

Silje Dybdahl

Litterær kompetanse i begynneropplæringen

En studie av 2. trinns elevers litterære
kompetanse i en felles lesing av en bildebok

Masteroppgave i Master lærerspesialist, retning
begynneropplæring 1.- 4. trinn

Veileder: Tatjana Kielland Samoilow

September 2022

Silje Dybdahl

Litterær kompetanse i begynneropplæringen

En studie av 2. trinns elevers litterære kompetanse i
en felles lesing av en bildebok

Masteroppgave i Master lærerspesialist, retning begynneropplæring
1.- 4. trinn
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
September 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg ønsket å finne ut hvilken litterær kompetanse elever i begynneropplæringen har. I Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 er lesing av skjønnlitteratur løftet frem som et grunnleggende og avgjørende element i elevenes skolegang. For å gi mening til skjønnlitterære tekster, trenger vi litterær kompetanse. For å vite hvordan vi skal legge opp til best mulig undervisning for våre elever, er det avgjørende at vi vet hvilken kunnskap de allerede har.

Studiens problemstilling har vært:

Hvordan kommer barns litterære kompetanse til syne gjennom en litterær samtale om en bildebok?

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie med følgende forskningsspørsmål som utgangspunkt:

- Hvilke kunnskaper om bildebokas konvensjoner viser elevene?
- Hvordan forstår og tolker elevene fortellingen?

Kunnskapsgrunnlaget for oppgaven bygger på blant annet Torell (2001), Steffensen (2005), Culler (2011) og Nikolajeva (2010) sin forståelse av begrepet litterær kompetanse. Bildebokteori er også sentralt i oppgaven, siden studien bygger på en litterær samtale om en bildebok. I denne sammenhengen støtter jeg meg til Rhedin (1992), Nikolajeva og Scott (2006) og Nikolajeva (2000, 2010b).

Elevenes litterære kompetanse er forsøkt kartlagt gjennom en litterær samtale. Studien viser at elever på 2. trinn har mye kunnskap om bildebøker, og at denne kunnskapen bidrar til deres tolkning og forståelse av boka. Den viser at elevene deltar aktivt i lesingen, og at de formidler sine kunnskaper og ferdigheter gjennom verbalspråket og andre nonverbale ressurser. Deler av elevenes kunnskap kommer til uttrykk gjennom måten de bruker boka på under lesingen. Elevene mestrer ikke alltid å uttrykke eksplisitt hva de tenker og hvordan de opplever boka, men gjennom spørsmål, forklaringer og meningsutveksling elevene imellom, blir kunnskapen synlig, samtidig som den videreutvikles.

Likt andre studier viser også min studie at elever på dette trinnet er avhengig av en stødig og tydelig lærer som kan hjelpe dem i lesingen av og i samtalen om boka (Håland & Hoel, 2016; Ottesen & Tysvær, 2020), for at de skal mestre å utvikle sin litterære kompetanse best mulig.

Abstract

In this master thesis I wanted to find out which literary competence the youngest pupils at school hold. In *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020* reading fiction is mentioned as one of the basic and decisive skills pupils must learn during their time at primary school. To understand fiction, we need literary competence. We want to give our pupils the best teaching possible. To do so we need knowledge of which competence they already hold.

The thesis has the following research problem:

How does children show their literary competence in a literary conversation about picture books?

To find answers to this research problem, I have conducted a qualitative study based on the following research questions:

-Which knowledge of picture books conventions do the pupils show?

-How do the pupils interpret and understand the story?

This thesis is based on Torell (2001), Steffensen (2005), Culler (2011) and Nikolajevs (2010) understanding of the concept literary competence, among others. Picture book theory is an important part of this thesis, since this study is based on reading and talking about a picture book. In this context I find my support in theories by Rhedin (1992), Nikolajeva and Scott (2006) and Nikolajeva (2000, 2010b).

Using a literary conversation, I try to reveal which literary competence the pupils hold. The study shows that 2nd graders have developed knowledge about picture books, and that this knowledge helps them to interpret and understand the book. It shows that the pupils actively participate in the reading of the book and that they show their knowledge through verbal language and non- verbal communication. Parts of the pupils' knowledge are expressed through the way they use the book during reading. The pupils still lack the language to talk explicitly about their thoughts and how they experience the book. Through questions, explanations, and the pupils' exchange of views, their knowledge becomes visible and develops.

Like other studies, my study also shows that pupils at this age need a teacher who can help them to talk about the book in a constructive and meaningful manner (Håland & Hoel, 2016; Ottesen & Tysvær, 2020). Then they will manage to develop their literary competence in the best way possible.

Forord

Tre år med videreutdanning nærmer seg slutten. Jeg er lettet, glad og stolt over å være i mål. Årene har vært innholdsrike, krevende, inspirerende og givende. Læringsutbyttet har vært stort. Det gleder jeg meg over og jeg er sikker på at mine elever får en bedre og mer lærerik undervisning etter dette. Jeg håper at jeg med min nyervervede kompetanse kan være en positiv bidragsyter til profesjonsutvikling på skolen vår.

Jeg er glad for at jeg har fått muligheten til å gjennomføre denne utdanningen. Det har vært mulig grunnet god tilretteleggelse og positiv innstilling fra ledelsen på skolen jeg jobber på. Det er jeg takknemlig for. Jeg er heldig som arbeider på en skole som ser nytten av videreutdanning og som velger å prioritere dette. Takk til gode kollegaer for at dere alltid er positivt innstilt og løsningsorientert. Takk for at dere har tatt i et ekstra tak når jeg har vært fraværende på grunn av studier. Jeg vet at jeg er privilegert som får arbeide med dere.

Takk til min veileder Tatjana Samoilow, for oppmuntringer, ærlige tilbakemeldinger og kritisk blikk. Du har med din kyndige veiledning hjulpet meg til å lese litt ekstra, tenke litt mer og grave litt dypere, både i teorien og i datamaterialet. Oppgaven hadde ikke vært den samme uten deg.

Takk til familie og gode venner for at dere har vist interesse, lest korrektur, stilt spørsmål, oppmuntret og heiet på veien. Det har betydd mer enn dere aner.

Takk til mine tre barn som alltid er med på eventyrene i bøkens verden og for at dere hver dag viser meg hva som egentlig er viktig her i livet.

Takk til min kjære mann som alltid er der og ordner opp, støtter, oppmuntrer og utfordrer. Dette hadde ikke vært mulig uten deg!

Silje Dybdahl

Levanger 01.09.22

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figuroversikt	x
Tabelloversikt	x
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning	6
2 Teori	7
2.1 Litterær lesing	7
2.2 Litterær kompetanse.....	9
2.3 Litterær samtale	13
2.4 Bildeboka	14
3 Metode	16
3.1 Forskningsdesign	16
3.1.1 Undervisningsdesign	16
3.2 Datainnsamling	18
3.2.1 Den litterære samtalen	19
3.3 Behandling av datamateriale.....	20
3.3.1 Tilnærming til datamaterialet	21
3.3.2 Utarbeiding av kategorier	22
3.4 Min rolle.....	24
3.5 Reliabilitet og validitet.....	24
3.6 Etske bemerkninger	25
4 Analyse	27
4.1 Presentasjon av <i>Dyrenes skjønnhet</i> av Kristin Roskifte	28
4.2 Gjennomføringen av den litterære samtalen	36

4.3 Elevenes litterære kompetanse.....	37
4.3.1 Bildebokas konvensjoner.....	37
4.3.2 Fortellingskompetanse.....	48
4.3.3 Tolkningskompetanse.....	52
5 Oppsummerende drøfting	58
5.1 Hovedfunn.....	58
5.1.1 Elevenes blikk.....	60
5.1.2 Bokas ubenyttede potensial	61
5.2 Konsekvensene av mine funn	62
5.3 Studiens bidrag og begrensninger	65
6 Avslutning	67
Litteraturliste.....	69
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg bildebøker	74
Vedlegg 2: Godkjenning NSD	77
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	79

Figuroversikt

<i>Figur 1: Bøker brukt i undervisningsopplegget</i>	17
<i>Figur 2: Bokas fremside</i>	28
<i>Figur 3: Bokas omslag</i>	28
<i>Figur 4: Oppslag 4, 5, 6</i>	30
<i>Figur 5: Oppslag 19</i>	33
<i>Figur 6: Oppslag 20</i>	34
<i>Figur 7: Oppslag 21</i>	34
<i>Figur 8: Oppslag 22</i>	35
<i>Figur 9: Oppslag 5</i>	44

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Illustrasjon over kameraplassering i den litterære samtalen</i>	18
<i>Tabell 2: Beskrivelse av analysekategorier</i>	23
<i>Tabell 3: Transkripsjonsnøkkel</i>	27

1 Innledning

Temaet for denne studien er litterær kompetanse hos de yngste elevene på skolen, og hvordan denne kommer til uttrykk gjennom arbeid med bildebøker. Litteratur er noe vi skal og må forholde oss til gjennom hele skoleløpet, forhåpentligvis hele livet, og noe de fleste barn har et forhold til før de begynner på skolen. Litterær kompetanse utvikles over tid, og dette er noe som skal arbeides mye med gjennom hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Litterær kompetanse er en «delmengde» av lesekompetansen, men «er så spesielt at det må ses på som noe eget» (Kjelen, 2017, s. 73). Jeg går nærmere inn på begrepet litterær kompetanse i teoridelen i denne oppgaven, men kort fortalt handler litterær kompetanse om å ha kunnskaper og ferdigheter knyttet til litteratur. Dette innebærer både ferdigheter i å *lese* ulike type tekster, og kunnskaper *om* ulike typer tekster (Hennig, 2017, s. 75).

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for studien er egen interesse og nysgjerrighet rundt barnelitteratur og barns møter med litteratur. I min jobb på småskoletrinnet bruker vi bøker aktivt i undervisningen, hver dag. Vi har høytlesing, individuell lesing og lesing i grupper. Bøker engasjerer og de fleste elever liker å snakke om innholdet i bøkene, hva de tror skal skje videre og hvorfor ting blir som de blir i historien, slik også McGee viser til (McGee, 1995, her sitert i Hennig, 2019, s. 26). I min undervisning på småtrinnet leser vi ofte bildebøker sammen med elevene. Bøkene er gode å bruke som høytlesingsbøker. Bildene i bøkene fanger elevene og gjør det enklere for noen å holde på oppmerksomheten rundt lesingen. Barn i denne alderen er ikke kritisk til innhold, men liker godt engasjement fra den som leser. Noen ganger leser vi kun for underholdning, mens vi andre ganger bruker bøkene som utgangspunkt for annen undervisning, som for eksempel innledning til et aktuelt tema. Min erfaring er at mange barn elsker å bli lest for. Historier engasjerer. Mange elever kjenner seg igjen i det som blir fortalt, og ofte knytter de historiene til eget liv. Noen setter også pris på lesestunden som en avveksling fra hverdagen.

Når de yngste elevene skal lese selv er det bildebøker og lettleste bøker med bilder elevene velger. Elevene bruker bildene aktivt til å «lese» historien og til å skape mening i fortellingen (Nikolajeva, 2000). Dette gjelder alle elever, uavhengig om de mestrer å lese teksten eller ikke. Siden elever gjerne velger bildebøker er jeg interessert i å se på hvordan elevene leser

dem. Jeg er nysgjerrig på hvilken litterær kompetanse de yngste elevene har i starten på skoleløpet, og hvordan de uttrykker denne i arbeid med bildebøker. Dette er viktig å ha kunnskap om, for å kunne legge opp til best mulig undervisning om og med skjønnlitteratur for de yngste elevene. For å vite hva de trenger å øve på, er det avgjørende at vi vet hva de kan, hvordan de viser kunnskapen sin og hvordan denne kan videreutvikles.

Barnelitteratur beskrives som «litteratur skrevet, publisert, markedsført og behandlet av eksperter med barn som hovedmottaker» (Nikolajeva 2017, s. 31). Det er litteratur skrevet av voksne, for barn. Barnelitteraturen kom først på slutten av 1700- tallet og hadde da et pedagogisk formål. Dette har endret seg med tiden og barnelitteraturen i dag har ikke samme oppdragerfunksjon som tidligere (Birkeland et. al., 2018). I dag er det andre argumenter for at barn skal lese og oppleve litteratur. Litteratur er en viktig kilde til personlige opplevelser og læring, både når det gjelder utvikling av språk, sosiale ferdigheter og etiske vurderinger (Nikolajeva, 2017). Barnelitteraturen åpner verdener unge mennesker ikke kan nå på annet vis og den bidrar til å fostre unge medborgere, som kan stille spørsmål om demokrati, sosial rettferdighet og dagens samfunnsstrukturer (Nikolajeva, 2017, s. 360). Barnelitteratur er en kilde til selvutvikling og forståelse av samfunnet (Stokke & Tønnessen, 2018). Den har både en nytteverdi og en kunstnerisk kraft (Slettan, 2018). Samtidig skal litteraturen på den ene siden lære barna å skape medfølelse og forståelse for andre (Nussbaum, 2016), og tenke, undre seg og være kritisk (Fastvold, 2009) på den andre. Dette fører igjen til styrking av demokratiet fordi vi blir bevisste samfunnsdeltakere. Lesing av litteratur er også viktig for forholdet mellom barn og voksne, da lesing av skjønnlitteratur tilbyr felles opplevelser (Nikolajeva, 2017, s. 360).

