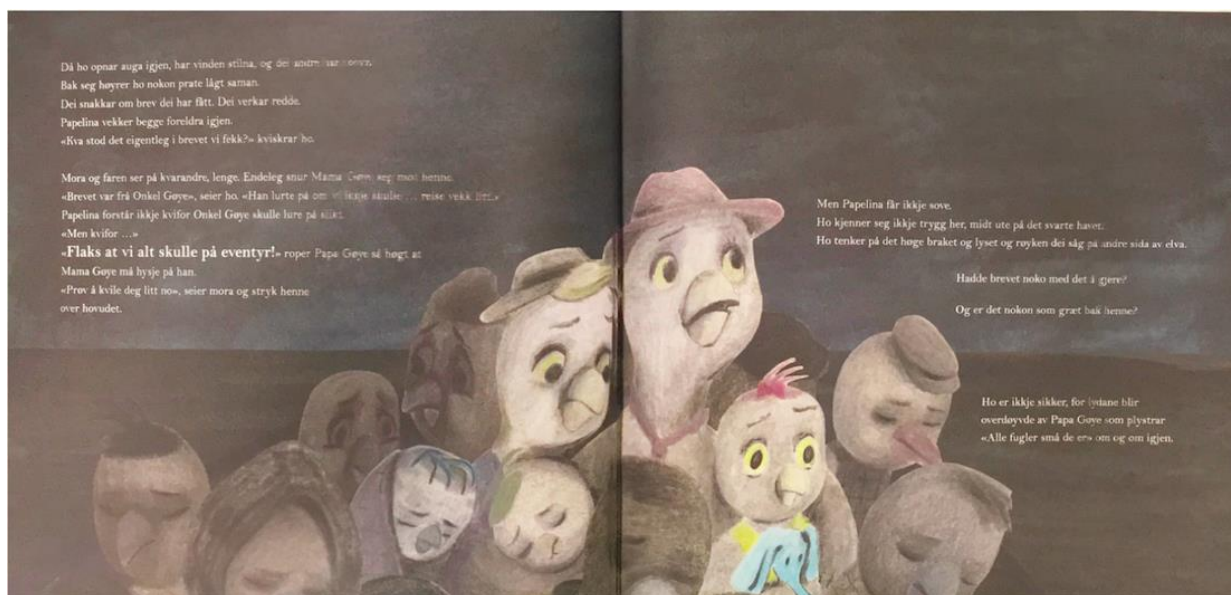
Figur 3: Oppslag 5

Julian: Der tenker de bare sikkert.  
Lærer: Her tenker de bare?  
Julian: Ja.

I bildebøker blir bildene brukt som en stor del av meningsskapingen, og i oppslag 5 som vi ser over, har de valgt å illustrere fugleslottet og papegøypalasset som Papa Gøye forteller om. Det som gjør at det kan virke som en tanke, og ikke et ordentlig palass, er at det er rammet inn av gule streker. Dette kan minne om en snakke- eller tankeboble, som indikerer at det er fantasi. Illustrasjonen viser hvordan Papelina ser for seg slottet de skal til, altså er det ikke et fysisk

palass i dette oppslaget. I samtaleutdraget kan vi se at Julian kjenner konvensjonen om at bildene i bildebøker kan bli brukt for å illustrere tankene til karakterene. Han viser at han skjønner at illustrasjonen bare er et produkt av tankene til Papelina, og ikke et faktisk slott.

Det andre eksemplet viser at Mia kjenner konvensjoner når det kommer til fargebruk. I teorikapittelet nevnte jeg kort hva man ser etter når man skal analyserer og tolke bilder, hvor fargebruk ble trukket frem som et av virkemidlene som tas i bruk. Tolkningen man gjør seg av fargene i bildebøker kan forsterke innholdet i det gjeldende oppslaget, fordi man må se fargene i sammenheng med motivet (Traavik, 2012, s. 177). Det betyr at dersom man for eksempel tolker fargene i et oppslag til å være noe dystert, vil man også tenke på innholdet i oppslaget som noe dystert. Dette viser Mia at hun er på veg til å mestre når vi snakker om oppslag 13, som vi kan se under, og dermed at hun kjenner konvensjoner for meningsinnholdet i farger for vår kultur. I oppslaget sitter familien i båten, og har nå reist så lenge at det har blitt natt. Oppslaget er derfor preget av veldig mørke farger, og ansiktsuttrykkene sier oss at alle er ganske urolige.



Figur 4: Oppslag 13

- Mia: Nei dem skal dø! Fordi det er så dårlig luft!
- Lærer: Dårlig luft?
- Mia: Ja!
- Silje: Ja!
- Mia: Så de holder på å dø!
- Lærer: Hvorfor tenker du at det er dårlig luft?

Mia: Fordi det er veldig grått.  
Lærer: Det er veldig grått ja.  
Mia: Også er det mange som er sliten.  
Lærer: Hvordan ser du det?  
Mia: Fordi at det er mange som har lukka øyne og så står hodene rett ned. Og så ser pappan og mamman bekymra ut.

Noe som er viktig å påpeke, er at denne samtalesekvensen oppsto før jeg hadde lest teksten. Det vil si at det Mia sier kun er basert på det hun ser i bildet. Mia tolker gråfargen som noe dårlig, og kanskje skittent, som gjør at hun tenker at det er dårlig luft. Selv om det ikke kommer frem i oppslaget at fargen skal vise at det er dårlig luft, kanskje heller fare og angst, kan man kanskje si at Mia forstår at gråfargen signaliserer fare. Hun starter tross alt med å si at de skal dø, men tolkningen om dårlig luft er likevel ikke godt nok forankret i boka som helhet. Vi kan kanskje si at dette er en usikker, men begynnende forståelse for fargekonvensjoner. Her ser vi uansett hvordan hun klarer å skape mening kun av bildet, og mer spesifikt fargene i bildet. Som sagt oppsto denne samtalen før jeg hadde lest teksten, altså er dette et eksempel på hvordan samtalen hadde sett ut dersom elevene bare hadde tolket bildene. Etter jeg hadde lest teksten, handler nemlig samtalen om noe helt annet enn det vi ser over. Elevene blir mer interessert i å diskutere det vi leser teksten, som er at familien snakker om brevet de fikk på starten av boka. Dette sier noe om hvor viktig det er å lese teksten, fordi man får ikke all informasjon man trenger gjennom bare bildet. Man trenger å se det i sammenheng med teksten. Med andre ord, man trenger å lese ikonoteksten.

Vi har sett eksempler på at elevene både leser eller følger med på teksten når jeg leser, og at de klarer å skape mening av bildene. Neste steg er å se disse to i sammenheng med hverandre, altså å lese ikonotekst. Akkurat dette har jeg sett er vanskelig for dem, eller i alle fall vanskelig for meg å kunne se at de eksplisitt gjør. Her vil jeg trekke frem de to tilfellene i samtalen hvor jeg mener at det kan tyde på at elevene, uten å sette ord på det selv, klarer å skape mening av både tekst og bilde sammen. I kapitlet lærerstøtte vil jeg diskutere hva som gjør at elevene for det meste ikke viser, eller kanskje ikke får mulighet til å vise, at de leser ikonotekst på egen hånd.



Figur 5: Oppslag 8

- Lærer: Men skal alle sammen på eventyr da?  
Mia: Ja!  
Lærer: Ja. Ser det ut som alle gleder seg til eventyr?  
Mia: Nei!  
Lærer: Nei, hvorfor ikke?  
Mia: Dem ser lei seg ut.  
Lærer: Ser lei seg ut ja!

Dette oppslaget, oppslag 8, markerer starten på reisen. Familien har til nå flydd på natten for å komme seg til havet. Her møter de mange andre familier, som tilsynelatende også skal ut på reise. Papelina, som egentlig gleder seg til reisen og eventyret til slottet, spør en annen om de også skal reise til et nytt og spennende land. I teksten står det: “Men ho får ikkje noko svar, berre eit rart blikk. Så merkeleg tenker Papelina” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 8). I illustrasjonen kan vi se at nesten alle de andre fuglene som skal reise har et trist uttrykk. Til nå har teksten gitt oss et inntrykk av at det er en spennende reise de skal på, mens det er illustrasjonen som har gitt oss inntrykk av at det kanskje ikke stemmer. I dette oppslaget derimot, jobber også teksten for å skape denne usikkerheten, noe vi kan se i sitatet jeg trakk frem over. Vi kan si at dette oppslaget er et eksempel på at ikonoteksten er forsterkende, fordi bildet støtter teksten (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Papelina tenker “så merkeleg”, og illustrasjonen av henne underbygger tvilen hun har rundt hva det egentlig er som skal skje. Det tomme rommet som må fylles er fremdeles til stede, som gjør at man som leser aktivt må tenke på hva man tror kommer til å skje.

I utdraget fra samtalen på forrige side mener jeg å se at elevene har fått med seg både det som står i teksten og det vi ser i illustrasjonen. Først spør jeg om alle skal på eventyr, noe Mia svarer ja på. I den første setningen i dette oppslaget står det nemlig: “Det er visst ikkje berre familien Gøye som skal på eventyr” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 8), som kan være grunnen til at Mia mener at alle skal på eventyr. Når jeg videre spør om det ser ut som alle gleder seg til eventyr, svarer hun derimot nei. Hun begrunner det med at de ser lei seg ut, som er informasjon hun har hentet ut av bildet. Vi ser altså at hun henter informasjon fra både bilde og tekst for å svare på spørsmålene jeg stiller, men klarer ikke å sette ord på at bilde og tekst gir motstridende informasjon og hva dette sier oss. Dermed blir det vanskelig å si om hun klarer å skape mening gjennom å lese ikonoteksten selv, eller om det er mine spørsmål som veileder henne til å gjøre det. Senere diskuterer vi oppslag 13 (se vedlegg 8 eller figur 4), hvor Papelina spør hva som sto i brevet.

Julian: Jeg tror at pappan lyver.

Lærer: Du tror pappan lyver. Okei. Hvorfor det?

Julian: Fordi at det så ikke så ut som han snakket ekte da.

Lærer: Okei, hvorfor synes du ikke det?

Julian: Hun gledet seg så mye, og de kom seg nesten aldri dit, og det er ganske mye ting som gikk, og så har de ikke kommet dit enda.

I dette samtaleutdraget ser vi at når Julian skal forklare hvorfor han tror Papa Gøye lyver sier han: “Fordi at det så ikke ut som han snakket ekte da”. Her tar han utgangspunkt i både bildet og teksten. Han sier at det ikke “så ut som” det var ekte, som sier meg at han fikk denne informasjonen av illustrasjonen. I tillegg sier han at Papa Gøye ikke “snakket ekte”, og det som blir sagt er informasjon man henter fra teksten. Her ser han dermed det tomme rommet i ikonoteksten, fordi det er noe som ikke stemmer i forholdet mellom tekst og bilde. Teksten prøver fremdeles å formidle at de skal på eventyr, fordi det er det Papa Gøye fremdeles snakker om. I illustrasjonen ser han derimot veldig bekymret ut, og den dystre stemningen gjør at man ikke tenker at det kan være et eventyr slik vi har fått det forklart. Julian sier ikke eksplisitt at det er kontrasten mellom tekst og bilde som gjør at han tenker dette, men jeg tolker det han sier som at han har sett bilde og tekst i samspill med hverandre for å skjønne at det Papa Gøye sier ikke stemmer.