Læreplanens argumenter for skjønnlitteraturens plass i undervisning, samsvarer med det faglitteraturen argumenterer for. Det ligger et stort potensial i det å bruke litteratur aktivt i læringsprosesser, og i læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 er nettopp lesing av skjønnlitteratur løftet frem som et viktig element i undervisningen, spesielt i norskopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen understreker, slik Nussbaum (2016) viser til, at vi gjennom skjønnlitteratur får innblikk i andre menneskers livssituasjoner og utfordringer. «Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlaget for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Skjønnlitteraturen skal også gi elevene mulighet til å «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). Elevene kan lære om seg selv og andre, og

skjønnlitteratur kan «bidra til identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Videre poengteres det at lesing av skjønnlitteratur skal legge til rette for opplevelser, engasjement, undring og læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23- 25).

På småskolen innebærer lesing av skjønnlitterære tekster blant annet lesing av bildebøker. Bildebøker er et multimodalt medium med to kommunikasjonsformer, det verbale og det visuelle (Nikolajeva, 2000, s. 11) og krever derfor en annen type kompetanse enn lesing av andre skjønnlitterære tekster. Nikolajeva (2000) understreker at spenningen mellom bilde og tekst skaper uendelig med muligheter for bilde/ tekst samspill. For å få fullt utbytte av en bildebok må en derfor kunne lese både bilde og tekst og forstå at samspillet mellom bilde og tekst er viktig for meningsskapingen i boka.

For å kunne skape mening av alle skjønnlitterære tekster trenger en litterær kompetanse. For at elevene skal nå målene i læreplanen er det avgjørende at de bygger denne kompetansen i løpet av skolegangen. I dag preges de første skoleårene av lesing av litteratur for opplevelsens skyld. Vi leser for underholdning og for å ha en `hyggelig stund`. Dette er både viktig og positivt, men samtidig utnyttes ikke mulighetene som ligger i de skjønnlitterære tekstene godt nok (Ottesen & Tysvær, 2017). De siste årene har flere forskere problematisert at potensialet i litteraturundervisningen ikke utnyttes, verken i barnehagen eller i skolen (f.eks. Solstad og Østerlund, 2020; Skardhamar, 2011; Rødnes, 2014; Ottesen og Tysvær, 2017). Det fremstår i forskningen som om at vi i skolen ikke prioriterer å snakke om litteraturen som leses. I en intervjustudie av 5. klasseelever har Skardhamar (2011) funnet at elevene forstår tekstene bedre når de får snakket om dem med andre, men at dette ikke legges til rette for i undervisningen. Dette stemmer overens med det Ottesen og Tysvær (2017) finner i sin forskning. De konkluderer med at det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men at elevene leser for det meste på egenhånd (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63). Dette gjelder både egen- og felleslesing. Elevene leser, men de snakker ikke om det de leser med hverandre, og dette gjør at de ikke utnytter potensialet som ligger i litteraturen og det den kan formidle. Rødnes (2014) har, på sin side, sett på forskning om bruk av skjønnlitteratur i undervisning på ungdomstrinn og videregående i Skandinavia. Hun peker på at det er to innganger til litteraturundervisningen: erfaringsbasert og analytisk. Den erfaringsbaserte metoden setter leseren i forgrunnen, mens den analytiske har sitt hovedfokus på selve teksten, altså formen. I Norge drives det mest erfaringsbasert litteraturundervisning (Rødnes, 2014, s. 3). Konklusjonen i forskningen som Rødnes har sett på, støttes av mange (Torell, 2001; Skardhamar, 2005; Culler, 2011; Kjelen, 2017; Kallestad & Røskeland, 2020), og poengterer

at det ene ikke kan utelukke det andre. Skal elevene utvikle en bred litterær kompetanse må vi gjennomføre en balansert litteraturundervisning, som både er erfaringsbasert og analytisk.

Målet med denne studien er å gi større innsikt i de *ynge* barnas litterære kompetanse, og hvordan denne synliggjøres i arbeid med bildebøker. Studien er gjennomført som en del av ordinær undervisning i en 2. klasse og empirien som er samlet inn blir derfor virkelighetsnær og autentisk. Kunnskap om skjønnlitterær lesing i begynneropplæringen er viktig, for å kunne legge til rette for best mulig undervisning fra elevene begynner på skolen. Denne kunnskapsbasen kunne godt vært enda større enn den er i dag. Jeg brukte følgende søkeord for å lete etter aktuell forskning: «litterær kompetanse», «litteraturundervisning» (i barnehagen, på småskolen, på småtrinn, yngste barna), «litteraturdidaktikk», «skjønnlitteratur i skolen», «lesing for/ med de yngste». Søk i *Norsklæreren*, *Norat (Norske og Nordiske tidsskriftartikler hos Nasjonalbiblioteket)*, *Google scholar*, *Acta Didactica*, *Oria* og *Nordic Journal of Literacy Research* (alle 14/ 1/ 22) gir kun fem treff som handler om de yngste barna og deres litterære kompetanse. Det er Solstad sin doktorgradsavhandling om lesing av bildebøker i barnehagen fra 2015. Håland og Hoel (2016) har undersøkt seksåringers evne til å posisjonere seg som litterære lesere, og Ottesen og Tysvær (2020) har studert litterære samtaler på 1. trinn og elevenes evne til å uttrykke emosjonell literacy. I tillegg finnes det to mastergradsoppgaver som handler om emnet (Johansen, 2020; Isaksen & Ingilæ, 2020). Alle disse studiene konkluderer med at unge lesere, elever helt ned i barnehagealder (Solstad, 2015), mestrer å delta i litterære samtaler, som er med på å utvikle dem som litterære lesere. Elevene er avhengig av støtte og veiledning, men gjennom en tydelig lærerrolle er dette noe de kan mestre og ta med seg videre i sin skolegang. Håland og Hoel (2016) poengterer videre at vi i Norge ikke gjennomfører denne type undervisning før elevene begynner på ungdomstrinnet. Det er bemerkelsesverdig, siden vi vet at litterær kompetanse er noe som bygges over tid og som krever mange møter og samtaler om litteratur (Hennig, 2019). Det er viktig å starte tidlig med samtaler om bøker, for å vise barna hvordan en skaper mening i det som formidles gjennom tekstene (Hennig, 2019, s. 26). Jo tidligere elever begynner å snakke om tekster og innholdet i dem, jo bedre (Damber, 2004, s. 666). For at barn skal utvikle sin tekstforståelse er det viktig at de engasjeres i samtaler *om* tekster, der for eksempel ulike tolkningsmuligheter utfordres (Damber, 2004, s. 667). Norskdidaktikeren Laila Aase (2005) poengterer at litteraturundervisningen i skolen skal legge til rette for at elevene skal *lese og oppleve* litteratur. Samtidig skal elevene *lære* å lese og oppleve tekstene på en måte som gjør dem aktuell for dem. Hun understreker videre at denne kompetansen må læres gjennom sosial

praksis i skolen (Aase, 2005, s. 108). For at elever i norsk skole skal lære å utnytte potensialet i skjønnlitteraturen, som Nikolajeva med flere viser til, er det avgjørende at vi legger til rette for undervisning som bygger den litterære kompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Vi trenger derfor forskning på skolebarn på alle trinn. Denne studien kan være et tilskudd til kunnskapsbasen om litterære kompetanse, mer spesifikt: bildebokkompetanse hos de yngste. Samtidig kan studien være med på å gi lærere som arbeider med barn i småskolen, et innblikk i hvordan de yngste elevene uttrykker den litterære kompetanse de allerede har utviklet, i en litterær samtale om en bildebok.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette prosjektet har jeg ønsket å studere de yngste elevenes litterære kompetanse. Jeg har hatt arbeid med bildebøker som utgangspunkt for oppgaven og formulert følgende problemstilling:

Hvordan kommer barns litterære kompetanse til syne gjennom en litterær samtale om en bildebok?

For å finne svar på problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ studie, i en 2. klasse på egen skole. Jeg har gjennomført et undervisningsopplegg med tre ulike bildebøker. Min hovedempiri er en litterær samtale med fire elever, om en av bøkene. Boka jeg har brukt som utgangspunkt for den litterære samtalen er *Dyrenes skjønnhet* av Kristin Roskifte.

Litterær kompetanse er sammensatt og kompleks. For å gi oppgaven en klar struktur og for enklere å kunne svare på problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke kunnskaper om bildebokas konvensjoner viser elevene?*
- 2) *Hvordan forstår og tolker elevene fortellingen?*

Gjennom å svare på forskningsspørsmålene mener jeg at problemstillingen blir belyst og besvart. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke teorien på litterær kompetanse eklektisk og jeg har derfor ikke brukt en eksisterende kompetansemodell. Jeg har laget tre egne kategorier som utgangspunkt for analysen. I analysedelen svarer jeg på begge forskningsspørsmålene og analysen inneholder både analyse og drøfting av datamaterialet. Jeg nevner også lærerens rolle i analysen, men denne blir ikke diskutert før i drøftingsdelen. I drøftingsdelen svarer jeg

på problemstillingen og jeg reflekterer rundt hvilke konsekvenser dette har for min undervisning.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler, inkludert innledningen over. I neste kapittel, *teori*, presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Her gjør jeg rede for hvordan litterær kompetanse blir forstått i akkurat denne oppgaven. Hva en litterær samtale er og hva som er målet med samtalen utdypes videre i kapitlet. Jeg gir en kort beskrivelse av grunnleggende bildebokteori, siden min studie bygger på arbeid med bildebøker. Jeg starter kapitlet med en kort redegjørelse av to syn på litterær lesing.

Kapittel tre, *Metode*, viser mitt forskningsdesign, som er arbeid med bildebøker på småskolen. Jeg beskriver undervisningsopplegget jeg gjennomførte med bøkene, før jeg forklarer metoden jeg har brukt og hvordan jeg har samlet inn, bearbeidet og analysert datamaterialet. Kategoriene som er utgangspunktet for studiens analyse presenteres her. Videre drøfter jeg min rolle i studien, før jeg diskuterer studiens validitet og reliabilitet. Ethiske overveielser i prosessen og refleksjoner rundt disse avslutter kapitlet.

I kapittel fire, *analysekapitlet*, presenterer jeg bildeboka *Dyrenes skjønnhet*, før jeg gir en kort beskrivelse av hvordan gjennomføringen av den litterære samtalen foregikk. Det er en litterær samtale om *Dyrenes skjønnhet* som er min hovedempiri og det er derfor denne boka blir trukket frem. Videre viser, analyserer og drøfter jeg datamaterialet med bakgrunn i kategoriene jeg presenterte i metodekapitlet.

Oppsummering av studien og konklusjon på studiens problemstilling blir presentert i *Drøftingskapitlet*. Her reflekterer jeg også rundt hvilke konsekvenser funnene har for min undervisning. Mine tanker om studiens bidrag og begrensninger kommer til slutt i dette kapitlet.

Siste kapittel, *Avslutning*, gir en kort avrundning av oppgaven.

2 Teori

2.1 Litterær lesing

I det følgende avsnittet vil jeg kort gjøre greie for Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser sitt syn på lesing av skjønnlitteratur. En viktig grunn til at jeg har valgt å nevne både Rosenblatt og Iser i oppstarten av denne oppgaven, er at begge syn på litterær lesing er viktig for vår forståelse av hvordan vi leser bøker. Barn liker å leve seg inn i tekstene og ofte `leser de med hele seg`, slik Rosenblatt viser til. Både Rosenblatt og Iser argumenterer for at leserens egne erfaringer, tanker og meninger er viktig for meningsskaping og forståelse av det vi leser. Samspillet mellom tekst og leser blir derfor avgjørende i lesingen. Vår bakgrunn er med på å gi teksten mening og hver lesing blir unik. Iser sin beskrivelse av teksters tomme rom er viktig for vår forståelse av tolkningsprosessen i lesingen. Subjektiv opplevelse, tolkning og forståelse av det vi leser er et sentralt aspekt av litterær kompetanse, og Rosenblatt og Iser sine tanker blir derfor viktige rammeverk for min oppgave.

Louise Rosenblatt (1904- 2005) var en engelsk litteraturprofessor med interesse for den enkelte leseres respons til en enkelt tekst. Hun ble på bakgrunn av dette kjent som en leser-respons teoretiker. I *The reader, the text, the poem* argumenterer Rosenblatt (1994) for at lesing av en litterær tekst i hovedsak handler om en *transaksjon* mellom tekst og leser. Meningen i en hvilken som helst tekst blir skapt i transaksjonen mellom tekst og leser, *ikke* i teksten selv. Hver transaksjon er en unik opplevelse der tekst og leser kontinuerlig påvirker hverandre. Den enkelte leser tar med seg sine følelser, tro, meninger og bakgrunnskunnskaper inn i lesingen, og samme tekst gir derfor ikke samme mening for alle. Samme tekst kan også gi ulike mening når den leses på nytt igjen av en aktuell leser. Forståelse, erfaring og kunnskaper er noe som endres når vi utvikler oss og dette vil påvirke vår lesing av tekstene. Når vi leser en tekst på nytt vil vi ha med oss noen forventninger til teksten, som vi ikke hadde ved førstegangs lesing. Disse forventningene vil også påvirke vårt syn på teksten og vår forståelse av den. Rosenblatt understreker også at måten vi leser på er avgjørende for hvordan vi opplever leseprosessen og hva vi sitter igjen med etterpå. Hun skiller mellom efferent og estetisk lesing og understreker at forskjellen mellom disse «derives primarily from the difference in the reader's focus of attention during the reading- event» (Rosenblatt, 1994, s. 23). Rosenblatt beskriver efferent lesing som «instrumentell lesing». Det er lesing som gjennomføres for at en skal sitte igjen med noe konkret etterpå, for eksempel å kunne sette sammen en stol etter å ha lest en bruksanvisning. Følelser og tanker rundt selve teksten og

opplevelsen med lesingen er *ikke* målet med efferent lesing (Rosenblatt, 1994, s. 24). I estetisk lesing leser en med `hele seg` og leserens hovedfokus er hva som skjer *under* selve leseprosessen (Rosenblatt, 1994, s. 24). Leseren lever seg inn i teksten og «the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Det er krevende og kan ta tid. Forskjellen på efferent og estetisk lesing er fokuset og oppmerksomheten leseren har under leseprosessen. Rosenblatt (1994) understreker også at litterær lesing inneholder innslag av både efferent og estetisk lesing, men som oftest er det den estetiske lesemåten som vektlegges mest når en leser skjønnlitterære tekster.

Wolfgang Iser (1926- 2007) var en tysk resepsjonsetetiker og litteraturkritiker, som også var med på å sette søkelyset på forholdet mellom tekst og leser. Han deler flere av synene på litterær lesing med Rosenblatt. I min oppgave er hans syn på hvordan vi tolker tekster sentral. I «Tekstens appelstruktur» fra 1981 beskriver han hvordan en tekst først blir til i møtet med leseren. Iser argumenterer for at tekster kun er litterære verk, fantasi, og at de derfor «kun bør forankres i leseprosessen og ikke i verden» (Iser, 1981, s. 107). Måten teksten er bygd opp på gir muligheter for leseren til å gi den mening og tekstens betydning skapes derfor gjennom leseprosessen. Teksten blir et produkt av samspillet mellom tekst og leser, slik Rosenblatt også viser til. Iser forklarer videre at det gjennom lesingen skapes litterære objekt. Disse blir til gjennom bilder i teksten og konkretiseres gjennom leserens forestillingsevne. Mellom de litterære objektene i teksten kan det dukke opp *tomme rom*. Disse tomme rommene er steder i teksten der det åpnes for tekstfortolkning. Leseren selv må tolke hendelsesforløpet ved å sette de forskjellige aspekter, som disse objektene representerer, i sammenheng med hverandre. Når leseren fyller ut tomme rom i teksten, utnytter han det spillerommet som er gitt til tekstfortolkning, og etablerer selv forbindelsene mellom bildene i teksten (Iser, 1981, s. 109-111). Med de tomme rommene gir teksten leseren et tilbud om å medvirke i historien. De tomme rommene fylles av leserens egne tanker og erfaringer, og hver lesing av en tekst blir derfor unik. Tekster som inneholder tomme rom gjør den både sannsynlig og reell, nettopp fordi «vi er tilbøyelig til å anse det vi selv frembringer i teksten som virkelig» (Iser, 1981, s. 112).

2.2 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er en sammensatt ferdighet. Det finnes flere definisjoner på litterær kompetanse, og det er en del fellestrekk som går igjen i alle definisjonene. I denne teoridelen presenterer jeg de aspektene ved litterære kompetanse, som er relevant for min oppgave. Det er viktig å presisere at teoretikerne som presenteres i utgangspunktet ser på litterær kompetanse på ulike alderstrinn. Culler (2011) og Torell (2001) skriver om litterær kompetanse hos de voksne, mens Kjelen (2017), Hennig (2017, 2019) og Steffensen (2005) har sitt hovedfokus på ungdommer. Blau (2003) har sitt blikk rettet mot ungdommer og unge voksne. Nikolajeva (2010b) skiller seg ut, for hun er den eneste som har sitt blikk rettet mot de yngste elevene i skolen. Hennes beskrivelse av litterær kompetanse er mer konkret og detaljert enn de andre, og hun går mer i dybden på hva de ulike komponentene i begrepet egentlig handler om. Nikolajeva er også den eneste av dem som snakker om hva litterær kompetanse i lesing av bildebøker innebærer. Jeg velger å ha med ulike syn på litterær kompetanse i denne oppgaven, for å få en så bred forståelse av begrepet som mulig. Samtidig er min oppfattelse at en del av komponentene i litterær kompetanse er uavhengig av alder. Hvordan den kommer til uttrykk, og hva en kan forvente at elevene skal kunne, er derimot avhengig av både alder og erfaring.

Det var den amerikanske litteraturviteren Jonathan Culler som først presenterte begrepet *litterær kompetanse* i *Structualist Poetics* i 1975 (Kjelen, 2017, s. 71). Culler (2011) påpekte at lesere som skal tolke og forstå tekster best mulig, trenger kunnskap om litterære konvensjoner. Det er en klar sammenheng mellom vår kunnskap om litteratur og vår forståelse av tekster. På dette området støttes Culler av flere (Torell, 2001; Steffensen, 2005; Skardhamar, 2005; Hennig, 2017; Kjelen, 2017) og jeg har i denne oppgaven valgt å forholde meg til en todeling av begrepet *litterær kompetanse*: kunnskap om litterære konvensjoner på den ene siden og forståelse og tolkning av tekster på den andre.

Vår tolkning av tekster påvirkes av vår «forventningshorisont» (Culler, 2011, s. 66). Med dette mener Culler at vi som lesere har med oss erfaringer, tanker og forventninger i møte med teksten, og dette vil påvirke tolkningen av den. Samtidig kan vi ikke tolke teksten helt fritt. Alle tekster kan ikke bety hva som helst for den enkelte leser. Teksten er skrevet i en gitt tid, på en gitt måte, og det er opp til leseren å finne betydningen i teksten. Betydningen i en tekst er på en og samme gang en opplevelse hos et subjekt og en egenskap ved en tekst. Det er både det vi forstår i teksten, og det i teksten vi søker å forstå (Culler, 2011, s. 69). Det vi søker å forstå henger sammen med våre tidligere erfaringer med tekst, livet og forventninger til det

vi leser. Dette spiller derfor direkte inn på vår tolkning av teksten. Blant annet Torell (2001) støtter dette synet og poengterer at det som motiverer kompetent lesing er «a constant will to understand our own selves, meeting the other» (Torell, 2001, s. 376- 377). Han støttes av flere (Iser, 1981; Rosenbaltt, 1994; Culler, 2011; Hennig, 2017; Kjelen, 2017) da han videre presiserer viktigheten av at leseren klarer å relatere teksten til egen erfaringsverden. Leseren *må* få knyttet eget liv og erfaringer til teksten, for å teste ut tekstens verdi. Dette kaller Torell for *literary transfer*, og handler om at leseren da står «med en fot i teksten og en fot i eget liv» (Torell, 2001, s. 377). Torell presiserer videre at litterær kompetanse består av tre aspekter, der alle har like stor betydning. Disse aspektene er *constitutional competence*, som handler om vår evne til å skape fiksjon, *performance competence*, som beskriver vår evne til å kommentere teksten rasjonelt og bruke internaliserte konvensjoner, og *literary transfer* (Torell, 2001, s. 377- 378).

En viktig del av litterær kompetanse, handler om vår forståelse og tolkning av tekster. Siden vi leser litterære tekster på ulikt vis (Rosenblatt, 1994) blir vår evne til å velge mellom ulike leseformer og reflektere over hvilken leseform det er hensiktsmessig å bruke i den konkrete situasjonen, en viktig del av vår litterære kompetanse. Litteraturredaktiker Bo Steffensen (2005) skiller mellom to ulike måter å lese på: den faktive og fiktive. Den faktive leseformen, som kan sammenlignes med Rosenblatts efferente lesing, har som utgangspunkt at mottakeren velger å tro at avsenderen forsøker å si noe om verden og hvordan den er. Dette kan være både sant og usant (Steffensen, 2005, s. 103). Den fiktive leseformen, er oppdiktet og derfor ren fiksjon. Forfatterens motiv for skrivingen er ikke viktig, men det er konvensjoner som leseren må lære seg, for å forstå teksten best mulig. Det blir et spesielt forhold mellom tekst og leser i den fiktive leseformen, nettopp fordi teksten gir leseren flere tomme rom å fylle (Iser, 1981). Når tomme rom fylles av leseren blir en medskapende i teksten og det foregår en fortolkningsprosess. Leseren bringer teksten til verden som lest tekst, som mening (Steffensen, 2005, s. 89). Steffensen påpeker videre at en *må* kjenne innholdet i konvensjonen i den *fiktive* leseformen, og kunne bruke den korrekt, for å mestre å lese fiktivt (Steffensen, 2005, s. 117).

I denne oppgaven er et av hovedaspektene ved litterær kompetanse at man kjenner til litterære konvensjoner. Konvensjonene er viktig for at en skal evne å tolke teksten `riktig`. De litterære konvensjonene er med på å skape forventninger til hva en skal lese og hva teksten kan formidle (Torell, 2001; Skardhamar, 2005; Culler, 2011). Dette samsvarer med Rosenblatt sin argumentasjon for at en *må* ha fokus under leseprosessen. Det er stor forskjell på å lese en

oppskrift og et dikt (Rosenblatt, 1994. s. 22- 24). Leseren må være best mulig forberedt før en starter å lese, for å få mest mulig ut av lesingen. Kjennskap til litterære konvensjoner er med på å forberede leseren på den aktuelle leseprosessen. Også Blau påpeker dette, men kaller denne kunnskapen for *textual literacy* eller *procedural knowledge*. Han mener den er viktig for at leseren skal evne å tolke og skape mening av tekster, både konkret og i overført betydning (Blau, 2003, s. 204).

Kunnskap om litterære konvensjoner inneholder flere aspekter. Skardhamar (2005) peker på element som avkoding, meningsforståelse, breddelesing og dybdelesing. Jo bedre en blir i de ulike komponentene, jo sterkere blir den litterære kompetansen (Skardhamar, 2005, s. 25- 27). Sjangerkunnskap er også en viktig del av kunnskapen om litterære konvensjoner (Steffensen, 2005), nettopp fordi kunnskap om ulike sjangere påvirker leserens forventninger i møte med teksten. For at vi best mulig skal forstå en tekst er det avgjørende at vi vet hvilken sjanger teksten er og på den måten hva vi kan forvente at teksten kan og vil formidle.

Nikolajeva har brukt litteraturforsker Roland Barthes (1915- 1980) sine litterære koder som utgangspunkt, for å beskrive barns litterære forståelse i lesing av bildebøker (Nikolajeva, 2010b). Siden Nikolajeva sitt blikk er rettet mot de yngste barnas kompetanse har jeg valgt å presentere dem under. Barthes litterære koder representerer ulike deler av materialet tekster er satt sammen av. Hver kode utforsker ulike aspekter ved teksten (Tohar et. al., 2007, her sitert i Nikolajeva, 2010b, s. 28), og leserne må ha tilgang til disse kodene for å forstå budskapet i en bok (Nikolajeva, 2010b, s. 28). Nikolajeva trekker frem fem koder, i hierarkisk rekkefølge, i denne sammenhengen: *å forutse- koden* (the proairetic code), *hermenuetisk kode* (the hermeneutic code), *fiksjonskode* (the semic code), *symbolsk kode* (the symbolic code) og *referansekode* (the referential code).

Å forutse- koden handler om vår evne til å skape fiksjon, og til å ha forståelse for plottet i fortellingen. For å forstå plottet må leseren ha grunnleggende kunnskaper om hva en narrativ er, en må ha forståelse av tid og kausalitet og hvordan en fortelling er bygd opp. Denne koden sammenfaller med det Steffensen (2005) kaller for den `narrative kompetansen` og Torell (2001) sin `constitutional competence`. I denne koden skapes det et samspill mellom tekst og leser, der forventninger og tilbakeblikk er med på å skape forståelse av teksten, gjennom at leseren fyller tomme rom som oppstår underveis i lesingen (Nikolajeva, 2010b, s. 29).