### 4.3 Å tolke

*Å tolke tekstens innhold for å skape mening. Her inngår det å kunne fylle tomme rom i teksten, og å kunne knytte deler av boka til helheten gjennom å se sammenhenger mellom oppslag.*

I forrige del var jeg inne på hvordan elevene tolker bilder, og overordnet i samtalen ser jeg at elevgruppa stadig prøver ut tolkninger. En av de største pekepinnene mine på dette, er måten de formulerer seg på. Når de skal sette ord på hva de tenker at boka kommer til å handle om, og hvorfor det som skjer, skjer, tar de ofte i bruk ord som “kanskje” og “jeg tror”. Det sier meg at de ikke er sikre på at det de kommer med nødvendigvis stemmer, men at de prøver ut en tolkning for de andre gjennom å vise hva de tror ulike deler i boka betyr. Videre skal vi se eksempler på at elevene prøver å fylle tomme rom og ser sammenheng mellom oppslag.

#### 4.3.1 Fylle tomme rom

De tomme rommene i boka, som jeg har skrevet mer utdypende om i metodekapittelet, er ikonoteksten med på å skape ved at den stort sett er kontrapunktisk. Som Nikolajeva og Scott påpeker, “However, as soon as words and images provide alternative information or contradict each other in some way, we have a variety of readings and interpretations” (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). Ifølge dem får vi altså flere tolkningsmuligheter dersom tekst og bilde motsier hverandre, fordi det skapes tomme rom som leser må fylle. Det betyr at ikonoteksten i *Papelina* gjør at vi får flere tolkningsmuligheter. Særlig i oppslagene som omhandler Papa Gøye og brevet, hvor det er en kontrast mellom bilde og tekst. Det gjør at ikonoteksten reiser flere spørsmål: Hva står i brevet? Skal de på eventyr? Hvor går egentlig reisen? Hva er reisens formål? Er reisen frivillig? Dette er spørsmål som oppstår under lesningen, og her vil jeg si noe om i hvor stor grad elevene forsøkte å finne svar på slike spørsmål.

I oppslag 3 (se vedlegg 2 eller figur 2) som jeg hadde en grundigere analyse av i delkapittel 4.2.2, fokuserer elevene i stor grad på brevet og hva som kan være innholdet i det. I oppslaget får familien nemlig et brev, og *Papelina* håper det er fra kongen. Til slutt ender hun opp med å bli skuffet, fordi det viser seg at det ikke er noe spennende. Det vi ikke finner ut av, er hva som faktisk står i brevet. Her mener jeg at jeg kan se at elevene forsøker å fylle tomme rom, og at de tolker oppslaget for å skape mening. Når jeg stiller spørsmålet ”Hva tror dere står i brevet da?” åpner jeg som lærer for flere tolkninger, fordi jeg vil høre hva elevene ”tror”. Da ser vi eksempler på det jeg nevnte innledningsvis, at elevene legger inn ord som gjør at de viser at det

de tror ikke trenger å stemme, men at de prøver ut en tolkning. Et eksempel på dette er når Silje sier “Fordi de tenkte kanskje at det kunne være farlig for barna. Kanskje”. Her viser hun tydelig at hun prøver ut en tolkning som ikke nødvendigvis trenger å være riktig, men at det er dette hun tror ut fra det hun har sett i oppslaget. Hun går frem på en spørrende måte, og man kan dermed tenke at hun ønsker å prøve ut denne tolkningen med de andre, slik at de sammen kan prøve å skape mening eller en felles forståelse.

Elevene bruker illustrasjonen i stor grad for å prøve og fylle tomme rom i oppslag 3. De snakker om at Mama Gøye ser lei seg ut, at de som ikke leste brevet ser glade ut og at postmannen også ser sur ut. Julian trekker frem hva det er ved illustrasjonen som forklarer hvorfor han mener det kan være noe trist i brevet, nemlig at “De andre ser glad ut siden de ikke så brevet”. Her viser han at han klarer å tolke bildet, og bidrar samtidig med å forsterke Siljes tolkning om at det er noe trist i brevet. Med litt hjelp fra meg, klarer de å sette ord på hva det er de ser i bildet som gjør at de tror brevet kan inneholde noe trist, til tross for at det i teksten ikke er noe som skal tilsi at det skal være det. De prøver altså å fylle det tomme rommet brevet skaper, noe som gjør at deres tolkningskompetanse kommer til uttrykk i samtaleutdraget til dette oppslaget.

Maria Nikolajeva påpeker at dersom en tekst tar for seg et tomt rom fra starten av, vil elever med grunnleggende litterær kompetanse forstå konvensjonen, og forvente å få svar på dette senere (Nikolajeva, 2010, s. 148). Brevet var et tomt rom fra starten av, og elevene fikk aldri noe endelig svar på hva som sto i det. Altså ble ikke forventningen om at de skulle få svar oppfylt. Victor var den som konkret viste meg at han hadde en forventning om at han skulle få vite hva som sto, fordi han valgte å trekke frem dette oppslaget under etterarbeidet. Han sa at han valgte oppslaget fordi “de ville ikke si hva som sto i brevet”, og var dermed bevisst på at han fremdeles ikke hadde fått vite hva som sto. At elevene skjønnte at det var noe de ikke hadde fått svar på eller visste, ble også tydelig lenger ut i samtalen. I oppslag 11 er familien i gang med reisen, og de har nettopp møtt en gutt som er lei seg fordi han har falt i vannet. Papa Gøye måtte hoppe uti for å redde ham, og nå står han sammen med Papelina og Vesle-Papo. Papelina lurte på hvor foreldrene hans er, og tenker at han kanskje reiser alene.





Figur 6: Oppslag 11

Elevene gir uttrykk for at han ikke synes det er et morsomt eventyr de er på, og når jeg spør hvorfor sier Silje: “Han vet sikkert hva de skal på”. Når jeg videre spør om de andre vet hvor de skal, svarer Mia “Nei”. Med andre ord har både hun og Silje sett at det er et tomt rom i teksten som omhandler reisen, fordi Papelina egentlig ikke vet hvor de skal. Også i en annen sekvens av samtalen kan vi se at elevene i stor grad prøver ut tolkninger for å fylle det tomme rommet rundt reisen. Her ser vi et utdrag fra samtalen når vi diskuterte oppslag 8 (se vedlegg 6 eller figur 5), hvor fuglefamilien har kommet frem til havet.

- Silje: Dem synes kanskje, kanskje det egentlig var litt farlig.
- Lærer: Okei, **kanskje det var farlig.**
- Julian: **Nei kanskje det** er fordi at de ikke har lyst til å reise fra hjemmene sine.
- Lærer: Kanskje de ikke ville **reise fra hjemmene sine ja.**
- Mia: **Eller kanskje** at en gang så var oldefaren og oldemora deres der, også døde dem. Også vet de ikke hva som skjedde. Og så derfor er de lei seg.

Her ser vi at alle elevene, bortsett fra Victor, ønsker å komme med sin tolkning om hvorfor karakterene ser lei seg ut i oppslaget, til tross for at vi gjennom teksten har fått inntrykk av at de skal på et spennende eventyr. Her kan vi se at de er veldig ivrige med å dele sin tolkning. De snakker over meg når de skal komme med sine tanker, som sier meg at de er engasjerte i å fylle det tomme rommet. Det er tydelig at ingen av elevene er sikre på sin tolkning, fordi alle

bruker ordet “kanskje” når de kommer med sine tanker. De anerkjenner at det er noe de ikke vet, og at det er et tomt rom som må fylles.

Julian sier senere: “Kanskje pappan vil bare at ungene skal glede seg til å komme dit”. Jeg tolker det sånn at han vil finne svar på hvorfor Papa Gøye sier at det er et spennende eventyr, selv om det er flere ting som tilsier at det egentlig ikke er det. Han bruker det han vet til å skape seg en formening om hva som kommer til å skje videre, og hans tolkning er at det egentlig ikke er et slott, men bare noe Papa Gøye sier for at barna skal glede seg. Julian viser litterær kompetanse når han klarer å tolke boka på denne måten, fordi han greier å gjennomskue en dobbelthet i Papa Gøyes kommunikasjon. Han gjør seg opp en mening om hva som kommer til å skje, eller hva som ikke kommer til å skje, og dette gjør han uavhengig av hva både jeg og medelevene hans sier. Det mener jeg viser en selvstendighet, som gjør at jeg tenker at han stoler på sin egen tolkning.

#### 4.3.2 Knytte deler til helheten

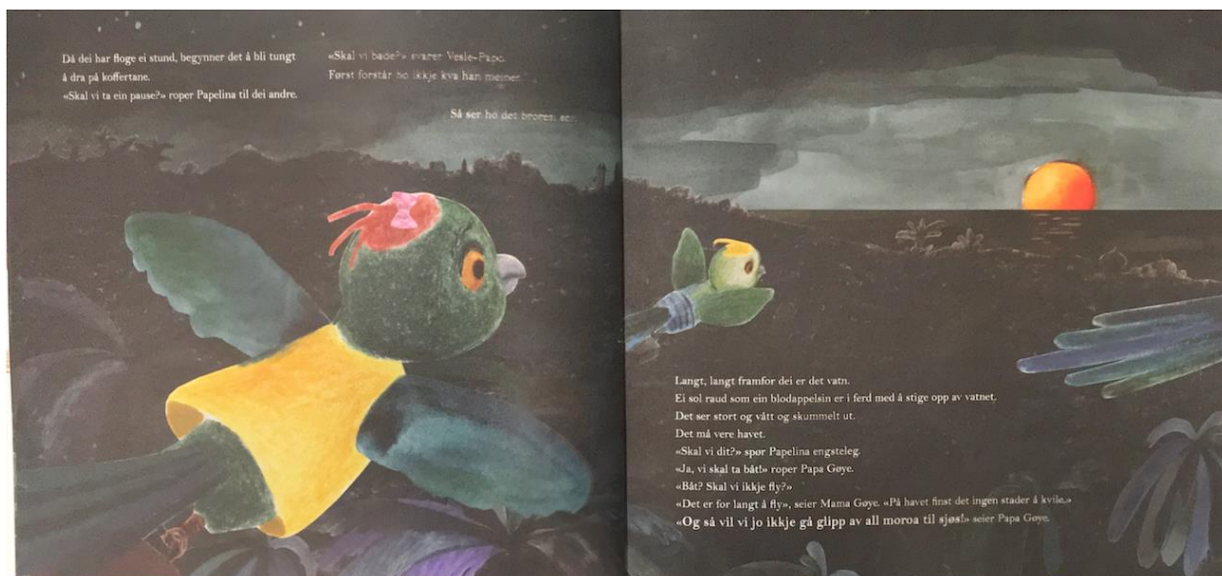
Det jeg eksplisitt ser etter når det er snakk om å knytte deler til helhet som en del av det å tolke, er elevenes evne til å se sammenheng mellom oppslag. Det kan bety å referere til tidligere oppslag for at det de møter senere skal gi mening, eller å forutse hendelser. Dette henger også sammen med det å fylle tomme rom, så det å kunne trekke linjer mellom oppslag kan bli sett på som en strategi for å fylle disse. Jeg kan se at elevene ofte gjør koblinger mellom enkeltoppslag. Oftest refererer de tilbake til brevet i oppslag 3, og her vil jeg trekke frem ett eksempel på nettopp det. I utdraget under diskuterer vi oppslag 4 (se vedlegg 3), og dette er første gang jeg ser at elevene refererer til tidligere oppslag for å prøve å finne svar. Her refererer Mia til oppslag 3, som jeg har analysert tidligere, hvor Papelina og Vesle-Papo blir vitne til et høyt smell og ser at det kommer røyk fra andre siden av fjellet. Vi får ikke vite hva smellet eller røyken kommer fra, men under ser vi at Mia prøver å finne svar på nettopp dette.

Mia:	Lyn og torden. ELLER så er det den tingen som kom, som hun dama, jenta var redd for.
Lærer:	Ja!
Julian:	Ja kanskje. Jeg tipper at det er skogbrann jeg også.
Lærer:	Du tror skogbrann ja. Hva, hva sa du noen var redd for?
Mia:	Hun der mammaen.

Her ser vi et eksempel på at Mia bruker det å knytte deler til helhet, se sammenheng mellom oppslag, som en strategi for å fylle tomme rom som oppstår. Vi hadde nettopp diskutert hva som sto i brevet, hvor det så ut som Mama Gøye ble ganske urolig etter å ha lest det. Det ser ut til at det er dette Mia trekker frem når hun i utdraget over prøver å finne svar på hva som skjer i dette oppslaget. Hun husker tidligere informasjon, og bruker den til å finne svar på hva som skjer i dette oppslaget. Ved å koble oppslag til hverandre viser hun at hun skjønner at det som skjer i de ulike oppslagene, påvirker de videre hendelsene. Gjennom denne hendelsen kan vi se at fortolkning er en hermeneutisk prosess, fordi en betydning av den hermeneutiske sirkel er at enkeltdeler kommer sammen for å skape en helhet (Jordheim et al., 2011, s. 229).

Oppslaget hvor Mama Gøye leste brevet ble en viktig del av hvordan elevene tolker boka videre, og gjør at de anerkjenner at det er noe med reisen som ikke stemmer. I et senere oppslag forteller også Silje at de er redde fordi de egentlig ikke vet hva som skal skje, og så fortsetter hun med å si “Men det vet mammaen. Mama Gøye”. Her viser hun at hun kobler brevet til reisen de skal på, fordi hun som leste brevet vet hva som skjer. Dette ble en del av det elevene husker som viktig og relevant for historien, og brukes hyppig i samtalen for å klare å fylle de tomme rommene. Selv om vi har sett at elevene i denne samtalen ikke ser ut til å ha utviklet evne til å lese ikonotekst, så ser vi her at de likevel demonstrerer god tolkningskompetanse på andre måter.

En annen situasjon jeg ønsker å trekke frem når det kommer til å koble oppslag, er i sammenheng med oppslag 7, som vi kan se på neste side. I utdraget diskuterte vi i utgangspunktet et annet oppslag, hvor vi snakket om palasset familien er på tur til. Victor mente han hadde sett et palass tidligere i boka, så sammen begynte vi å bla for å finne det oppslaget han tenkte på. Som vi skal se ønsker alle elevene å være med på dette.



Figur 7: Oppslag 7

- Lærer: Ja, hvordan ser dere for dere at palasset ser ut da?
- [...]
- Victor: Men på et bilde så jeg liksom et palass.
- Lærer: Ja.
- Silje: Ja!
- Victor: I Jungelen.
- Silje: Ja!
- Lærer: Skal vi gå tilbake og se? (Blar tilbake i boka)
- Silje: Ja! Jeg så også det!
- (Alle elevene kommer nærmere og er interessert i å finne oppslaget)
- Mia: Kanskje, bare at i jungelen, var det...
- Lærer: Den? (Viser frem oppslag 5)
- [...]
- Victor: Det er ikke der, det er en videre. Eller to videre.
- (Alle elevene står nærmest i boka når jeg blar for å finne oppslaget Victor er på jakt etter)
- Victor: Der! (Stopper på oppslag 7)
- Silje: Ja.
- Lærer: Ja. Kanskje det ser ut som et palass.
- Silje: Det er et indisk palass!
- Lærer: At det ser ut som skyggene og sånt, som et palass?
- Silje: Vent, det der...
- Julian: Du ser jo **også...** (Peker)
- Mia: (Roper) **DEM HAR FLYDD FORBI PALASSET!**

Situasjonen var preget av stor interesse fra alle elevene. De hang over bordet og boka, og så ivrig på at Victor skulle finne frem oppslaget han tenkte på. Til slutt fant vi det, og her var alle elevene med på at hans tolkning om at dette kunne være et slott, kunne stemme. Det var også flere ganger de andre elevene siktet til dette oppslaget, og vi diskuterte flere ganger hvor likt dette omrisset er det palasset Papelina hadde sett for seg. Ved at Victor trakk frem dette, fikk elevene enda en ting i boka som de måtte undre seg over meningen bak. Her ser vi at situasjoner hvor elevene ikke helt forstår, skaper engasjement. Det virker ikke som elevene føler at å stoppe opp ved noe som ikke gir mening er et problem, men heller noe som engasjerer. I kapittel 5 vil jeg gå nærmere inn i denne situasjonen, for å vise hvilken betydning den kan ha for elevenes utvikling.

#### 4.4 Kontekstuell lesning og fordoblingskompetanse

*Å kunne knytte teksten til eget liv, og å se at en tekst kan gå i dialog med samfunnet og tiden man lever i. Se at teksten inngår i en kontekst som er større enn seg selv.*

*Å kunne se at boka handler om noe mer enn den konkrete, bokstavelige historien, som det å kunne vite hvilket overordnet tema boka tar opp.*

Disse to kodene er vanskelig å skille i mitt datamateriale, som gjør at jeg vil skrive om dem sammen. Akkurat i denne boka vil jeg si at det å lese kontekstuell vil kunne føre til at man klarer å lese med fordobling. Leser man kontekstuell vil man kunne se at boka kan være påvirket av flyktningkrisen i samfunnet, som vil føre til at man klarer å lese med fordobling siden man da kan klare å se flukt som tema. Steffensen mener at det å lese med fordobling er en avgjørende konvensjon for at man skal kunne at man har litterær kompetanse (Steffensen, 2005, s. 138). Derfor mener jeg at det er viktig å ha et fokus på å se om elevene etter hvert klarer å mestre dette.

*Papelina* kan leses som en allegori på flyktningkrisen, og vi finner en rekke muligheter for kontekstuell lesning i boka. De oppslagene som viser reisen til fuglefamilien inviterer til kontekstuell lesning, fordi de gir et bilde på flyktningkrisen som skjer i tiden vi lever i nå. For å gjøre denne koblingen forutsetter det at man har kunnskap om mennesker på flukt, og kjenner til at mange flyktninger reiser på den måten fuglene gjør i denne boka. Vi finner også konkrete koblinger til menneskeverden i flere oppslag, som kan gjøre det enklere å se at det som skjer

med fuglefamilien i boka, også kan skje med mennesker. I samtalen får jeg inntrykk av at elevene har vanskelig med å se hvordan bokas handling kan kobles til samfunnet vi lever i. De gjør i større grad koblinger til eget liv, fordi de viser at de klarer å relatere seg følelsesmessig til det fuglene går gjennom. De plukker også opp at fuglene er omringet av ting de kjenner igjen fra sin verden, men jeg ser ingen koblinger som viser at de skjønner at handlingen er påvirket av det som skjer i samfunnet.

Det er flere oppslag vi kan koble til flyktningkrisen i dagens samfunn. Oppslag 4 (se vedlegg 3), som jeg var inne på i kapittel 4.3.2, er det første oppslaget vi kan koble til flukt, eller i alle fall til det som får mennesker til å flukte. Papelina og Vesle-Papo står ute og lurere på hva smellet og røyken som kommer fra andre siden av fjellet er. Dette tolker jeg som et bilde på krig, og smellet og røyken tolker jeg som en bombe. Dermed er det dette jeg tenker er grunnen til at familien må legge ut på en reise til et nytt land. Når vi diskuterer dette oppslaget kommer derimot ikke elevene inn på dette. De tenker at det kan være lyn og torden, siden det er det Vesle-Papo tror det kan være. Mia nærmer seg en kontekstuell lesing av dette oppslaget, fordi hun mener at det kan være "Lyn og torden. ELLER så er det den tingen som kom, som hun dama, jenta var redd for". Dette sier meg at hun skjønner at det kan være noe annet enn lyn og torden, men hun gjør ikke eksplisitt koblingen til bombe og krig.

At reisen familien legger ut på ser ut som mennesker på flukt, kommer i stor grad frem i illustrasjonen i oppslag 8. Her ser vi både hovedpersonene og mange andre fugler stå og vente på båtene som ligger i vannet. Dette er kanskje det mest åpenbare oppslaget som inviterer til kontekstuell lesning og lesning med fordobling, fordi det er mulig å knytte bildet av fuglene på stranda opp mot tema flukt. Reisen de skal på ligner på reisen flyktninger legger ut på, og det blir også sådd en tanke om at det ikke er et spennende eventyr som Papa Gøye sier. Elevene nevner aldri eksplisitt at dette oppslaget kan være et bilde på mennesker på flukt, men de skjønner at reisen de legger ut på kanskje ikke er så spennende, kanskje heller ufrivillig. For å kunne se flyktningkrisen illustrert her, trenger man litt kunnskap om mennesker på flukt. I alle fall trenger man å vite at det er på denne måten mange mennesker på flukt reiser.



Figur 8: Oppslag 8

- Lærer: Ja. Ser det ut som alle gleder seg til eventyr?
- Mia: Nei!
- Lærer: Nei. Hvorfor ikke?
- Mia: Dem ser lei seg ut.
- Lærer: Ser lei seg ut ja!
- Silje: Dem synes kanskje, kanskje det egentlig var litt farlig.
- Lærer: Okei, **kanskje det var farlig.**
- Julian: **Nei kanskje det** er fordi at de ikke har lyst til å reise fra hjemmene sine.

Over ser vi et utdrag fra samtalen til oppslag 8, og vi ser at elevene skjønner at dette eventyret kanskje er farlig. Julian legger også til “kanskje det er fordi at de ikke har lyst til å reise fra hjemmene sine”, som kan bidra til en forståelse om at reisen de skal på er ufrivillig. Mennesker på flukt legger også ut på en ufrivillig reise, så her tenker jeg at Julian kan nærme seg en slik forståelse. Han har i alle fall et utgangspunkt som gjør at han kan se at reisen ligner på flukt, og vi kan si at han følelsesmessig kanskje klarer å relatere seg til hvordan det må føles å reise fra hjemmet sitt og vennene sine.

Jeg ønsker å trekke frem en diskusjon som oppsto rundt oppslag 18. Dette er det utdraget som i størst grad gjør at jeg ser tegn til at elevene leser kontekstuellet. Her også knytter de oppslaget til eget liv heller enn å knytte det opp mot samfunnet vi lever i. Oppslaget ser vi på neste side, som viser oss førsteinntrykket Papelina har av det nye landet. “Kan dei vere på rett stad?” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 18) spør hun seg, som sier oss at dette landet ikke var sånn som hun hadde sett det for seg.



Figur 9: Oppslag 18

Før jeg starter å lese utbryter Silje: ”VENT! De har kommet til en vanlig by”. Når vi etterpå starter å snakke om oppslaget, sier hun: ”Det er Norge”. Her trekker hun linjer fra det hun ser i oppslaget opp mot den virkelige verden og samfunnet hun selv lever i. Vi kan si at hun viser evnen til å lese kontekstuellet når hun klarer å se at teksten kan ha referanser til virkeligheten, og dermed også ha mulighet til å skjønne at boka kan være påvirket av virkeligheten. Hun har altså et utgangspunkt som gjør at hun kan klare å se at en tekst inngår i en større kontekst enn seg selv, og at den også tar for seg et tema som er påvirket av det samfunnet og tiden den er skrevet i. Det er tydelig at Siljes tolkning er påvirket av det hun kjenner fra eget liv. Det kan være hennes egne erfaringer som gjør at hun mener det kan være Norge, noe som kommer frem videre i samtalen når flere av elevene kommer på banen for å vise at de også kjenner igjen ting.