Hermenuetisk kode henger tett sammen med den første koden. Den innebærer tolkning på fortellingsnivå, og Nikolajeva (2010b) påpeker at dette ikke er en ferdighet barna mestrer automatisk. Å evne og følge plottet gjør det ikke nødvendigvis enkelt å forstå hva teksten vil

formidle. For unge lesere, og for noen voksne, er det fjernt at teksten skal ha en dypere mening. Tolkning er å oppdage de tomme rommene hvor ny mening kan oppdages og skapes. En vellykket tolkning forutsetter at leserne er klar over at disse tomme rommene kan oppstå og søker aktivt etter dem. Å gjenkjenne og utfylle de tomme rommene avhenger i stor grad av leserens litterære kompetanse (Nikolajeva, 2010b, s. 31- 32). *Fiksjonskode* understreker viktigheten av at leseren forstår at det som leses er «fantasi, fiksjon og en oppdiktet konstruert virkelighet» (Nikolajeva, 2010b, s. 34). Fiksjonen kan skapes så lik eller ulik som forfatteren av teksten ønsker det, men uansett hvordan det blir fremstilt er det ikke virkelig (Nikolajeva, 2010b, s. 34). Under denne koden er det viktig å bygge forståelse for at for eksempel tegn og symboler refererer til karakterene i teksten, i motsetning til levende mennesker i det virkelige liv. Mange unge lesere kan tro at teksten er fakta og at det som leses er sant (Nikolajeva, 2010b, s. 34). Å kunne skille mellom tekst og virkelighet er avgjørende for å mestre denne koden. Dette er en ferdighet som også Torell (2001) og Steffensen (2005) peker på som en viktig og avgjørende faktor for litterær kompetanse. *Symbolisk kode* kan sammenlignes med det Steffensen (2005) kaller for *fordoblingslesing*. Med fordoblingslesing mener han evnen til å forstå at teksten handler om noe annet enn kun den konkrete historien som formidles. Det er den avgjørende konvensjonen for om vi kan lese fiktivt, og handler om å forstå at det finnes et skille mellom den konkrete teksten og hva teksten *egentlig* handler om (Steffensen, 2005, s. 139). Dette er, ifølge Steffensen (2005), noe av det vanskeligste å beherske, og den avgjørende konvensjonen for om vi kan lese fiktivt. Nikolajeva understreker at leserne må være bevisst på at at litterære tekster alltid har to tolkende nivå, det bokstavelige og det overførbare (Nikolajeva, 2010b, s. 37). *Referansekode* handler om forståelse av at tekster er skrevet i ulike historiske perioder og kulturer, og naturligvis er påvirket av perioden de er skrevet i. For å forstå teksten best mulig er det avgjørende å ha så bred kompetanse om tiden teksten er skrevet i, som mulig. Dette synet støttes av flere (Sørensen, 2001; Blau, 2003; Steffensen, 2005; Culler, 2011; Kjelen, 2017), og er enkel, men utfordrende på samme tid (Nikolajeva 2010b, s. 38).

Som jeg har vist ovenfor er litterær kompetanse sammensatt og kompleks. I akkurat denne oppgaven har jeg valgt å ha blikket rettet mot to aspekt. På den ene siden er det et personlig møte mellom tekst og leser som står sentralt. Den enkeltes opplevelse er i fokus, og den subjektive tolkningen er viktig. Samtidig må en kjenne til noen allmenngyldige regler, litterære konvensjoner, for å kunne forstå og tolke teksten på best mulig måte, og på den måten øke opplevelsen med lesingen. Tekstens form blir da sentral. Hovedfokuset rettes mot

hvordan teksten er bygd opp, hva en kan forvente av innhold i teksten, og hvordan en skal forstå teksten i lys av et større tekstunivers, og samfunnet den er skrevet i.

2.3 Litterær samtale

For at barn skal mestre å utnytte potensialet i litteraturen til å utvikle seg som mennesker, er det avgjørende at de får mange møter med litteratur og at de får snakket om litteraturen med andre (Aase, 2005; Skardhamar, 2005; Kjelen, 2017; Hennig, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017). Steffensen (2005) understreker at litterær kompetanse kan læres på mange måter, men at det krever innsiktsfull instruksjon. Aase (2005), og flere med henne (Sommervold, 2011; Hennig, 2012; Kjelen, 2017) fremhever den litterære samtalen, og argumenterer for at den har en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. «På sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga» (Aase, 2005, s. 106).

En litterær samtale er en samtale om en felles tekst, der vi deler våre tanker om teksten med andre. Klasserommet blir «som en felles hjerne som er i stand til å innta mange forskjellige perspektiver» (Hennig, 2019, s. 25). Vi får kommunisert vår egen opplevelse og tolkning av teksten, samtidig som vi får innblikk i hvordan andre opplever, tolker og forstår teksten. Dette kan igjen bidra til å øke vår egen forståelse. Det er delingen av ulike perspektiv og en felles refleksjon rundt disse, som kan bidra til at elevene får utviklet sin litterære kompetanse.

Kunnskap om litteratur er ikke noe elevene skal finne, ikke noe læreren kan gi til elevene.

Kunnskapen skal skapes av individet i møte med teksten og andre lesere (Probst 1988, s. 381).

Ved at elevene hører hva andre tenker om teksten og hvordan de opplever den, kan deres egen kompetanse øke og utvide seg. Elevene lærer av hverandre ved at de snakker sammen og hjelper hverandre til å oppdage nye sider ved teksten (Hennig, 2012). Dette gjelder tanker, kunnskaper og tolkninger andre har, men også ulike strategier som brukes for å forstå teksten. Skaftun og Michelsen (2017) poengterer at det viktigste med samtalen ikke nødvendigvis er å enes om en felles forståelse, men å aktivt begrunne egne valg og tolkningsforslag, lytte og ta stilling til det andre sier og gå inn i forhandlinger om hvordan teksten skal forstås. Tomme rom (Iser, 1981) i teksten kan fylles i fellesskap, og på den måten øke vår forståelse (Aase, 2005).

2.4 Bildeboka

Som vist over er kjennskap til litterære konvensjoner en del av den litterære kompetansen. Dette handler blant annet om å kjenne igjen spesielle trekk og kjennetegn ved ulike litterære tekster. Nikolajeva (2000) viser til at bildeboka også har sine konvensjoner og regler. Siden min studie bygger på arbeid med bildebøker ønsker jeg å presentere noen av disse konvensjonene her. Det er en fordel å kjenne til disse konvensjonene for å få best mulig forutsetninger for å forstå innholdet i bildebøker (Nikolajeva, 2000, s. 14).

Parateksten i en bildebok omfatter alt som rammer inn selve fortellingen. Det vil si blant annet, fremside, tittel, innsidepermer, bakside, layout og format. Alle disse delene av boka kan fortelle noe om bokas innhold og er derfor viktig for forståelsen av helheten (Birkeland et. al., 2019, s. 109- 111). I *Bilderbokens pusselbitar* påpeker Nikolajeva hvor viktig bildebøkers paratekst er. Bildebøker er korte i omfang og alle disse elementene rundt selve fortellingen skal være med på å bidra til økt innsikt og forståelse av selve fortellingen (Nikolajeva, 2000, s. 63). Rhedin påpeker at parateksten i en bildebok kan gi informasjon vi ikke oppfatter med en gang, men som senere i lesingen får betydning (Rhedin, 1992, s. 145-146). Både Rhedin (1992), Nikolajeva (2000) og Birkeland et. al. (2019) viser til at vår forståelse og tolkning av parateksten i en bildebok spiller en sentral rolle for vår forståelse av selve fortellingen i boka.

Bildeboka er en multimodal tekst og skiller seg fra andre litterære tekster ved at den kommuniserer gjennom tekst og bilder (Nikolajeva, 2000, s. 11). De ulike modalitetene har forskjellig rolle og ulike styrker og svakheter. I en bildebok er det minst ett bilde på hvert oppslag, både verbaltekst og bilde er betydningsbærende, og *sammen* fremstiller de et narrativt forløp. Siden mening i bildebøker skapes gjennom bilde og tekst er det avgjørende at elevene mestrer å tolke og forstå bilder. Det er mye som kan formidles gjennom bildene, blant annet skildringer av miljø og personer (Birkeland et. al., 2019, s. 115).

Det fremste kjennetegnet på en bildebok er forholdet mellom bilde og tekst (Nikolajeva & Scott, 2006). Bilder og tekst er gjensidig avhengige av hverandre og det finnes uendelige muligheter i samspillet mellom disse to (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Nikolajeva, 2010b; Ommundsen, 2019). I *How picturebook works* beskriver Nikolajeva og Scott ulike måter tekst og bilde kan fungere sammen. Der beskriver de blant annet «*complementary picturebooks*», som er bildebøker der «words and pictures filling each other's gaps» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Bildene blir spesielt viktig i en komplementerende bildebok, siden de der bidrar til å fylle ut det ordene ikke sier noe om i

fortellingen. Samspillet mellom tekst og bilde i en bildebok kalles for «ikonotekst», og summen av tekst og bilde blir noe mer enn enkeltdelene hver for seg (Nikolajeva, 2000, s. 15).

I *Bildeboken. På väg mot en teori*, skriver Rhedin om det hun opplever som bildebokens særegne dramaturgi. Hun viser da til spenningen som oppstår mellom oppslag og hun argumenterer med at dette er helt spesielt for bildebøker. Kombinasjonen mellom bok, bilde og tekst gjør at å bla mellom oppslag fører til en spenning i lesingen. Leseren kan ikke vite sikkert hva som kommer på neste oppslag og det bygges derfor forventninger til det som skal skje (Rhedin, 1992, s. 163- 165). Rhedin sier videre at denne egenskapen med bildebøker kan utnyttes på flere måter, både til å være drivende i fortellingens dramaturgi og til å uttrykke tiden som går. Dette blir beskrevet som «drama of the turning page» (Rhedin, 1992) og er en viktig og helt unik konvensjon ved bildebøker.

Barnebøker har ofte dyr eller antropomorfe figurer som hovedpersoner (Nikolajeva, 2017, s. 206- 210). «Barn er vant til å lese bildebøker med menneskeliggjorte dyrefigurer, som både oppfører seg, tenker og handler som mennesker» (Ommundsen, 2019, s. 165). Dette er et bevisst virkemiddel for å slippe unna beskrivelser om kjønn, alder, sosial status og lignende (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). Nikolajeva viser til at ved å bruke dyr som hovedpersoner blir konflikten eller handlingen i fortellingen i fokus, uten at den kommer for nær (Nikolajeva, 2000, s. 56). Å ha litterær kompetanse innebærer derfor å forstå at dyr eller antropomorfe figurer i et narrativ er representanter for mennesker eller barn (Nikolajevs, 2010b, s. 36).

Siden bildebøker også formidler en narrativ historie er det viktig at elevene kjenner til hva et narrativ er og hvordan en narrativ fortelling er bygd opp. Det øker sjansene deres for å forstå bøkene best mulig (Nikolajeva, 2010b, s. 28). Nikolajeva (2010b) viser til at en narrativ fortelling alltid inneholder introduksjon, komplikasjon, klimaks og løsning. Kausalitet og temporalitet er grunnleggende prinsipper i oppbyggingen av plottet i narrativet. Kausalitet i narrativet handler om at det er et årsak- virkning- forhold mellom det som skjer i fortellingen, mens temporalitet dreier seg om tiden i fortellingen. Bildebøker er sekvensiell i sin oppbygning og har en egen måte å uttrykke bevegelse og tid på. Bevegelse og tid vises gjennom sekvenser av bilder og dette kan gjøres på mange måter (Nikolajeva, 2000, s. 201). Temporalitet og kausalitet er alltid sterkere i narrativet enn i det virkelige liv, og jo sterkere disse elementene er, jo sterkere er narrativet (Nikolajeva, 2010b, s. 29).

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

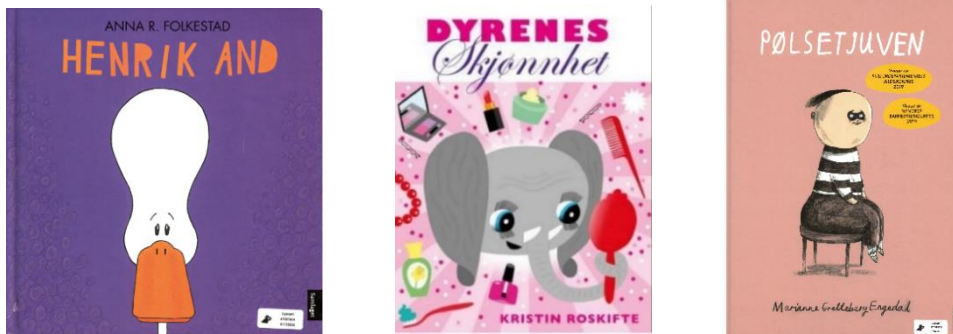
For å finne svar på problemstillingen for min masteroppgave har jeg gjennomført en kvalitativ studie med elever på 2. trinn. I en kvalitativ studie innhenter en «informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). En ønsker å se sammenhenger og forstå, og nærmer seg empirien på en utforskende og oppdagelsesorientert måte, hvor nærhet er et nøkkelord. Målet med en kvalitativ studie er «å få til både detaljerte og heilskapsprege beskrivingar og analysar av det ein undersøker» (Matre, 2000, s. 51). Min problemstilling var *Hvordan kommer barns litterære kompetanse til syne gjennom en litterær samtale om en bildebok?*

Det empiriske materialet for studien er *en* litterær samtale med fire elever på syv år. Samtalen er tatt opp på video og på lydopptak. Den aktuelle litterære samtalen, som er empirien studien bygger på, er en del av et større undervisningsopplegg (vedlegg 1). Undervisningsopplegget beskrives kort i delkapittelet under.