- Julian: Så jeg tror at det er jungelen, og så har de reist til et annet land, fordi det finnes jo ikke jungla i Norge.
- Mia: Jo, i gymmen så finnes det jungel.
- Lærer: Men jeg synes det var spennende at dere synes dette er mer likt Norge enn sånn som det var i starten. Tenker dere det? Det er mer likt Norge enn dette? (Viser en illustrasjon av jungelen)
- Mia: Mm.
- Lærer: Ja, på grunn av at det er kaldt sa du, Silje?
- Silje: Kaldt, og så kjenner jeg, og så dem byggene der, dem, jeg har sett sånne bygg er det veldig masse av.
- Lærer: Ja ikke sant. Er det flere ting dere kjenner igjen?
- Mia: Ja! Sykkelstativ!



Silje sier: “Jeg har sett sånne bygg”, og videre legger Julian til: “Så jeg tror at det er jungelen, og så har de reist til et annet land, fordi det finnes jo ikke jungla i Norge”. Forståelsen de har om at dette er likt Norge, og at de har reist fra jungelen, kommer av at de ser ting i oppslaget som de kjenner igjen. Blant annet simple ting som sykkelstativet Mia trekker frem. Den kontekstuelle lesningen de nærmer seg her, bidrar til forståelsen om at det er en reise fra jungelen til Norge. Dette kunne bidratt til tolkningen om at det er en familie på flukt, altså kunne kontekstuell lesning hjulpet med å lese med fordobling. Jeg fortsetter derfor med å følge sporet de er på, for å se om elevene klarer å se koblingen til menneskeverden. Jeg stiller spørsmål som: “Er det flere ting dere kjenner igjen?” og “Er det flere ting dere kjenner igjen fra menneskeverden da?”. Dette er spørsmål jeg stiller for å se om de kommer inn på tolkningen om at dette kan være en historie som kan angå mennesker, og at fuglene er representanter for mennesker.

Som vi har sett i teoridelen er en konvensjon for bildebøker ifølge Nikolajeva og Scott at karakterer er antropomorfiserte (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). I *Papelina* ser vi dette gjennom at fuglene har fått menneskelige egenskaper. For å bygge videre og se om elevene kjenner denne konvensjonen for bildebøker, stiller jeg spørsmål som “For de kjørte jo lastebil også. Bruker fugler å gjøre det?” og “Bruker fugler kjøre båt da?”. Elevene var enige i at fugler ikke pleier å gjøre dette, men de kom ikke frem til noe som sier meg at den kontekstuelle lesingen de gjorde i dette oppslaget fikk dem til å lese med fordobling.

Man kan finne flere overordnede tema i boka. Blant annet familie, løgn og ikke minst flukt. Siden min lesning av boka er at den handler om flukt, var det dette jeg hadde fokus på i samtalen. Jeg prøvde å se om elevene klarte å lese seg frem til dette tema, som gjorde at spørsmålene jeg stilte skulle støtte dem til å kunne gjøre denne koblingen. I samtalen finner jeg ingen tegn til at elevene på egen hånd kommer inn på tema flukt, og det blir aldri nevnt eksplisitt. De nevner heller aldri at det fuglene går gjennom også kan omhandle mennesker, men viser gjennom sine tolkninger at de kan kjenne seg igjen i det fuglene kanskje føler på.

Vi kan si at elevene prøver å lese kontekstuell når de stadig prøver å forstå hvorfor fuglene ikke ser glade ut. Kontekstuell lesning omhandler også det å kunne knytte teksten til eget liv, og her kan vi si at de knytter det fuglene opplever opp mot følelser de kjenner igjen fra eget liv. De sier flere ganger at karakterene er redde, og at de kanskje ikke vil forlate hjemmene sine, som kan tyde på at de klarer å knytte følelsene til karakterene til følelser de hadde kjent på selv i

samme situasjon. Vi kan derfor tenke oss at de kanskje er inne på en emosjonell forståelse av fuglenes situasjon, noe som også hadde vært mulig å koble til flyktnings situasjonen vi finner i samfunnet. Det gjør ikke elevene, men det viser at det ligger en mulighet her for meg som lærer. Jeg har med dette noe å jobbe videre med.

Noe av det jeg ser etter når jeg prøver å se fordoblingskompetanse komme til uttrykk, er om elevene klarer å knytte det som skjer i boka opp mot ting som angår mennesker. Som vi har sett prøver jeg å se om de klarer å se på fuglene som representanter av mennesket, siden den overordnede meningen med teksten kan være familie på flukt. Det virker som elevene er på veg mot denne tolkningen, fordi de trekker flere paralleller til det de kjenner fra den virkelige verden. Som vi har sett tidligere, klarer de å se på stedet de har kommet til som Norge, men de ser ikke at tema kan omhandle mennesker, representert gjennom fugler på reise. De konkluderer heller med at dette må være en fugleby, altså forblir tolkningen på et konkret plan. De ser ikke den dypere meningen, men velger heller å tolke dette som et eventyr om fugler som har kommet til en fugleby. De sier i tillegg at menneskene mangler, og at det derfor bare er en by for fugler til tross for de menneskelige tingene. Noe av fordoblingskompetansen mangler, som gjør at elevene ikke klarer å se på fuglene som en representasjon av mennesket, og igjen at de ikke ser det overordna tema flukt.

Nikolajeva mener at dersom man på spørsmål som “hva handler boka om?” gjenforteller handlingen i stedet for å for eksempel nevne et tema, viser det at man ikke har sett den dypere historien (Nikolajeva, 2010, s. 150). Dette er ifølge henne et tydelig tegn på at man ikke leser med fordobling. Under etterarbeidet hadde jeg da mulighet til å teste elevene på dette, og startet diskusjonen etter vi hadde lest boka med nettopp det spørsmålet.

Lærer: Bra! Hva handler den egentlig om da? Mia?  
Mia: Det handlet om at hun blir sur på foreldrene sine. Og de tok en stor reise!  
Lærer: De tok en stor reise ja!  
Mia: Og at hun ble kjent med en liten baby!  
Lærer: Hva tenker du, Victor?  
Victor: Bra.  
Lærer: Den var bra?  
Victor: Ja.  
Lærer: Og den handler om?  
Victor: En stor reise!

[...]

Julian: Også når de endelig kom dit så, så merker hun at det egentlig ikke var et slott.

Silje: At hun hadde reist den lange og slitsomme reisen til ingen nytte.

I samtaleutdraget ser vi at vi får innsikt i hva alle elevene mener boka handler om. Ut fra dette kan vi tenke oss at siden elevene legger større fokus på å gjenfortelle handlingen til boka enn et overordnet tema, som for eksempel familie, det å lyve eller flukt, så er dette noe som kan tilsi at elevene ikke mestrer det å lese med fordobling. De ser på boka om en fortelling om en reise, og deler ingen tanker om at det kan være et underliggende tema.

## 4.5 Lærer støtte

Det er flere ulike måter jeg som lærer påvirker og støtter elevenes forståelse og tolkninger på. For eksempel gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, gjennom måten jeg leser boka høyt på og gjennom å bekrefte det elevene sier, ofte entusiastisk, som viser at jeg ser positivt på den tolkningen de kommer med. I tillegg kan vi også finne eksempler på at jeg ikke har utnyttet det mulighetsrommet jeg hadde. Jeg har påpekt tidligere at tiden påvirket samtalen, som gjør at det er flere interessante moment i samtalen som ikke fikk komme frem i lyset. Dette sier noe om hvor viktig læreren, og hva læreren velger å ta tak i, er for samtalen og samtalens retning.

### 4.5.1 Oppfølgingsspørsmål

Det å stille oppfølgingsspørsmål til teksten og elevenes forståelse, er en av måtene en lærer kan påvirke deres lesning. Under vil jeg trekke frem et eksempel på at mine spørsmål påvirker deres forståelse:

Lærer: Ja. De skal på eventyr, høres det artig ut?

Alle: Ja

Lærer: Ja. Tror dere at alle synes det er artig?

Alle: Ja.

Lærer: Hvis dere ser på bildet da?

Silje: Ikke mamman.

Her ser vi et utdrag fra diskusjonen rundt oppslag 5 (se vedlegg 4 eller figur 3), hvor Papelina får vite at de skal på et eventyr. Til å begynne med mener elevene at alle synes eventyret er gøy, men når jeg spør: "Hvis dere ser på bildet da?", endrer de sin forståelse. Først da ser de at Mama

Gøye, som står i bakgrunnen, ikke ser glad ut. Spørsmålene jeg stiller er ment for å hjelpe elevene med å lese ikonoteksten, for til å begynne med virker det som om de kun fokuserer på informasjonen de har fått av teksten.

Det er også andre måter spørsmålene mine hjelper elevene med å lese ikonotekst. For eksempel når jeg spør om det “ser ut som” alle gleder seg. Dersom de kun legger vekt på teksten vil dette spørsmålet lede dem til å måtte se på bildet for å kunne svare. Andre ganger leder jeg dem til å svare ved å ta utgangspunkt i teksten ved å spørre om ting som “Hva er det Papa Gøye sier for noe?” eller “Hva er det han forteller at de skal på?”. Når jeg stiller slike spørsmål, legger jeg fokus på teksten. Dette er støtte læreren kan gi når det er noe man vil at elevene skal legge merke til, men som de ikke gjør på egen hånd. Jeg ser at elevene ofte trenger støtte fra meg for å vite hvor de skal legge fokus for å få med seg alt i oppslaget. Med andre ord trenger de støtte fra en lærer for å kunne lese tekst og bilde sammen. Vi har også sett tidligere at elevene i stor grad trengte støtte for å lese med fordobling, og dersom jeg hadde hatt mer tid kunne jeg stilt flere spørsmål for å hjelpe dem mot en dypere forståelse av bokas handling.

#### 4.5.2 Høytlesning som støtte

Som høytleser er jeg alltid formidler av min egen tolkning, som i sin tur vil påvirke elevenes tolkninger. Dette kan vi se et tydelig eksempel på i utdraget under, hvor vi diskuterer oppslag 18 (se vedlegg 8, figur 4). I dette oppslaget spør Papelina hva som sto i brevet, og Mama Gøye forteller at det var fra onkelgøye som sa at de skulle reise vekk litt.

- Victor: At onkelen sa at de kanskje **skulle gå å reise en tur.**
- Silje: **Onkel Gøye.**
- Lærer: Ja.
- Silje: Men jeg tror egentlig ikke at det er det.
- Lærer: Hvorfor ikke det?
- Julian: **Fordi at hun oppførte seg litt merkelig.**
- Silje: **Mamman... Ehh...** (utydelig mumling) Etter vi fikk, når Papelina spurte snakket hun litt sånn rart, litt sånn “det var et litt sånn brev fra... Onkel Gøye”.  
Liksom at hun bare hadde funnet på det.