3.1.1 Undervisningsdesign

Min studie bygger på et undervisningsopplegg om tre ulike bildebøker som handler om identitet. Jeg har god erfaring fra eget klasserom med arbeid med en av bildebøkene, *Henrik And*. Det var denne boka som la grunnlaget for valg av tema, identitet, og den ble derfor styrende for valg av de to andre bøkene. Klassen hadde lest *Henrik And* en gang tidligere da de gikk i 1. klasse. Den ble da lest som høytlesingsbok og ikke arbeidet videre med. *Pølsetjuven* og *Dyrenes skjønnhet* var helt nye for elevene da jeg brukte dem i dette undervisningsopplegget. Jeg opplevde at disse bøkene var relevant for min studie, da alle bøkene har en fortellingsstruktur som er typisk for barnelitteratur. Historiene begynner hjemme hvor det er trygt, det kommer et oppbrudd fra hjemmet og hovedpersonene er ute på eventyr, før de kommer tilbake hjem hvor alt er trygt og godt igjen. Bøkene har ett handlingsforløp og slutten er lykkelig. Alle bøkene har også en historie som erfaringsmessig fanger elevenes oppmerksomhet. De er rike på detaljer og har en ikonotekst som elevene bør lese, for å få best mulig utbytte av boka. Dette legger til rette for nysgjerrig, engasjert lesing, noe jeg mener er avgjørende for å få elevene til å leve seg inn i historien, og uttrykke sine tanker og kompetanse om bøkene.

På bakgrunn av oppgavens problemstilling laget og gjennomførte jeg et undervisningsopplegg med bildebøker på 2. trinn. Jeg tok utgangspunktet i tre bildebøker, som alle tar opp temaet «identitet». Bøkene som ble brukt var: *Henrik And* av Anna R. Folkestad, *Dyrenes skjønnhet* av Kristin Roskifte og *Pølsetjuven* av Marianne Gretteberg Engedal (figur 1).



FIGUR 1

Bøkene ble arbeidet med i rekkefølgen de presenteres i ovenfor. Vi arbeidet med hver bildebok i to uker. Arbeidet startet med en klasselesing av bøkene, før vi gjennomførte ulike oppgaver med bøkene, individuelt, i grupper og i hel klasse. Det var noe variasjon i oppgavene for hver bok, siden hver bok har ulik handling. Oppgavene besto blant annet av samtaler om oppslag elevene likte eller ikke likte, dramatisering, lage rim eller sang om oppslag, mime oppslag, sette seg inn i hovedpersonens ståsted og reflektere over hvordan en selv hadde tenkt og handlet i den situasjonen, overføre bøkens handling til eget liv og se om det finnes sammenhenger, tegne oppslag og skrive ned tanker om bøkene.

Jeg gjennomførte to litterære samtaler, med to grupper på fire elever. Bøkene som ble brukt til de litterære samtalene var *Dyrenes skjønnhet* og *Pølsetjuven*. De litterære samtalene ble gjennomført som en oppstart til arbeidet med de aktuelle bøkene. Det vil si at *Dyrenes skjønnhet* var den andre boka vi arbeidet med i undervisningsopplegget, men den første litterære samtalen som ble gjennomført. På bakgrunn av masteroppgavens omfang har jeg kun brukt samtalen om *Dyrenes skjønnhet* som hovedempiri. Når jeg viser til `den litterære samtalen` videre i denne oppgaven, er det samtalen om *Dyrenes skjønnhet* det refereres til.

Samtalen om *Dyrenes skjønnhet* ble valgt som hovedempiri, fordi det ble en samtale som var rik på elevengasjement og elevenes stemme kom tydelig frem. Periodevis i denne samtalen viste elevene kompetansen sin på ulik måte, noe jeg syntes var interessant. Elevene uttrykte kompetanse ulikt, samtidig som de tolket og forstod det som skjedde på ulik måte. Jeg opplevde derfor denne samtalen som et godt utgangspunkt for å få en så bred forståelse av

elevene sin litterære kompetanse som mulig. Min presentasjon av *Dyrenes skjønnhet* beskrives i analysekapittelet.

3. 2 Datainnsamling

Den litterære samtalen ble gjennomført med meg og en gruppe på fire elever (tre jenter og en gutt), som er trygge på hverandre og kjenner hverandre godt. Elevene som deltok, ble valgt ut i samarbeid med kontaktlæreren til klassen, siden hun er den som kjenner elevene best. Vi valgte ut elever vi trodde ville bidra i samtalen, samtidig som vi var opptatt av at gruppene skulle fungere sosialt. Venner snakker mer sammen enn andre barn, samtidig som lysten til å være sammen påvirker samspillet i gruppen (Matre, 2000, s. 57). Vennskap gjør også at barna spiller på et bredere spekter av uttrykksmåter: de ler, smiler, bruker blikket og snakker mer sammen (Bukowski et. al., 1996, her sitert i Matre, 2000, s. 57). Vi gjennomførte samtalen på et rom elevene kjente fra før, med kun meg til stede. Dette for å ivareta følelsen av trygghet hos barna, og for å sikre gode opptaksmuligheter.

Samtalen ble tatt opp på video, i tillegg til at det lå en lydopptaker på bordet under gjennomføringen av samtalen. Barna satt i gruppe, to og to, vendt mot hverandre. Jeg satt på den ene tverrenden av bordet, mens kamera stod på den andre enden, vendt mot meg (tabell 1). Lydopptaket var i utgangspunktet tenkt som en «kriseløsning» om noe skulle gå galt med filmingen. Videoopptaket ble vellykket, men lydopptaket ble likevel nyttig med tanke på transkripsjonen i ettertid, da noe av lyden var vanskelig å få med seg på videoopptaket.

Fordelen med å ha videoopptak, er den store rikdommen av detaljer og at en klarer å holde fast på observasjoner (Bjørndal, 2017, s. 79).

Videoopptak er derfor en god metode for å få best mulig forutsetninger for å observere og analysere samtalen i ettertid. Jeg valgte å bruke videoopptak av samtalen, fordi jeg ønsket å få med meg mest mulig av hva som foregikk under lesingen av boka. I arbeid med bildebøker bruker barn både verbalspråklige og ikke- verbalspråklige ressurser, som kroppsspråk og mimikk. For å få et mest mulig helhetlig bilde av det som skjer i dialogen, er det derfor ønskelig å få med flere av kommunikasjonsformene i datamaterialet (Solstad, 2016, s. 24).

Datamaterialet består også av feltnotat fra gjennomføringen av undervisningsopplegget. Disse notatene er det jeg som har skrevet, i undervisningssituasjon, uten opptak av noe slag. Jeg kan umulig ha fått med meg alt som ble formidlet i disse situasjonene. Muligheten for at jeg har hørt feil eller misoppfattet det som ble formidlet er også til stede. Likevel velger jeg å stole på

Kamera	
J	J
J	G
Meg	

TABELL 1

det jeg har skrevet, og bruker dette som et supplement til det andre datamaterialet. Jeg velger å tro at disse notatene gir et øyeblikksbilde av en undervisningssituasjon, der elevene formidler sin litterære kompetanse, og at de derfor er relevante for min studie.

Jeg har også observert elevene i undervisningen og tatt feltnotater under hele prosessen med arbeidet med bøkene. I pedagogisk sammenheng er observasjon «*oppmerksom iakttagelse*» det vil si at en på en konsentrert måte forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning» (Bjørndal, 2017, s. 33). I dette tilfellet var mitt blikk rettet mot situasjoner der elevenes litterære kompetanse kom til uttrykk. Jeg drev derfor med observasjon av andre orden, som er observasjon av egen praksis, mens en i tillegg deltar (Bjørndal, 2017, s. 33). Jeg noterte ned observasjonene mine, både underveis i undervisningen og etter endt undervisning, for å huske mest mulig. Feltnotat brukes som supplement til den litterære samtalen, for å få et mest mulig helhetlig bilde av elevenes litterære kompetanse. I forskning er det «umulig å få med seg alt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104), men målet har vært å få med seg mest mulig som kan gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen for studien.

3.2.1 Den litterære samtalen

Jeg er lærer i 2. klassen hvor jeg gjennomførte den litterære samtalen og undervisningsopplegget. Jeg begynte som lærer i denne klassen dette skoleåret, og kjente derfor elevene når vi gjennomførte opplegget. Jeg er en voksenperson elevene er trygg på, men jeg er ikke den voksne de kjenner best på skolen.

Det er mange måter å gjennomføre en litterær samtale på. Jeg valgte å gjennomføre de med fire elever, siden elevene ikke har deltatt på en litterær samtale tidligere. Med fire elever på gruppe er det større sjanse for at alle tør å ytre seg, samtidig som gruppene er store nok til å få gode meningsutvekslinger (Hennig, 2019). «Barn liker å snakke om bøker som er lest høyt for dem» (McGee, 1995, her sitert i Hennig, 2017, s. 162), og deling av opplevinger med andre er en grunnleggende sosial aktivitet.

De mest meningsfulle og lærerike litterære samtaler, er godt forberedt, og struktureres av en lærer (Skardhamar, 2011, s. 78). Under lesingen av boka og den litterære samtalen ønsket jeg å styre samtalen form, mens elevenes blikk fikk styre hvilken retning samtalen tok. Det føltes mest naturlig, siden målet for denne litterære samtalen var at elevenes litterære kompetanse skulle komme til syne. Dette var første gang elevene leste denne boka, og jeg var nysgjerrig på hva de så, syntes var interessant og valgte å kommentere under denne første lesingen. Samtidig hjalp jeg dem med å holde seg til tema underveis i samtalen. For de yngste elevene

er det viktig med veiledning, modellering og instruksjon (Grattan, 2002, her sitert i Hennig 2012, s. 226). Min rolle i samtalen ble derfor å lese boka, lytte til elevenes spontane kommentarer, komme med oppfølgingsspørsmål og være ordstyrer. Jeg prøvde å være bevisst på at alle deltakerne skulle bli hørt, og at alle fikk en tydelig stemme i dialogen. I en litterær samtale er samspillet og refleksjonen mellom deltakerne med på å drive «den litterære refleksjonen videre til stadig nye oppdagelser og innsikter» (Hennig, 2019, s. 27). Alle deltakernes stemme ble derfor viktig å få frem.

Selve samtalen varte i 46 minutter. Tidsbruken var ikke planlagt på forhånd, men vi brukte så lang tid på å lese og snakke om boka. Det er en lang arbeidsøkt for elever på dette trinnet. Elevene fremsto likevel engasjert og deltok aktivt under lesingen av hele boka. Jeg opplevde derfor ingen utfordringer med å holde samtalen i gang. Elevene hadde hver sin bok under lesingen, i tillegg til at jeg brukte min bok til å vise hvor jeg var. Elevene fulgte med i min bok når jeg leste, mens de brukte sin egen bok når de kom med tanker, meninger og innspill på historien. Da bladde de i boka, pekte og viste, lo av det de så og kommenterte oppslag.

Det er flere grunner til at jeg valgte å bruke akkurat *Dyrenes skjønnhet* i dette prosjektet. For det første passet boka godt til temaet for undervisningsopplegget. Det er en bok jeg var nysgjerrig på, da jeg har hørt mange lærere snakke positivt om den i ulike sammenhenger. Boka åpner for utforskende og engasjerende lesing, siden det er mye som foregår på hvert oppslag og mellom oppslag. Jeg syntes akkurat dette var interessant med tanke på oppgavens problemstilling. Boka har et stort potensial når det gjelder å diskutere og reflektere over viktige tema, samtidig som den har en handling som er `enkelt tilgjengelig`. Det gjorde at jeg ble ekstra nysgjerrig på elevenes respons på boka.