Her ser vi at Silje og Julian mener at foreldrene oppførte seg merkelig, og at det de sier om hva som sto i brevet ikke stemmer. Denne tolkning har med min opplesning av boka å gjøre. Min tolkning av oppslaget er nemlig at det Mama Gøye sier, ikke stemmer. Måten jeg da leste

oppslaget høyt for elevene på, blir påvirket av min tolkning. Da jeg leste: “Brevet var frå Onkel Gøye” seier ho, “han lurte på om vi ikkje skulle... Reise vekk litt” (Fuglehaug & Moursund, 2017, oppslag 8), leste jeg det på en litt tilbakeholden måte. Jeg leste det som om Mama Gøye holder tilbake noe og ikke snakker helt sant, fordi det er det jeg tror hun gjør. Tonefallet mitt, og måten jeg leser slike replikker på, kan være med på å påvirke elevenes tolkning. Dette er en av måtene man som lærer kan være med på å påvirke elevenes tolkninger, som at jeg her gjør dem oppmerksom på at brevet er noe annet enn det hun sier. Julian sier at Mama Gøye “oppførte seg litt merkelig”, og Silje trekker frem at Mama Gøye snakket “litt sånn rart”, og fortsetter med å parodierte måten Mama Gøye sa det på. Det er jo i utgangspunktet ikke Mama Gøye hun parodierer, men måten jeg valgte å lese det opp på. Hun har tatt min opplesning med i sin forståelse av hva som står i brevet, og mener dermed fremdeles at vi ikke vet hva som står. Her ser vi altså hvordan man har mulighet til å påvirke elevenes tolkninger, og “dytte” dem i den retningen man vil.

#### 4.5.3 Muligheter jeg har gått glipp av

Det har vært mulig å gå videre med flere av elevenes innspill i samtalen, men som jeg har nevnt, ble tiden et element som tok styring på hvor mye jeg hadde mulighet til å diskutere. Det betyr at det er flere spørsmål jeg kunne stilt for å få elevenes forståelse frem i lyset, eller hjelpe dem med lesingen og forståelsen av boka. For eksempel gav jeg elevene mye støtte for at de skulle klare å se at det fuglene opplevde i boka, også kunne være noe mennesker kan oppleve. I sammenheng med dette er det flere spørsmål jeg kunne stilt som ville gjort det enklere for elevene å se koblingen til mennesker på flukt. Blant annet kunne jeg spurt om de har sett eksempler på slike reiser før, om det familien går gjennom er noe mennesker også kan oppleve og hvorfor mennesker i så fall må legge ut på så farlige turer. Her er det i så fall mye støtte fra lærer, men det hadde gitt dem mulighet til å lese boka med fordobling.

Spørsmål kan altså fungere som støtte, og når det kommer til å lese ikonotekst i bildebøker, har vi sett at spørsmålene læreren stiller sier noe om hvor elevene bør legge fokuset sitt i lesningen. Når jeg ber dem begrunne sine tolkninger gjennom enten å se på bildet eller på teksten, er det jeg som legger fokus på hvor de skal se. Dette er noe som både kan virke som hjelp for unge elever som trenger støtte, men vil også i stor grad kunne virke førende. Når man som lærer i en ledende posisjon velger hvilken retning samtalen skal ta, vil elevenes fokus også bli rettet mot det. Det kan bety at de har måttet gå bort fra deler ved boka som de kanskje hadde noen tanker om. Man kan dermed tenke seg at man kan gå glipp av interessante tanker og tolkninger om

man som lærer stiller for førende spørgsmål i stedet for å be om mer generelle begrunnelser for hvorfor elevene har kommet frem til de tolkningene de har.

## 5 Drøfting

I analysen har jeg prøvd å svare på forskningsspørsmålet: Hvordan kommer litterær kompetanse til uttrykk i en samtale om en bildebok? Her kunne jeg se at elevene ga uttrykk for kompetanse innenfor noen kategorier, mens den manglet andre steder. Jeg kunne blant annet se at de kjente en del bildebokkonvensjoner gjennom måten de skapte mening av parateksten og tolket bildene. Jeg så også etter elevenes evne til å fortolke, noe jeg mener å se at de gjør gjennom hele samtalen. Med de evnene de har forsøker de å fylle tomme rom, blant annet gjennom å se oppslag i sammenheng med hverandre. De trenger derimot mer erfaring med å lese ikonotekst. På den måten vil de kunne klare å sette ord på hvordan ord og bilde skaper mening sammen, og kunne begrunne hvorfor de tolker oppslag på den måten de gjør. Det er få tegn til at elevene mestrer det å lese kontekstuellt og med fordobling. De hadde tydelig bruk for lærerstøtte for å klare det, og det er dette jeg vil utdype i dette kapitlet.

Spørsmålet jeg vil drøfte videre er: Hvilken rolle spiller læreren i utviklingen av litterær kompetanse? Her jobber jeg ut fra funnene mine i analysen, og tar spesielt utgangspunkt i hvordan min rolle i samtalen påvirket elevene. Jeg vil også drøfte hvordan man som lærer kan ta i bruk observasjonene man gjør av elevenes kompetanse for å videreutvikle den. Videre vil jeg løfte den litterære samtale som arbeidsform, og se på hvilke konsekvenser denne måten å jobbe med tekst på kan ha for elevenes utvikling av litterær kompetanse. En stor del av litterære samtaler handler om å dele sine lesninger med de som tar del i samtalen, så mot slutten vil jeg også komme inn på hvordan dette fellesskapet er med på å bidra til utvikling.

### 5.1 Utvikling

Ved å utvikle elevenes litterære kompetanse får de et grunnlag som gjør det enklere for dem å møte senere tekster. For eksempel ved å møte forsiden av en bok og bli kjent med paratekstens konvensjoner, vil man senere kunne gjenkjenne dem i andre tekster og skape en forforståelse av bokas handling.

For å kunne si noe om elevenes videre utvikling, må man vite hvor de befinner seg. Man må vite hvilken kompetanse de sitter inne med for at man skal kunne si noe om hvor utviklingen går videre. I analysen kunne vi se at det var flere ting jeg merket at elevene ikke mestret helt enda. Det å lese ikonotekst var noe av det som var utfordrende for elevene, for det ble tydelig at de ofte enten la fokus på å tolke bildet eller på å tolke teksten, sjelden sammen. Også innenfor

fordoblingskompetanse kunne jeg se at elevene viste mangler og lite selvstendighet. Hullene man finner i elevenes kompetanse kan man ta i bruk for å vite hva man bør jobbe videre med. Når det kommer til å utvikle kompetanse, kan man kanskje si at det man observerer at elevene ikke mestrer, er langt viktigere enn det man ser at de mestrer. Det er gjennom å se manglene at man vet hva man bør jobbe videre med for at en utvikling skal skje. Trekker vi dette opp mot Vygotskys proksimale utviklingssone kan vi si at vi må se hva elevene mestrer på egen hånd, og hva de klarer med hjelp. Det er gjennom hjelpen fra læreren han mener det skjer en utvikling, fordi man først gjør noe med hjelp før man har mulighet til å klare det på egen hånd (Imsen, 2014, s. 192).

Under samtalen var jeg bevisst på at jeg ville se om elevene hadde kompetanse til å lese med fordobling. Ifølge Steffensen er det å lese med fordobling en av konvensjonene som er vanskeligst å mestre, men han mener også at den er avgjørende for å kunne si at man har litterær kompetanse (Steffensen, 2008, s. 138). Så selv om vi ikke kan forvente at elevene er på dette nivået enda, er det et område man kan arbeide med å utvikle. Ifølge Vygotsky bør nemlig undervisningen være på et litt høyere nivå enn det elevene er på for at de skal kunne utvikles (Imsen, 2014, s. 195). Det betyr at selv om det å lese med fordobling er utfordrende for elevene på 2. trinn, er det fremdeles aktuelt å fokusere på i lesningen for at de skal ha noe å strekke seg etter.

I analysen kunne vi se hvordan jeg stilte spørsmål for å støtte elevene med å lese med fordobling. Diskusjonen rundt oppslag 18 (se vedlegg 9 eller figur 8) er et eksempel på dette. I oppslaget har familien nettopp ankommet det nye landet, og elevene starter med å si at de har kommet til Norge. Dette gjorde at jeg tenkte at de var inne på en forståelse som kunne være mulig å bygge på for å kunne lese med fordobling. Videre stilte jeg dermed spørsmål som skulle få dem til å se at fortellingen kan omhandle mennesker. De kom ikke inn på en slik tolkning, noe som er forståelig med tanke på alder og erfaring. Når jeg merket at jeg ikke ville komme noen vei, altså at det kom til å ta tid å få elevene til å kunne koble at boka handler om et menneskelig tema, valgte jeg å gå videre. En av grunnene for dette er tiden, for som jeg tidligere har nevnt var dette noe som påvirket hva jeg gikk videre med og ikke. Samtidig ble jeg under samtalen bevisst på at når elevene ikke gjorde en slik lesning, selv med støtte fra meg, var det tydelig at de ikke hadde utviklet seg på dette området. Da aksepterte jeg heller det som et funn, og gikk videre i stedet for å grave videre kun for at de skulle nevne tema flukt.



Når elevene ikke ser et overordnet tema på egenhånd, sier det meg at deres litterære kompetanse ikke har utviklet seg på dette området. Dermed vet jeg som lærer hvor jeg bør legge inn mer støtte, og hva jeg bør fokusere på videre for at elevene skal utvikle seg. De trenger hjelp og støtte for å kunne lese med fordobling, hvor jeg kunne stilt konkrete spørsmål som: “Har dere sett noe som minner om dette før?” eller “er dette noe mennesker kan oppleve?”. Da gir man som lærer mye støtte, men bidrar samtidig til at de utvikler litterær kompetanse på dette området. Det betyr også at elevene, i mitt tilfelle, ville møtt konvensjonen om at dyr kan representere mennesker. Som vi har sett, tar bildebøker ofte for seg antropomorfiserte skapninger, som dyr med menneskelige egenskaper (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). Dersom jeg hadde introdusert elevene for denne konvensjonen, kan det tenkes at neste gang de leser en bildebok som handler om dyr, har de i tankene at de kan være representanter for mennesker. Desto flere slike bøker elevene møter, og desto flere ganger de møter slike konvensjoner, desto enklere blir det for dem å skape mening. Etter hvert blir dette en del av deres litterære kompetanse, som gjør at man si at denne konvensjonen har blitt en del av deres internaliserte grammatikk (Culler, 2002, s. 137).

På bakgrunn av dette kan jeg si at jeg har funnet områder som må jobbes videre med for at elevene skal kunne videreutvikle sin litterære kompetanse fra det evnenivået de befinner seg på. Siden fordoblingskompetanse ikke kom til uttrykk, gir det meg en pekepinn på at dette er noe elevene ikke mestrer enda. Da vet jeg at dette er et område elevene trenger mer trening og modellering i for å kunne videreutvikle. Her kan vi også se hvordan kategoriene jeg har lagd for analysen av materialet er til hjelp. Ikke bare hjelper de med å finne tegn på litterær kompetanse, men også med å se hvor manglene ligger. Ved å ta i bruk slike kategorier som observasjonsverktøy på den måten jeg har gjort, er det dermed enklere å finne disse ”hullene” i elevenes kompetanse.

## 5.2 Lærerens rolle

Desto yngre elevene er, og desto mindre erfaring de har med litterære samtaler, desto større blir lærerens rolle. I litterære samtaler styrer læreren, men det er viktig å finne en balanse mellom å ha styring samtidig som man passer på at elevene føler seg som reelle deltakere (Bjørkeng, 2009, s. 306). Læreren skal veilede og modellere hvordan man kan snakke om litteratur, så selv om læreren skal prøve å ha en deltagende rolle, blir den i større grad styrende med yngre elever.

I litterære samtaler er lærerens rolle altså sentral, og det ser vi i denne samtalen. Store deler av den er nemlig preget av at jeg stiller spørsmål. Det hindrer ikke nødvendigvis at elevene diskuterer seg imellom, men er heller med på å bestemme hvor fokuset i diskusjonen skal være. Som vi har sett, legger elevene mest vekt på bildene, som betyr at jeg som lærer må koble dem på teksten. Som lærer har man grep om teksten, og det betyr at man kan se når det er behov for at man skal tre inn og “styre” samtalen. Skjult styring gjennom å stille spørsmål vil kunne føre elevene tilbake eller mot det man som lærer mener er hensiktsmessig å diskutere. Vi kunne se i analysen at elevene tolket bilder godt, men de koblet ikke bildene opp til teksten på like god måte. Mine spørsmål kunne være førende, og bidro enkelte ganger til at det ble mer snakk om bildet enn teksten. Er man som lærer bevisst på at man skal koble elevene på teksten også, har man mulighet til å gjøre nettopp dette. Når det kommer til bildebøker er det viktig å kunne lese både tekst og bilde sammen, fordi historien kommer frem gjennom ikonoteksten. Her må elevene øve seg på å sette ord på hvordan tekst og bilde jobber sammen for at man skal kunne si at de viser kunnskap om ikonotekstens konvensjoner. Som lærer må man dermed arbeide med å legge vekt på at teksten er like viktig som bildene i bildebøker og motsatt, og at disse elementene skaper mening sammen. Gjennom spørsmålene jeg stilte, fikk jeg ikke stor innsikt i hvilken kunnskap elevene har når det kommer til å lese ikonotekst. Jeg fikk mer innsikt i hvordan de tolker bilder, noe som også er en viktig kompetanse når man skal lese bildebøker.

En av formene for støtte en lærer gir, er modellering. Det vil si at jeg som lærer for eksempel viser hvordan det er mulig å ta i bruk ulike lesestrategier, som kan føre til at elevene lærer av det. I mitt tilfelle stilte jeg spørsmål underveis, som utfordret deres forståelse. Det å tørre å stoppe opp ved det som motsier ens egen forståelse kaller Blau for “Willingness to suspend closure”, altså viljen til å utsette slutninger (Blau, 2006, s. 211). Dette mener han er et av punktene som gjør at man kan skille kompetente lesere fra mindre kompetente lesere. At elever på 2. trinn har utviklet seg til kompetente lesere på dette nivået, kan man altså ikke forvente, men gjennom modellering bidrar man forhåpentligvis til at de utvikler seg over tid. I analysen kunne vi se at spørsmålene som ble stilt som gjorde at vi måtte stoppe opp og endre vår forståelse, var spørsmålene jeg stilte. Ved at jeg stiller spørsmål til det som ikke stemmer med deres tolkninger, vil elevene måtte stoppe opp og underholde problemene i stedet for å gå videre. Man kan kanskje tenke at når jeg som lærer gjør det, får ikke elevene muligheten til å gjøre det selv, noe som vil gjøre at de ikke utvikler denne måten å lese tekst på. Med så unge elever som dette må man heller tenke på det som modellering, og at det er en måte å utvikle elevene på. Ved at jeg som lærer stiller disse kritiske spørsmålene til deres tolkninger, som gjør

at de må tenke en gang til på om dette stemmer eller ikke, viser jeg en måte å lese tekst på. Jeg fungerer som en rollemodell, så elevene vil på den måten kunne lære gjennom etterligning. Når jeg stiller spørsmål til deres forståelse, vil de kunne se at dette er en måte å tilnærme seg tekst på. Jeg viser altså en lesestrategi. Dette kan være noe de tar med seg inn i egen lesning, og etter hvert kan de selv stille spørsmål til sin egen forståelse. Tar vi utgangspunkt i Vygotsky her, kan vi tenke på lærer som en medierende hjelper som bidrar til at elevene skal kunne klare å lese med fordobling på egen hånd senere (Imsen, 2014, s. 192).

En fordel ifølge Hennig er at man som lærer har lest og jobbet med boka før man tar den i bruk med elever (Hennig, 2014, s. 186). Det betyr at man vet hvilke deler av boka, oppslag i mitt tilfelle, som vil være ekstra viktig for tolkningen av boka som helhet. Her ligger det et potensiale for læreren, fordi man vet hvilke oppslag man bør stoppe opp ved og diskutere med elevene. Siden man som lærer styrer samtalen, har man mulighet til å stoppe opp og legge fokus på oppslag man vet blir sentrale for handlingen. Oppslag 5 (se vedlegg 4 eller figur 3), hvor familien får brevet, var et slikt oppslag i mitt tilfelle. Som lærer vet jeg at dette oppslaget vil kunne få en nøkkelfunksjon i tolkningsprosessen, og gjennom å diskutere oppslaget med elevene vil jeg kunne forsikre meg om at vi tar utgangspunkt i samme forståelse videre i lesningen. Man kan altså skape en felles forståelse dersom man vet hvilke steder i teksten det er viktig å stoppe opp ved. Det at man som lærer velger å stoppe ved enkelte oppslag, vil også si til elevene at det er noe sentralt man finner i det gjeldende oppslaget. Å stoppe ved oppslag man vet er sentrale, er derfor noe som vil være med på å påvirke elevenes lesning. I tillegg vil man tjene på å stoppe opp og fundere over det elevene selv viser interesse rundt, som i mitt tilfellet i stor grad var bokas tomme rom.

### 5.3 Litterær samtale i utviklingen av litterær kompetanse

Som vi har sett, er læreren med på å bidra til utvikling av litterær kompetanse gjennom sin rolle i samtalen. Valgene læreren tar påvirker utbyttet elevene sitter igjen med. Samtidig var det også andre elementer i mitt datamateriale hvor jeg kunne se at det ikke bare var mine innspill som påvirket hva elevene til slutt satt igjen med. Jeg kunne se at engasjementet og interessen for boka i større grad kom fra elevenes egne lesninger og innspill enn mine spørsmål, noe jeg vil komme tilbake til i det følgende.

I metodekapittelet har jeg argumentert for at det er fordelaktig å bruke litterære samtaler for å få innsikt i elevenes kompetanse, fordi man som lærer har en god del styring. Gjennom å stille spørsmål har man nemlig mulighet til å finne svar på hvordan elevene ligger an. Ved å ta utgangspunkt i Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteori, kan vi også argumentere for at litterære samtaler er en god arbeidsmåte å ta i bruk for å kunne utvikle elevenes litterære kompetanse. I en litterær samtale er man en del av et fellesskap, hvor man møter flere ulike lesninger av en bok. I mitt tilfelle møter elevene flere alternative tolkninger av ulike oppslag i bildeboka.

Litterære samtaler kan også i stor grad gjøre at elevene utvikler seg innenfor muntlig kommunikasjon, som er et av kjerneelementene for norskfaget som presenteres i Fagfornyelsen:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3)

Litterære samtaler kan betegnes som en faglig samtale, hvor elevene bidrar i faglige og analytiske diskusjoner om skjønnlitteratur. Her møter de flere lesninger og innspill som de må ta stilling til. Litterære samtaler bør også preges av spontanitet. At samtalen oppleves som en reell dialog vil i større grad føre til at elevene stiller seg undrende til teksten. Hennig legger også vekt på at barn liker å snakke og undre seg over bøker de har blitt lest høyt for, noe de får mulighet for å gjøre med litterær samtale som arbeidsmåte (Hennig, 2014, s. 175). Jeg har flere ganger tidligere trukket frem tiden som et problem i samtalen, noe som gjorde at jeg hadde en tanke om at eleven kom til å miste interesse og ikke få med seg så mye. Det jeg derimot fant ut av å se på samtalen i ettertid, var at noe av det som gjorde samtalen så lang, var at elevene selv stoppet opp i boka og ville diskutere og lufte tanker. Dette mener jeg viser at de hadde interesse av å lese boka og diskutere hendelsene i den, selv om de kunne virke urolige og ufokuserte.

Et element ved bildeboka som interesserte elevene, var de tomme rommene i teksten. Dette så vi et eksempel på i analysen (se kap 4.3.1), hvor vi tydelig kunne se elevenes iver med å dele sine tolkninger. Det er altså tydelig at tomme rom engasjerer, noe man som norsklærer må utnytte. Det som ikke umiddelbart er forståelig, trigger kanskje elevene til å utforske mer. Tidligere kunne vi se at den første tanken elevene kom med i møte med oppslag 18 (se vedlegg

9 eller figur 9), var at familien hadde kommet til Norge. I diskusjonen som fulgte virket det som at elevene begynte å tro at fuglene faktisk hadde kommet til Norge, fordi det de så i illustrasjonen var nært knyttet til deres virkelighet. Julian stiller etter hvert spørsmål til denne tanken, fordi han mener det er noe som mangler for at dette skulle være Norge. “Men det er noe som mangler. Det er menneskene”. Her stiller han spørsmål til troen om at det er Norge, eller et sted i den virkelige verden, som gjør at de starter en ny diskusjon om hvor de egentlig er. Silje deler etter hvert denne tanken: “Det er en fugleby”. Julian fant altså noe som ikke stemte med deres lesning om at det er Norge, som gjorde at de måtte snu på sin forståelse om at dette kunne være en menneskelig verden. Ifølge Blau er det å tørre å stille seg undrende til det man tror man har forstått, noe av det som kjennetegner kompetente lesere. “The most productive readers will even sacrifice whatever comfort they may find in a coherent and apparently complete reading to notice discontinuities or possible contradictions in their understanding of a text” (Blau, 2003, s. 211). Julian prøver ut en tolkningsstrategi, hvor han i stedet for å ignorere det tomme rommet han finner, stopper opp og underholder problemet.

Dette er de eneste eksemplene jeg kan finne på at elevene stiller seg spørrende til sin egen forståelse, men jeg kan se tegn til at Mia og Silje er innom en annen dimensjonene av det Blau kaller performative literacy. Dimensjonen kaller han “Intellectual generosity and fallibilism” (Blau, 2003, s. 214). Eksempelet finner vi i samtalen om parateksten (se kap 4.2.1), hvor jentene hadde en diskusjon om hvilken av fuglene på forsiden som er Papelina. Silje går her mot gruppas tolkning om at det er fuglen i kjole. Hun lufter dermed en alternativ lesning av forsiden, fordi hun sier at Papelina også kan være fuglen i bakgrunnen. Hun går inn for å endre gruppas syn og viser en alternativ tolkning. Med utgangspunkt i Blau kan vi si at dette viser tegn til performative literacy. I samme samtaleutdrag kan vi også si at Mia viser samme kompetanse når hun motsier Siljes innspill. Hun mener nemlig at gruppas første lesning om at fuglen i kjole er Papelina, stemmer. Blau mener at sterke lesere vil argumentere sterkt for egen lesning og kunne argumentere for at den stemmer (Blau, 2003, s. 214). Dette gjør Mia i utdraget når hun for det første viser at den tidligere lesning stemmer bedre gjennom å si: “Men vi tror det er den forreste”. For det andre klarer hun å argumentere for hvorfor, når hun sier: “Fordi hun er liksom først i bakgrunnen”. Gjennom denne diskusjonen kan vi se hvordan elevene møter og må ta hensyn til flere tolkninger enn sin egen, som bidrar til at de møter flere lese måter.

Det som i størst grad skapte interesse blant elevene i samtalen jeg gjennomførte, var innspillene de selv kom med. Elevene var med på å påvirke samtalen, som igjen førte til at de påvirket

hverandres forståelser. Altså kan vi si at det å velge en litterær samtale, og skape diskusjoner i gruppa, kan bidra til utvikling. Det viser også at både lærerrollen og elevene i gruppa begge er viktige og kan bidra til utvikling.