3.3 Behandling av datamateriale

Mitt datamateriale består av et videopptak og et lydopptak av en litterær samtale. Lydopptaket ble tatt for å sikre at lyden skulle bli god nok. Mitt første møte med datamaterialet var gjennom lydfilen. Jeg hørte på lydfilen og transkriberte samtalen, uten å se på videofilmen. Dette gjorde jeg for å være mest mulig konsentrert om den verbale kommunikasjonen under samtalen. Da jeg var ferdig med transkripsjonen, så jeg filmen. Jeg noterte ned hva som foregikk under selve samtalen, blant annet hvordan elevene brukte bøkene og hvordan de kommuniserte med hverandre med mimikk og kroppsspråk. Dette skrev jeg inn i transkripsjonen. Når jeg har arbeidet med datamaterialet i ettertid, har jeg både sett på filmen og lest transkripsjonen samtidig. Noen ganger har jeg lyttet til lydfilen også. Dette har gitt

meg et utvidet inntrykk av hva som egentlig foregikk under samtalen. Jeg opplevde at de ulike synsvinklene på den litterære samtalen, gjorde at jeg fikk en annen opplevelse og sannsynligvis oppdaget mer, enn om jeg kun skulle brukt en av metodene. Transkripsjonen har sin styrke i at selve samtalen blir veldig konkret og lettforståelig. Samtidig er lyden viktig for å få med seg tonefallet på det som sies og stemningen i gruppa. Videoen viser mimikk, kroppsspråk og hvordan boka ble brukt i samtalen. Alle disse aspektene spiller inn på hvordan jeg har tolket og analysert datamaterialet.

Jeg valgte å transkribere opptaket på bokmål. Dette er fordi jeg synes det er enklere å konsentrere meg om innholdet i det som sies, når transkripsjonen er ortografisk riktig. Samtidig er dette med på å opprettholde barnas anonymitet, i enda større grad, enn om den hadde blitt skrevet på dialekt.

Jeg fikk låne videoopptaker og lydopptaker av NTNU og brukte disse i gjennomføringen. Opptakene ble lagret og kryptert på NTNU sitt dataområde, NICE1, som er opprettet for trygg lagring av data. På denne måten var jeg sikker på at opptakene ble lagret på en forsvarlig måte. Opptakene skal slettes når denne oppgaven er levert (senest 7/ 9/ 22). Alle navn i oppgaven er pseudonym og elevene kan derfor ikke identifiseres.

3.3.1 Tilnærming til datamaterialet

Problemstillingen og forskningsspørsmålene for min studie la grunnlaget for en abduktiv tilnærming til datamaterialet. Ved en abduktiv tilnærming foregår det en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av dem skal ha forrang. Det er en «stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Nilssen beskriver det teoretiske rammeverket som linsen du ser verden gjennom. Den bestemmer hva du ser, spør om og bryr deg om. På den andre siden: «det bestemmer også hva vi ikke ser, ikke spør om og ikke bryr oss om» (Nilssen, 2012, s. 63). I starten på mitt arbeid ønsket jeg å få en bred kunnskap om litterær kompetanse, slik at jeg kunne forstå og tolke datamaterialet best mulig. Jeg startet derfor med å lese teori om litterær kompetanse, mens jeg gjennomførte undervisningsopplegget og den litterære samtalen. Teorien jeg leste var med på å styre blikket mitt på datamaterialet, og var førende for hva jeg opplevde som relevant for analysen. Samtidig gjorde gjennomgangen og bearbeidingen av datamaterialet at jeg måtte fordype meg enda mer i teorien om litterær kompetanse hos de yngste elevene.

3.3.2 Utarbeiding av kategorier

Da jeg startet arbeidet med datamaterialet, brukte jeg transkripsjonen til å notere ned kommentarer til utsagn og samtalesekvenser som jeg oppfattet som relevant for min oppgave. Det ble mange kommentarer og noen av disse kommentarene var: mening, lever seg inn, forventninger, paratekst, ikonotekst, sammenligning, lærer, fordobling, digresjon, bruker boka, tester hypoteser, kausalitet, temporalitet, spørsmål, forklaring, fiksjon vs virkelighet, samfunn, engasjement. Videre fortsatte jeg med selektiv koding av datamaterialet. Selektiv koding innebærer å samle alle fenomen en har funnet i datamaterialet, for så å finne sammenhenger mellom disse. I denne fasen utvikles kjernekategoriene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Jeg skrev opp alle kommentarene på flere A3- ark. Jeg la A3- arkene sammen og prøvde å finne kommentarer som passet sammen eller handlet om det samme. Kommentarer som passet sammen, fikk samme nummer. Videre skrev jeg kommentarene med samme nummer på hvert sitt A3- ark. Da kommentarene var samlet ble det enklere å finne sammenhengen mellom dem. Jeg endte til slutt opp med tre kjerne kategorier (tabell 2). «Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema» (Nilssen, 2012, s. 79). I transkripsjonen ble utsagn som hørte til samme kjernekategori merket med samme farge. Jeg fikk da en transkripsjon med tre ulike fargekoder. I analysearbeidet ble jeg oppmerksom på at noen av kjernekategoriene går over i hverandre. Ved at elevene viser en del av sin litterære kompetanse, kommer også andre deler av kompetansen frem. I transkripsjonen valgte jeg å merke disse samtalesekvensene med flere farger, ved siden av hverandre. Jeg noterte også ned hvordan jeg tolket de ulike utsagnene, slik at jeg eventuelt kunne bruke dette senere.

Da jeg endelig hadde funnet kjernekategoriene for analysen min, oppdaget jeg at to av kategoriene handlet om litterære konvensjoner (bildebokas konvensjoner og fortellingskompetanse), mens den siste kategorien handlet om personlig opplevelse, erfaring og forståelse av litteratur (tolkningskompetanse). Jeg synes det var interessant å oppdage, da dette ikke var noe jeg bevisst hadde søkt aktivt etter i datamaterialet. Kjernekategoriene presenteres under.

TABELL 2: KJERNEKATEGORIER

Kategori	Beskrivelse
Bildebokas konvensjoner	Kunnskap om bildebokas spesifikke konvensjoner. Hvordan elevene konkret bruker boka i lesingen. Hvordan elevene bruker bokas <i>paratekst</i> til å få forventninger og større forståelse av teksten og boka som helhet. Elevenes ferdigheter i å <i>lese bilder</i> og <i>tekst</i> hver for seg, og bruke dem aktivt til å forstå fortellingen. Elevenes ferdigheter i å <i>lese ikonotekst</i> , som handler om å se at samspillet <i>mellom</i> tekst og bilde skaper mening i fortellingen.
Fortellingskompetanse	Elevene viser grunnleggende forståelse av hva et <i>narrativ</i> er ved å vise at de forstår <i>fortellingens plot</i> , <i>temporalitet</i> , <i>kausaltitet</i> og <i>klimaks</i> . Elevene skaper et <i>fiksjonssunivers</i> underveis i lesingen, som de mestrer å leve seg inn i.
Tolkningskompetanse	Hvordan elevene <i>tolker og forstår handlingen</i> i boka. På hvilken måte elevene klarer å <i>se boka og det den vil formidle i en større sammenheng</i> .

De ulike kjernekategoriene bygger på teoriene som er representert i teorikapittelet. Den første kategorien *Bildebokas konvensjoner* viser hvordan elevene viser ferdigheter i å lese en bildebok og uttrykker kunnskaper om det som er helt spesielt for bildebøker. Å ha kunnskap om litterære konvensjoner er et av hovedelementene i litterær kompetanse (Culler, 2011). Hvordan elevene synliggjør akkurat denne kompetansen er derfor viktig i analysen av datamaterialet. Elevenes evne til å lese paratekst, hvordan de bruker bilde og tekst til å gi mening til fortellingen og elevenes evne til å lese ikonotekst, er sentrale punkt under denne kategorien.

Den andre kategorien, *Fortellingskompetanse*, bygger på den første av Nikolajevas koder, og Steffensens narrative kompetanse. Her handler det om elevenes evne til å leve seg inn i fiksjonsuniverset, samtidig som elevene må forstå handlingen og plottet i fortellingen. Dette er avgjørende for å forstå bokas motiv. Elevenes forståelse av temporalitet og kausalitet i narrativet er trukket frem i analysen, siden disse to legger grunnlaget for forståelsen av plottet (Nikolajeva, 2010b, s. 28- 29).

I den tredje kjernekategori, *Tolkningskompetanse*, er blikket mitt rettet mot hvordan elevens tolkning av teksten kommer til syne. Her er det spesielt tre områder som trekkes frem:

hvordan elevenes ulike erfaringer spiller inn på deres forståelse av fortellingen, hvordan de konkret bruker boka til å skape mening og elevenes forståelse for at teksten kan ha flere betydninger. Det er dette siste punktet som Steffensen (2005) kaller for fordoblingslesing. Elevene må evne å se sammenhenger mellom teksten og livet, og på den måten knytte teksten til det virkelige liv.

3. 4 Min rolle

Min rolle i prosessen i denne studien er meget sentral. Det er jeg som har laget og gjennomført undervisningsopplegget med bildebøkene. Jeg har vært lærer og forsker, på samme tid. Jeg har vært med å plukke ut elevene som skulle delta og det var jeg som gjennomførte den litterære samtalen. Det var jeg som leste bildeboka høyt for elevene, og de ble derfor presentert for min tolkning av boka gjennom den lesningen (Hennig, 2017, s. 160). Hvordan dette styrte barnas tolkning er umulig å vite, men at deres blikk ble påvirket av min lesning er naturlig å tro.

Jeg har bearbeidet datamaterialet og gjennomført analysen, uten påvirkning utenfra. Dette er på godt og vondt. Nærhet er en av styrkene i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 137), siden en kommer tett på det en skal arbeide med. Samtidig utfordrer nærhetsprinsippet forskningens troverdighet (Nilssen, 2012, s. 138), siden det sannsynligvis har gjort noe med blikket mitt på hele studien. Jeg som lærer og forsker i dette tilfellet, har sannsynligvis blitt ledet av min forståelse, kunnskaper og tanker om det aktuelle temaet, og at dette har påvirket mine valg i prosessen. Samtidig har jeg prøvd å være bevisst dette, og tatt valg ut ifra studiens problemstilling, og ikke kun fra egne tanker. Teorien jeg har lest har også vært styrende for valg jeg har tatt underveis i prosessen, og vært avgjørende for at jeg klarte å sette det `nære datamaterialet` inn i et større perspektiv.

3. 5 Reliabilitet og validitet

Studiens reliabilitet viser i hvilken grad en kan stole på forskningen som er gjort (Matre, 2000, s. 67). I mitt tilfelle handler det om å synliggjøre hele prosessen. Det har vært målet med beskrivelsene av studien min i dette kapittelet. Når det gjelder intern reliabilitet, om en annen forsker skulle analysert samme datamaterialet som meg (Matre, 2000, s. 67), tror jeg de ville funnet omtrent de samme resultatene. Datamaterialet er forholdsvis beskjedent og problemstillingen relativt spisset. Det er derfor liten grunn til å tro at det ville vært stor variasjon i analyse og konklusjon, selv om noen andre hadde bearbeidet datamaterialet. Det

vil si at denne studien har høy intern reliabilitet. På den andre siden er det viktig å være bevisst at vår forforståelse påvirker vår analyse og tolkning av datamaterialet, og dette vil selvsagt spille inn på resultatene (Nilssen, 2012, s. 61). Når det gjelder ekstern reliabilitet (Matre, 2000, s. 67), om en forsker selv skulle utført en litterær samtale med elever på småtrinnet er det ikke sikkert at resultatet og analysen ville vist det samme som min forskning. Det gjør at denne forskningen har lavere ekstern reliabilitet enn intern reliabilitet.

Validitet handler om gyldigheten til forskningen. Den forteller noe om «i kva grad ein verkeleg har observert det ein ønskte å observera og i kva grad ein kan generalisera funn frå dei aktuelle personane og situasjonane til andre personar og situasjonar» (Matre, 2000, s. 67). Min studie er påvirket av flere forhold. For det første er utvalget av deltakere veldig lite og langt ifra stort nok til å kunne generalisere funnene. Jeg kan ikke gå ut ifra at de fire elevene som deltok på den litterære samtalen, er representativ for alle barn i denne aldersgruppen. Jeg kan argumentere for at forskningen som er gjort har høy validitet, men dette gjelder kun for akkurat *denne* litterære samtalen, med *de* aktuelle elevene, *den* aktuelle dagen. Om en skulle gjennomført samtalen en annen dag, med andre elever, kunne resultatet blitt et annet.

3. 6 Etiske bemerkninger

Å velge og studere andre mennesker, spesielt barn, krever at en har tenkt gjennom hva en skal studere, hvordan og hvorfor. NESH presiserer at «barn- som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse» (NESH, 2022). Siden barn var hoveddeltakerne i min studie, var det viktig å tenke nøye gjennom hvordan opplegget skulle gjennomføres, hvilke datamaterialer jeg skulle samle inn og på hvilken måte, slik at barna best mulig ble ivaretatt under hele gjennomføringen. Jeg sendte inn søknad til NSD i september 2021 og fikk denne godkjent 8. oktober 2021 (vedlegg 2).