Det ble i løpet av samtalen tydelig for meg at elevene følte at de var en del av et fellesskap. De kunne være uenige til tider, og tro at det skulle skje ulike ting videre i boka, men var som oftest enig eller kom til enighet om hva ulike ting i boka betydde. Som vi så i analysen, ble det allerede under diskusjonen om forsiden dannet et fellesskap når Mia sier: “Men vi tror det er den forreste”. Dette vi’et som dannes sier noe om at de alle har en felles tolkning, eller at det i alle fall er forventet at det man kommer frem til, skal man komme frem til i fellesskapet, og helst skal alle mene det samme.

Elevene ble tydelig oppspilt av medelevenes innspill. Dette kan forklares ved at når elevene kommer med innspill eller spørsmål, vet de andre at de kan like lite om boka, og dermed ser de på det som oppriktige og reelt spørsmål. En fare ved lærerens spørsmål er nemlig at de ikke virker like reelle, fordi elevene kan tenke at læreren har det endelige svaret (Bjørkeng, 2009, s. 306). I samtalen var det derfor tydelig for meg at det var de spontane samtalene som gjorde elevene mest interesserte, i forhold til samtalene som oppsto når jeg stilte spørsmål. Det er spesielt ett eksempel fra samtalen jeg vil trekke frem i sammenheng med dette, som viser hvor mye interesse elevene viser rundt innspill fra sine medelever. Det var situasjonen hvor Victor etter hvert trakk frem noe han hadde sett i et tidligere oppslag, som han ville lete frem for å vise til de andre. Denne situasjonen analyserte jeg i kapittel 4.3.2.

Som lærer deler ikke jeg elevenes tolkning i denne situasjonen. De mener at det vi kan se i oppslag 7 (se vedlegg 5 eller figur 7) kan være et palass, og undrer seg sammen over hvorfor det er illustrert et palass før fuglefamilien hadde kommet til det nye landet. Jeg tenker ikke på dette som et viktig element for å kunne forstå boka, men ser på det som en tilfeldighet at dette omrisset av trærne ser ut som et “indisk palass” som Silje sammenligner det med. Det var altså ikke jeg som fikk samtalen inn på dette, men denne diskusjonen tok stor plass videre i samtalen. Elevene kom stadig tilbake til dette oppslaget, og brukte det for å forklare senere hendelser i boka. Som lærer skal man veilede elevene i samtalen, og hente dem tilbake til diskusjonen dersom man sklir ut til noe som kan virke usaklig eller ikke bidrar med noe faglig. Til tross for at jeg ikke kunne se noen faglig relevans med innspillet, ville jeg i dette tilfellet ikke avbryte diskusjonen eller sammenligningen elevene gjorde. Dette var en vurdering jeg gjorde på

bakgrunn av flere ting. For det første hadde jeg ikke fått mange innspill fra Victor i løpet av samtalen, og tenkte dermed at dette måtte han få dele. Da ville jeg også få innsikt i noen av hans tanker om boka. For det andre var dette noe jeg så interesserte elevene og gjorde dem veldig ivrige. Her mener jeg at elevenes glede og engasjement rundt en bok er viktigere å ta vare på enn å alltid skulle inn på en mer faglig tolkning. Selv om dette innspillet kanskje ikke har noe å si for bokas tema, eller hjelper elevene med å få klarhet i de tomme rom i boka, så er dette noe som skaper lyst til å lese. Ifølge Bjørkeng kan også en slik situasjon føre til læring:

De gode gangene vi får følelsen av at noen av elevene har sett noe annet, noe nytt, funnet mening, er de gangene vi har fått til fellesteksten. Da har læring foregått. Opplevelsen er ofte koblet med en sterk følelse av fellesskap. Vi har sammen funnet ut dette! Det er vårt! (Bjørkeng, 2009, s. 305)

Elevene fikk tydelig en følelse av at det å finne noe nytt sammen, og ikke minst på egen hånd, var spennende. Er man i en situasjon som denne, hvor man ser tydelig engasjement rundt noe selv om det ikke er veldig faglig relevant, er slike øyeblikk viktige å ta vare på og ikke minst dyrke. Engasjement er kanskje spesielt viktig å ta vare på når man leser med små barn og unge elever, for at de i det hele tatt skal kunne ha lyst til å lese og fortolke en tekst. Her får de både se at det kan være gøy å lese en bok, i tillegg til at de får mestring ved å kunne bidra, noe Victor fikk i dette tilfellet. Hans kommentar ble en stor del av gruppas felles forståelse, eller fellestekst, da de flere ganger på egen hånd refererte tilbake til dette oppslaget. Begge jentene valgte dette oppslaget som sitt favoritt-oppslag i etterarbeidet, og Julian avsluttet med denne kommentaren som, viser hvor viktig han synes dette innspillet var:

Julian: Kan du si til de andre at vi fant det? (Peker på "slottet" i oppslag 7)

Dette sitatet sier meg også at elevene synes det ligger en viss status i det å lese, for de vil at de andre skal vite at de har funnet noe spesielt. I tillegg viser det hvor viktig og interessant Julian synes Victor sitt innspill var, og sier noe om hvor stor del av samtalen en liten kommentar fra en enkelt elev kan ha. Selv en elev som Victor, som i utgangspunktet ikke sa mye i diskusjonen om de andre oppslagene. Her kunne han få skinne ved å trekke frem noe, og bli anerkjent av de andre som interesserte seg for det. Dette er noe som vil gi lyst til å lese mer, og ved å lese mer, vil man bli kjent med flere konvensjoner. Dermed vil en konsekvens av dette være at man utvikler sin litterære kompetanse.





## 6 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne oppgaven har jeg prøvd å finne svar på den overordnede problemstillingen “Hvordan kan man med utgangspunkt i en litterær samtale om en bildebok gjenkjenne og utvikle litterær kompetanse i begynneropplæringen?”. Prosjektet har gitt meg et større innblikk i litterær kompetanse. Jeg har sett at det kan være vanskelig å forske på, og dermed at det kan være vanskelig å gjenkjenne og utvikle i skolen. Disse utfordringene har jeg prøvd å møte, og jeg har sett hvordan det er mulig å gjøre kompetansen observerbar gjennom å lage kategorier. I forlengelse av dette kunne jeg også se hvordan det er mulig å utvikle den i skolen.

I analysen tok jeg utgangspunkt i spørsmålet ”hvordan kommer litterær kompetanse til uttrykk i en samtale om en bildebok?”, noe kategoriene mine hjalp meg med å kunne observere. For til tross for at litterær kompetanse er vanskelig å observere, står det i Fagfornyelsen at elevene utvikles med utgangspunkt i kompetansen de viser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Det er altså forventet at man som lærer skal kunne gjenkjenne litterær kompetanse for at man skal kunne klare å utvikle elevene videre. Gjennom analysen kunne vi se at elevene viste kompetanse i bildebokspesifikke konvensjoner og tolking, samtidig som de i liten grad klarte å lese ikonotekst på egen hånd. De viste også lite selvstendighet og kompetanse, innenfor kontekstuell lesning og fordoblingskompetanse, noe som er et viktig funn. Det elevene ikke mestrer er nemlig det som viser hvor man som lærer bør legge inn en innsats for å støtte og utvikle elevene videre. Dermed vet jeg at de områdene hvor jeg ikke har sett kompetanse, er områder de bør jobbe videre med. I tillegg har vi sett at man i arbeidet trenger noe som utfordrer, fordi dersom man arbeider på nivået elevene er på og undervisningen ikke utfordrer dem, vil det ifølge Vygotsky ikke skje en utvikling (Imsen, 2014, s. 195).

Det andre forskningsspørsmålet jeg har prøvd å finne svar på, er ”hvilken rolle spiller læreren i utviklingen av litterær kompetanse?”. I sammenheng med dette har jeg sett at jeg som lærer har mulighet til å styre og støtte elevene i lesningen, og gjennom modellering har jeg mulighet til å vise dem lesestrategier de kan ta i bruk. I prosjektet har jeg tatt i bruk litterær samtale, som er en arbeidsmåte som kan bidra til å utvikle litterær kompetanse. I tillegg til at jeg som lærer spiller en stor rolle i denne samtalen, kunne jeg også se at elevene i stor grad lærer gjennom samspeillet med medelevene. Det engasjementet som oppsto rundt medelevenes innspill, viste at elevenes innspill i denne sammenheng var like viktig som mine.

Lærerens rolle i utviklingen er sentral. Både fordi man sitter inne med mer kunnskap enn elevene, som man har mulighet for å dele, men også fordi det er læreren som styrer hva man arbeider med. Igjen ser vi hvorfor det er viktig å vite hva man må jobbe mer med for at elevene skal komme til neste nivå. I videre studier hadde det vært interessant å se resultatet av å arbeide med litteratur på denne måten over tid, for å se om det faktisk skjer en utvikling gjennom et analytisk og sosialt arbeid med litteratur. Siden datamaterialet mitt kun består av én samtale, har jeg derfor ikke grunnlag for å kunne si at å jobbe med elevene på den måten jeg har gjort, faktisk har bidratt til utvikling.

Å utvikle litterær kompetanse gjør man gjennom hele livet. Man møter alltid nye tekster og nye konvensjoner, som gjør at man må kunne vite at ulike tekster leses på ulike måter. I skolen kan man bidra med å utvikle litterær kompetanse ved å la elevene møte ulike tekster. Det gjør at de blir kjent med flere konvensjoner, slik at de enklere vil kunne skape mening av tekster de møter videre i livet. For at elevene senere skal kunne lese *Animal Farm* av George Orwell for eksempel, må de forstå at dyr kan representere mennesker. Man må legge opp til at elevene får erfaring med litteratur og litteraturens konvensjoner, og da vil forhåpentligvis en konsekvens være at konvensjonene blir en del av det Culler kaller elevenes internaliserte grammatikk. Hvordan kommer litterær kompetanse til uttrykk i en samtale om en bildebok?

## Litteraturliste

- Bjørkeng, P. H. (2009). Klasesamtalen om litteratur - lærerens rolle. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. Utg), (s. 304-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blau, S. D. (2003). *The literature worksop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. London: Routledge Classics.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren*, s. 1-20. Hentet fra [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5e3a7326835c71275a6fe5e1/1580888929212/Fodstad\\_Gagnat.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5e3a7326835c71275a6fe5e1/1580888929212/Fodstad_Gagnat.pdf)
- Fuglehaug, R. & Moursund, J. (2017). *Papelina*. Oslo: Samlaget.
- Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Hoel, T. & Håland, A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21-32. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1994). *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). København: Borgen Forlag.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: En innføring* (2. Utg.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra

- <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 145-159.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (12-54). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nodelman, P. (2010). Words Claimed: Picturebook Narratives and the Project of Children's Literature. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New directions in picturebook research* (11-26). New York: Routledge.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). "Skjønnlitteratur for kosen": Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om det. *Norsklæraren*. 53-67.  
Hentet fra  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Røssland, I. (2018, 28. mai). Forfattarmøte: Randi Fuglehaug. Hentet fra  
<https://www.nbutipset.no/2018/05/28/forfattarmote-randi-fuglehaug/>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379, <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka – analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I M. Lillevangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahl-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra  
<http://data.udir.no/k106/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 1. september). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

van der Pol, C. (2012). Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. *Children's Literature in Education*, 43, 93-106. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9149-9>

## Vedlegg

Vedlegg 1:	Forsiden	s. 75
Vedlegg 2:	Oppslag 3	s. 76
Vedlegg 3:	Oppslag 4	s. 76
Vedlegg 4:	Oppslag 5	s. 77
Vedlegg 5:	Oppslag 7	s. 77
Vedlegg 6:	Oppslag 8	s. 78
Vedlegg 7:	Oppslag 11	s. 78
Vedlegg 8:	Oppslag 13	s. 79
Vedlegg 9:	Oppslag 18	s. 79
Vedlegg 10:	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	s. 80
Vedlegg 11:	Godkjenning fra NSD	s. 83

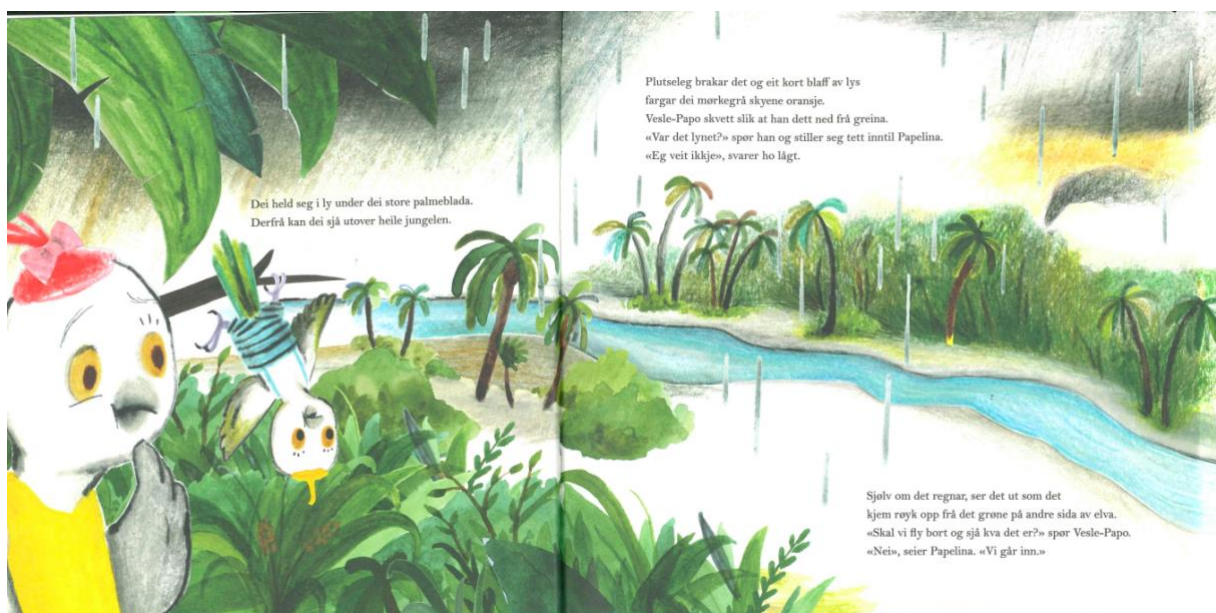
Vedlegg 1: Forside



## Vedlegg 2: Oppslag 3



## Vedlegg 3: Oppslag 4

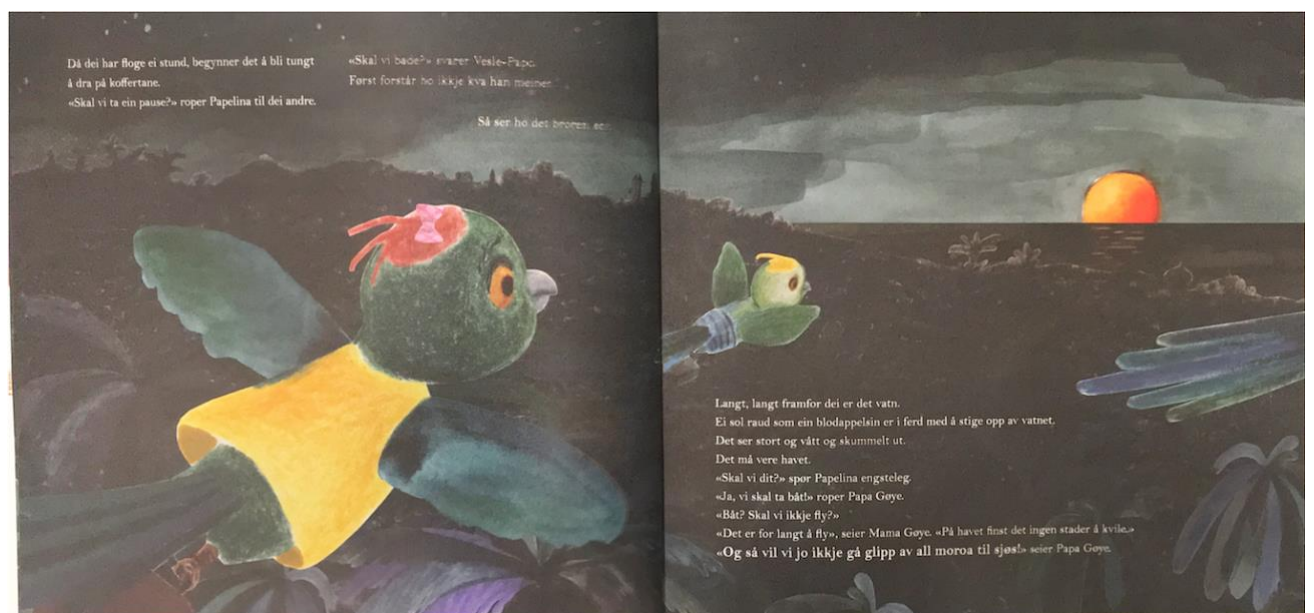




## Vedlegg 4: Oppslag 5



## Vedlegg 5: Oppslag 7



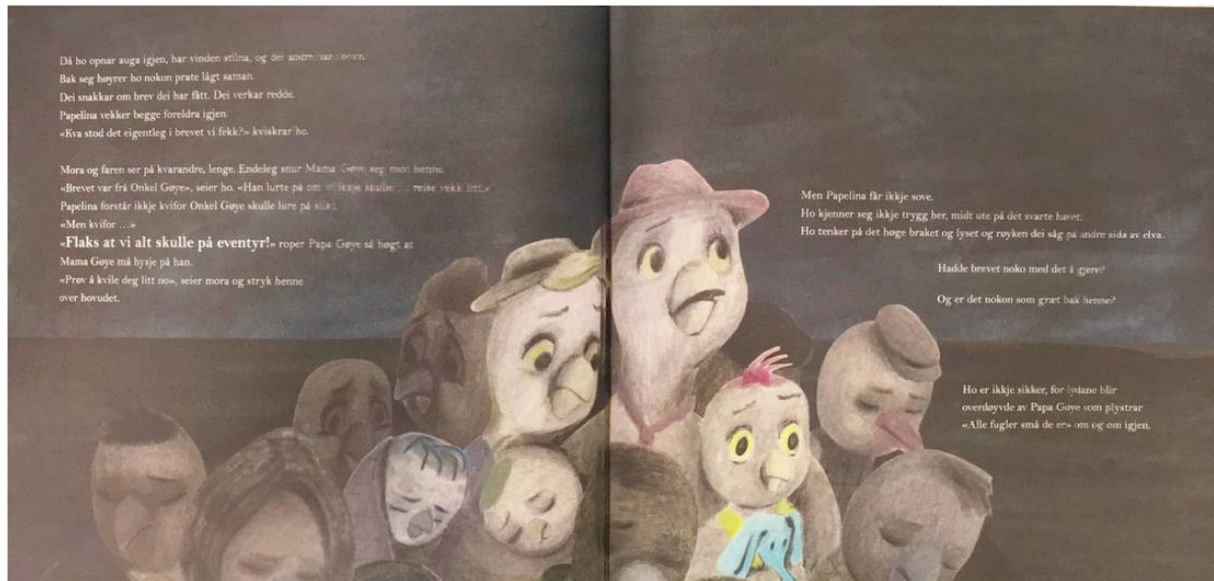
## Vedlegg 6: Oppslag 8



## Vedlegg 7: Oppslag 11



## Vedlegg 8: Oppslag 13



## Vedlegg 9: Oppslag 18



## Datainnsamling til masterprosjekt

Jeg heter Emelin Tverå Johansen og ble ferdigutdannet lærer våren 2018. Nå tar jeg en master i norskdidaktikk ved NTNU som skal leveres våren 2020. I mitt prosjekt har jeg fokus på bildebok, den litterære samtale og litterær kompetanse. Bildeboka jeg skal ta i bruk heter *Papelina*, og handler om fugler som må fly fra hjemmet sitt i jungelen. Det kan også tolkes som en bok som handler om mennesker på flukt. Til dette prosjektet ønsker jeg å ha litterære samtaler med grupper elever for å se hvordan de tolker og forstår handlingene i denne boka. Jeg vil ha spesielt fokus på hvilken rolle jeg som lærer har i en slik samtale, og om min støtte i samtalen kan være med på å utvikle deres litterære kompetanse.

Du/dere får spørsmål om ditt/deres barn kan delta på grunn av at jeg har vært i kontakt med kontaktlærerne på dette trinnet, og de har vært positive til å delta i mitt prosjekt. Å delta vil innebære at barnet ditt er med på en opplesning og samtale om bildeboka. Til dette vil jeg trenge å ta video- og lydopptak av samtalene jeg gjennomfører. Det er for at jeg på best mulig måte skal kunne bearbeide materialet i etterkant av samtale, da store deler av skrivingen vil skje våren 2020.

Opptakene av samtale som blir samlet inn er det kun jeg som har tilgang til, de vil bli lagret på en trygg måte og vil bli slettet når prosjektet er ferdig. All data vil i tillegg anonymiseres i selve oppgaven, slik at det i prosjektet ikke vil være mulig å gjenkjenne hverken skolen, klassen eller enkeltelever. Prosjektet vil som sakt ha mye fokus på hva jeg som lærer gjør i disse samtale og hvilken effekt det har. På baksiden legger jeg til informasjon fra NSD om hvilke rettigheter dere har.

Det er selvsagt helt frivillig å delta, så for at dette skal være mulig trenger jeg ditt/deres samtykke for at jeg kan ta med ditt/deres barn på en slik samtale om boka. Snakk også gjerne med barnet selv for å høre om det har lyst til å delta i prosjektet. Samtykket kan du/dere når som helst trekke tilbake. Jeg legger ved e-post adressen min slik at det er mulig å kontakte meg dersom det skal være noen spørsmål angående prosjektet eller innsamlingen.

## **Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert
- å få rettet personopplysninger
- få slettet personopplysninger
- få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Tatjana Kielland Samilow  
E-post: [tatjana.samoilow@ntnu.no](mailto:tatjana.samoilow@ntnu.no)  
Telefon: 74312327
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
E-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
Telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Emelin Tverå Johansen

E-post: [Emelin\\_95@hotmail.com](mailto:Emelin_95@hotmail.com)

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker** til at mitt barn kan delta i samtaler om bildeboka *Papelina* som vil bli tatt video- og lydopptak av. Jeg samtykker til at disse opptakene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2020.
  
- Jeg samtykker ikke** til at mitt barn kan delta i prosjektet.

Dato/sted:

---

Deltaker (elevens) underskrift

---

Foresattes underskrift

## Vedlegg 11: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En studie av lærerens rolle i litterære samtaler

#### Referansenummer

251594

#### Registrert

03.10.2019 av Emelin Tverå Johansen - emelintj@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk (IE) / Institutt for allmennfag

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatjana Kielland Samoilow, tatjana.samoilow@ntnu.no, tlf: 73412327

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Emelin Tverå Johansen, emelin\_95@hotmail.com, tlf: 95420183

#### Prosjektperiode

11.11.2019 - 01.06.2020

#### Status

18.11.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

18.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.11.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