Da jeg planla undervisningsopplegget ønsket jeg å legge til rette for undervisning som barna opplevde som `vanlig`. Målet med studien var å finne ut hvordan barnas litterære kompetanse kom til syne og det var viktig for meg at dette ble studert i virkelighetsnære forhold. Jeg gjorde undersøkelsene i en klasse jeg var kjent i og på barn i en aldersgruppe jeg har kompetanse om. Dette var en fordel for meg, da det er avgjørende at «forskeren har tilstrekkelig kunnskap om barn og unge til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppa som skal delta» (Nilssen, 2012, s. 151).

Det er avgjørende i all forskning at deltakelse er frivillig (NESH, 2022), så jeg valgte å informere mest mulig om prosjektet på forhånd, slik at alle, både barn og foresatte, var

tilstrekkelig informert om hensikten med forskningen. Det opplevdes spesielt viktig siden filming var en del av innsamlingen av datamateriale, da dette blir langt mer pågående og direkte i forhold til annen observasjon.

Jeg informerte muntlig om opplegget på klassens foreldremøte seks uker før undervisningsopplegget skulle gjennomføres. Alle elever fikk med seg et samtykkeskjema (vedlegg 3) hjem tre uker før vi startet arbeidet. Dagen før jeg tok opptak sendte jeg melding hjem til elevene som skulle filmes, og oppfordret foresatte til å ta en prat med sitt barn. Jeg snakket med hele klassen om hva vi skulle gjøre før vi startet arbeidet, og før jeg tok ut grupper til litterær samtale. Alle elevene i klassen deltok på hele undervisningsopplegget. Alle elevene i klassen fikk være med ut på gruppe, men det var kun to grupper som ble tatt opptak av. Alle disse hadde godkjennelse av foresatte til å delta. Jeg snakket også med hver enkelt av elevene som skulle filmes alene og spurte om de ønsket å være med. Denne praten tok jeg rett før gjennomføringen av den litterære samtalen. NESH (2022) understreker at «barn har rett til å bli hørt og at deres stemme er viktig». Selv om barna er unge og foresatte hadde godkjent deres deltakelse, ønsket jeg likevel at de fikk velge selv om å delta eller ikke. Alle ønsket å delta. Å forske på barn kan være problematisk, «fordi barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn det voksne er» (Nilssen, 2012, s. 151). I dette tilfellet var jeg en autoritet barna kjente fra før, og jeg kan ikke vite sikkert om noen av elevene følte de måtte delta siden det var jeg som spurte. Foreldrene deres hadde allerede godkjent deres deltakelse, og det kan derfor også ha vært vanskelig å si nei. Det opplevdes imidlertid som om at elevene ønsket å delta, både når de svarte på spørsmålet og under selve samtalen. Jeg velger, på bakgrunn av opplevelsen, å tro at barna ønsket å være med, og syntes det var trygt at det var en voksen de kjente fra tidligere som deltok sammen med dem.

4 Analyse

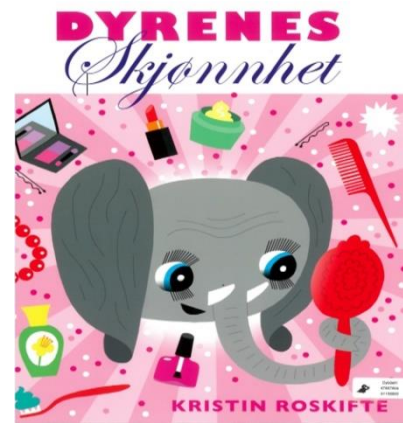
I denne delen av kapittelet går jeg gjennom hver av kjernekategoriene jeg kom frem til i metodedelene: bildebokas konvensjoner, fortellingskompetanse og tolkningskompetanse. Under hver kategori viser jeg frem deler av datamaterialet og analyserer og drøfter dette. «Ikonotekst» kunne vært plassert under både bildebokkompetanse og tolkningskompetanse, siden lesing av ikonotekst i en bildebok også innebærer tolkning. Jeg har i denne analysen valgt å plassere det under bildebokas konvensjoner, siden kunnskap om ikonotekst er en av bildebokas fremste konvensjoner (Nikolajeva & Scott, 2006). Jeg starter dette kapittelet med min presentasjon av boka *Dyrenes skjønnhet*, før jeg gir en kort beskrivelse av den litterære samtalen. Gjennomgang av kjernekategoriene og den tilhørende analysen av datamaterialet kommer til slutt i kapittelet.

TABELL 3: TRANSKRIPSJONSØKKE

..	Tenker eller slutter å snakke på eget initiativ.
..//	Avbrutt av andre.
../	Andre begynner å snakke i munnen på den som prater, slik at de snakker samtidig.
../	I starten på en replikk: to eller flere snakker samtidig.
«...»	Leser i boka.
<i>kursiv</i>	Beskriver hva som skjer.
.....	Flere punktum etter hverandre på egen linje: deler av samtalen er ikke med, da den ikke er relevant.

4.1 Presentasjon av *Dyrenes skjønnhet* av Kristin Roskifte

På bakgrunn av denne oppgavens omfang har jeg ikke hatt anledning til å beskrive alle deler av boka. I denne presentasjonen har jeg derfor valgt å trekke frem de sidene ved boka jeg mener er mest relevant og aktuell for min studie. Noe er beskrevet grundig, mens noe er beskrevet kort. Utvalget er gjort med tanke på datamaterialet som presenteres videre i analysekapitlet.



FIGUR 2: BOKAS FREMSIDE

Dyrenes skjønnhet (figur 2) er skrevet og illustrert av Kristin Roskifte og utgitt i 2012 på Magikon forlag. De ulike modalitetene i boka har ulik affordans. Det vil si at de «har ulikt kommunikativt potensial» og at verbalteksten formidler noe som bildene ikke formidler like godt, og omvendt (Birkeland et. al., 2019, s. 114). Magikon skriver ingenting om hvilken aldersgruppe boka er rettet mot, men det gjør bokhandlerne Norli og Adlibris. De skriver at boka er skrevet for barn mellom tre og seks år (Norli, 2022; Adlibris, 2022), mens biblioteksentralen skriver at boka passer for barn mellom tre og 11 år (Biblioteksentralen, 2022).

Det er mange som har skrevet mye om hvor viktig bildebøkers paratekst er (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva og Scott, 2006; Birkeland et. al., 2019). Parateksten i *Dyrenes skjønnhet* er intet unntak og gir oss mye informasjon. For det første er bokas utseende og uttrykk viktig. Boka er litt mindre enn et A4- ark, er laget i et mykt materiale og kan derfor lett bøyes. Omslaget på boka er innholds- og fargerikt (figur 2 og 3).

Rosa i ulike nyanser går igjen på både forside, bakside og innsidepermene. På forsiden er det et bilde av ansiktet til en elefant som ser i et speil den holder med snabelen. Bildet er nesten heldekkende rosa, men har en markert hvit rad øverst der tittelen på boka står. *Dyrenes* er skrevet i



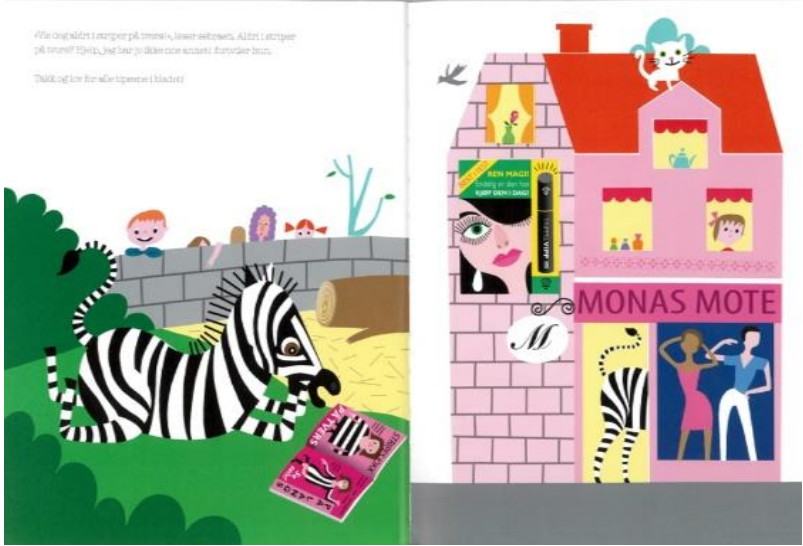
FIGUR 3: BOKAS OMSLAG

tjukke rosa blokkbokstaver, mens *skjønnhet* er skrevet med lilla løkkeskrift. Måten *skjønnhet* er skrevet på i tittelen, sammen med alle skjønnhetsproduktene som omgir elefanten, gir oss en følelse av at boka tar opp et tema om utseende. Det understrekes også av elefanten som ser på seg selv i det snabelholdte speilet. Baksiden av boka er heldekkende rosa. Her er det bilde av en sprayflaske der det ser ut som om at det

kommer noe ut fra sprayen. I det som kommer ut står baksideteksten. Her presenteres et kort sammendrag av hva boka handler om. Bokas innsidepermer er brettet innover, slik at det blir en `klaff` som kan gjøre den lengre om den brettes ut (figur 3). På innbrettene er det bilder av mennesker med snakkebobler. I snakkeboblene står det typiske uttrykk som beskriver noens utseende. Eksempel på kompliment som blir brukt: «lekker», «yndig», «glamorøs», «forførende». Innsidepermene på slutten av boka er helt lik, bare at det er dyr som er avbildet istedenfor mennesker. Dyrene uttrykker også komplimenter som handler om utseende. Innsidepermene har samme stil som for- og bakside, med ulike nyanser rosa og ord og tegninger som handler om skjønnhet. Det er mye tekst og bilder, som alle har tydelige henvisninger til ukeblad eller reklame.

Hele bokas paratekst, størrelse, materiale, fargebruk, tekst og bilde arbeider sammen og forsterker hverandre. Den gir oss klare referanser til et moteblad. Dette er *ikke* tilfeldig. Også selve fortellingen i boka er bygd opp rundt et moteblad og bladet sin påvirkning på de rundt seg. Motebladet er en bærende faktor i fortellingen og avgjørende for handlingen. Lesere som oppfatter bokas henvisning til et ukeblad, blir sannsynligvis mer observant og opptatt av motebladet inne i boka. Dette kan igjen øke deres opplevelse, meningsskaping og tolkning av resten av fortellingen.

Handlingen i boka er at dyrene i dyreparken får tak i et moteblad og leser i dette. Elefanten stjeler motebladet fra en dames veske på oppslag to. I motebladet står det mange ulike råd om hvordan vi bør se ut. Elefanten leser bladet og endrer utseende sitt på bakgrunn av tips han finner i bladet. Han møter så eselet, og gir bladet videre til henne. Eselet endrer på sitt utseende ut ifra det hun leser, og gir bladet videre til pandaen. Slik gjentar historien seg gjennom hele boka. Motebladet fungerer på den måten som en `pageturner`. «En **pageturner** är en detalj i en bilderbok, verbal eller visuell, som gör att läsaren vill vända bladet och se vad som händer härnäst» (Nikolajeva, 2000, s. 81). Det er til sammen åtte dyr med i historien og motebladet er synlig på alle oppslag. Hvert dyr opptrer på tre repeterende oppslag; ett der de får bladet fra et annet dyr, ett der de leser bladet og ett der de har endret utseende og gir bladet videre til et annet dyr. Under vises oppslagene med sebraen, som et eksempel (figur 4).



FIGUR 4: OPPLAG 4, 5, 6

Boka består av 22 oppslag. Alle oppslag er fylt med mange og sterke farger og bilder. Bildene er heldekkende og uten innramming. Bilder uten innramming inviterer oss inn i bildene i større grad enn bilder med ramme, og dette gjør at vi kommer tettere på handlingen og personene i boka (Nikolajeva, 2000, s. 79). Det er bildene som er blikkfanget på alle oppslagene. Bildene er stilisert og dyrene fremstilles enkle og uten for mange detaljer. Noen oppslag er derimot rike på detaljer. Det er mye å se på og bli opptatt av. Spesielt gjelder dette oppslagene der de ulike dyrene leser i motebladet og begynner å tenke på hvilken endring de skal gjennomgå. Da vises det blant annet bilder av ulike skjønnhetsprodukt, butikker og utstyr som dyrene bruker for å endre seg.

Verbalteksten på oppslagene kommer i bakgrunnen. Den står stort sett øverst på venstre side, med noen få unntak. Teksten er skrevet med en font som er tynn og smal. Det gjør at teksten får en underliggende rolle på alle oppslagene.

Så godt som alle oppslag inneholder intraikonisk tekst. Intraikonisk tekst er tekst på bildene inne i selve fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 73). I denne boka er det tekst på for eksempel skilt, bygninger, produkter, i motebladet og på data. Den intraikoniske teksten er viktige detaljer på bildene for å utvide opplevelsen og tolkningen av bildene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 73). Den er med på å forsterke og forklare det som blir fortalt. Lesere som mestrer å lese den intraikoniske teksten vil dermed få et større grunnlag til å skape mening og forståelse for historien.

Den narrative oppbygningen i boka er relativ enkel. Den har en repeterende struktur og handlingen gjentar seg selv. Siden boka er skrevet for små barn, er dette helt naturlig. Boka har en allvitende forteller og følger den generelle grunnstrukturen (hjemme- borte- hjemme) i en barnebok (Nikolajeva, 2017, s. 73). Boka kan på den måten oppleves litteraturdannende for barn som leser den, siden strukturen og oppbyggingen er så tydelig og fast. Dyrene er seg selv og har det bra (hjemme), de prøver seg med en endring på utseendet (borte), før de finner ut at de ønsker å være seg selv igjen (hjemme). Historien blir fortalt kronologisk og det er en tydelig kausalitet i hendelsene. Dyrene leser i ukebladet, får et tips om hvordan de kan endre på utseendet sitt, og følger rådene i bladet.

Første oppslag i boka er fra fugleperspektiv og gir et oversiktsbilde over dyreparken og køen utenfor. I bildebøker har ofte det første oppslaget en etablerende effekt. På dette oppslaget møter en ofte bokas hovedpersoner og det har en mer harmonisk utforming enn de andre oppslagene (Nikolajeva, 2000, s. 80). Det stemmer også i denne boka. Samtidig som den etablerende effekten fortsetter til oppslag to, der vi får et bilde av dyrehagen fra innsiden, rett

etter inngangspartiet. På dette oppslaget ser vi både mennesker og dyr og det er mye å legge merke til. En observant leser vil nok tidlig se elefanten oppe til høyre på bildet, siden fremsiden av boka har bilde av en elefant. Det er ingenting i verbalteksten som tilsier at det er elefanten vi skal gi mest oppmerksomhet på dette oppslaget, men for lesere som kjenner til paratekstens rolle, er det naturlig å tenke det.

De påfølgende oppslagene zoomer inn på hvert enkelt dyr og deres møte med motebladet. Det er ingen rammer på bildene inne i boka og det gjør at skillet mellom oss og boka blir mindre. Vi kan nesten føle oss til stede i noen av oppslagene. En av årsakene til at vi kommer tett på dyrene er at sidene dyrene leser i motebladet vises godt. Hvert dyr leser sider i ukebladet som tar opp tema som er relevant for dem. Elefanten leser om rynker, sebraen leser om striper, løven om bustete manke osv. Det er store kontraster mellom slik dyrene er og slik de ifølge bladet `burde være`. Dette i kombinasjon med dyrenes ansiktsuttrykk og verbalteksten, gjør at det er enkelt å leve seg inn i dyrenes ståsted.

Bokas hovedpersoner er dyrene i dyreparken. Vi følger det dyret som leser ukebladet på det aktuelle oppslaget. Vi får forståelse for hvert enkelt dyr gjennom ikonoteksten. For lesere som forstår ikonoteksten er det enkelt å henge med på historien. Ut ifra det som blir formidlet gjennom ikonoteksten, er dyrenes reaksjoner og handlinger forståelig. At det er dyr som har hovedrollen i boka, gjør at det blir et markant skille mellom boka og det virkelige liv (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Nikolajeva, 2010b). I denne boka gjør også dyrenes rolle at fortellingen blir komisk. Fortellingen skaper en konflikt mellom det vi forventer av dyr i dyreparken og det som faktisk skjer. Dette bruddet på normen gjør at komikk oppstår (Slettan, 2020, s. 60). Det er morsomt når elefanten tar ansiktsmaske og fjerner rynkene, når musa ikke lenger skal være grå eller når løven klipper og finkjemmer håret. Dyrene blir litt `rar` når de endrer seg og det gjør noe med stemningen i boka. Selv om hvert dyr uttrykker følelser som ikke nødvendigvis er positive når de leser bladet: uro, flauhet, forundring og tristhet, er det dyrenes forandring som kommer i fokus på hvert oppslag. Det gjør at vi er mer opptatt av hvordan dyrene kommer til å se ut, enn om det faktisk er nødvendig å gjennomføre denne endringen, eller hvordan det får dyrene til å føle seg. Om vi hadde lest boka på samme måte hvis mennesker hadde hatt hovedrollen, kan vi ikke vite sikkert. Jeg tror at dyrene spiller en avgjørende rolle for at stemningen i boka blir som den blir.

Det finnes også mennesker i boka. Menneskene er stort sett i bakgrunnen på oppslagene, men har likevel en sentral rolle. På de to første oppslagene er menneskene og dyrene like synlige,

da disse oppslagene viser dyreparken fra utsiden og rett etter inngangen i parken. Fra oppslag tre er det dyrene som er i fokus, men menneskene er likevel til stede på nesten hvert oppslag. Du finner dem på bildene i motebladet, på produktene som dyrene bruker for å endre utseende, som aktive hjelpere når dyrene skal endre utseende (for eksempel hos frisøren og på klesbutikken) og som publikum i dyrehagen. Menneskene er også viktige personer når klimakset i boka presenteres.

På de tre siste oppslagene i fortellingen (oppslag 19- 21) er det mye som foregår. Etter min mening er tolkningen av disse oppslagene avgjørende for hvordan en forstår hele boka. Da alle dyrene i dyreparken har endret utseende sitt, møtes dyrene igjen på oppslag 19 (figur 5). Dette er første gang dyrene ser alle forandringene. Alle dyrene er overrasket over



FIGUR 5: OPPSLAG 19

hverandres forandringer og ingen vet helt hva de skal si. Dette uttrykkes i verbalteksten og det understrekes av dyrenes ansiktsuttrykk. På dette oppslaget skjer det et skifte i stemningen i boka. Fra at dyrene blir overrasket og litt bekymret når de leser i motebladet, til at de blir fornøyd og stolt over egen endring, fremstår de her betenkt og litt usikker. Det komiske aspektet er borte og en sitter igjen med en følelse av forlegenhet for hele situasjonen.



Snart oppdager de en liten gutt som står og gråter.
 - Men lille venn, hva er i veien? spør elefanten.
 - Dere har blitt så rødt huller gutten.
 - Ser vi ikke bedre ut? sier pandsen forbausset.
 - Synes du virkelig vi var finere før? spør leven forjamaet.
 - Jaaa, riper gutten, dere må være dere selv!
 Flere betegnende frøktre seg rundt dem og alle er helt enige:
 Dyrene er best såkåret som de er.

FIGUR 6: OPPSLAG 20

Klimakset i historien kommer på oppslag 20 (figur 6). Her møter dyrene menneskene, og menneskene viser og uttrykker tydelig hva de mener om dyrenes endring. På oppslaget står en gutt og gråter. Menneskene sier at de ikke liker dyrene nå som de har forandret seg, siden de ikke kjenner dem igjen. Dyrene blir overrasket over at menneskene likte dem bedre før de endret utseende.

Oppslag 21 (figur 7) viser dyrene samlet, men her er de tilbake til sitt naturlige utseende og alle ser glade ut. Verbalteksten uttrykker også glede og lettelse fra dyrene, over at de kan være seg selv igjen. Sluttet er lykkelig og historien fra dyreparken avsluttes her.



- Hærrø, nå kan vi bare være oss selv i juster noen.
 - Det er det beste og beste vi har! Det er faktisk det beste!
 - (Hviler seg på ryggen)
 - (Hviler seg på ryggen)
 - (Hviler seg på ryggen)
 - (Hviler seg på ryggen) ...

FIGUR 7: OPPSLAG 21

På og mellom oppslag 20- 21 blir bokas tema og budskap tydelig. Temaet i boka er utseende og hvordan vårt syn på utseende påvirkes av andre. Dette kan være andre mennesker eller ting vi leser eller ser. Alle kan endre på utseende sitt, men det er ikke sikkert at det blir til det bedre. Samtidig har vi alle noe ved oss, som ikke nødvendigvis skal endres. Vårt utseende er unikt, og alle kan derfor ikke følge de samme `reglene` for hvordan en skal se ut. Boka har et `overtydlig` og `politisk korrekt` budskap. Alle er forskjellige og vakre på sin måte. Det handler om å være fornøyd med den en er, og når vi kan være oss selv, øker sjansen for at vi blir gladere og mer fornøyd. På oppslagene forteller tekst og bilder det samme og for en erfaren leser er budskapet enkelt tilgjengelig.

Til tross for at fortellingen er ferdig på oppslag 21, er det likevel ett oppslag igjen i boka. Oppslaget viser et oversiktsbilde over byen med mennesker (figur 8).



FIGUR 8: OPPSLAG 22

Dette oppslaget blir en forlengelse av fortellingen. Den er ikke viktig for historien om dyrene i dyreparken, men den er viktig for å få en dypere forståelse for hva boka ønsker å formidle. På oppslaget ser vi en dame som sitter og leser det samme ukebladet som dyrene i dyreparken leste. Det er dama som på oppslag en står i kø for å komme inn i dyreparken, med motebladet i veska. Elefanten stjeler motebladet fra samme dama i oppslag to. Oppslaget viser også flere mennesker som bruker samme stil som dyrene hadde, både før og etter forvandling. Det er

leopardbukser, rosa klær, bustete løvemanke og striper på tvers. Henvisningene til historien fra dyreparken er mange. For at leseren skal oppdage koblingen mellom dyr og mennesker, fiksjonsuniverset som boka representerer og det virkelige liv, er det avgjørende at de klarer å se sammenhengen mellom dette oppslaget og resten av fortellingen. Videre er det avgjørende at de mestrer å løfte denne sammenhengen ut fra fiksjonsuniverset og til det virkelige liv.

Dyrenes skjønnhet krever ulik kompetanse fra leseren. Siden det er en bildebok, som retter seg mot de yngste barna, er det naturlig å tenke at den skal leses høyt av en kompetent leser til en mindre kompetent leser. Barna trenger derfor ikke å kunne lese selv, for å ha glede av den. Samtidig er det mye intraikonisk tekst på bildene, som det kan være en fordel å få med seg. Lesere som klarer å lese den intraikoniske teksten vil ha større sjanse for å forstå mer av handlingen, enn de som ikke gjør det. Å lese bildene i boka er også avgjørende for å få best mulig forståelse for det som skjer. Kunnskaper om en narrativ fortelling og evne til å følge plottet i historien, vil også påvirke leserens forståelse og utbytte av boka.

Selv om *Dyrenes skjønnhet* er enkel og overtydelig, er den på samme måte en kompleks bok, som åpner for mange ulike lesinger og lesere. Siden begrepet `skjønnhet` er sentralt i boka kan dette legge til rette for en filosofisk samtale om hva skjønnhet er. Både ytre skjønnhet, indre skjønnhet og vårt blikk på skjønnhet i dagens samfunn, er relevante tema som kunne vært aktuelle å snakke om. Samtidig tar boka opp reklame og hvordan dette påvirker oss. En samtale og refleksjon rundt reklamens påvirkningskraft kunne lagt til rette for kritisk tenkning hos elevene. *Dyrenes skjønnhet* er en bok som retter seg mot små barn, men etter min mening har den også et budskap som kan gjelde barn i alle aldre. Eldre elever i skolen kunne også hatt både glede og utbytte av å lese boka. Spesielt hvis en som lærer hadde utnyttet bokas kompleksitet og lagt til rette for undervisning som tok opp relevante tema, som nevnt ovenfor.

4.2 Gjennomføringen av den litterære samtalen

Den litterære samtalen startet med at elevene fant plassene sine ved bordet og at alle fikk sin egen bok å se og bla i. Alle elevene beholdt sin egen bok under hele lesingen.

Boka ble formidlet til elevene gjennom høytlesing. Høytlesingssituasjonen legger til rette for aktiv lesing og er noe barna er sosialisert inn i helt fra de er små. De har blitt lest for i barnehagen og de første årene på skolen og de kjenner til rammene og hva som forventes av dem i denne situasjonen. Det gjør at barna vet hva de skal gjøre. De lyttet til det som ble lest,

så på bildene, fikk forventninger til hva som skulle skje, kommenterte, stilte spørsmål, reflekterte sammen om det de så og var aktivt deltakende i lesingen.

Samtalen ble gjennomført med en fast struktur. Jeg leste verbalteksten på et oppslag, før elevene kommenterte bildene eller ting de la merke til på det aktuelle oppslaget. Videre diskuterte de hva som hadde skjedd på oppslaget og hvilke tanker de gjorde seg om videre oppslag. Alle elevene fikk snakke etter hvert oppslag, og hvis de ikke tok initiativet selv, fikk de et spørsmål fra meg. Alle elevene visste derfor at de skulle snakke når jeg hadde lest, og dette påvirket kanskje konsentrasjonen og engasjementet deres?

Elevene engasjerte seg i lesingen og i samtalen. Alle lyttet til hverandre, delte sine synspunkter og var interessert i å høre hvordan de andre opplevde teksten. Stemningen var avslappet og samtalen bar preg av aktive, engasjerte barn som uttrykte at de syntes boka var « morsom », « artig » og « lærerik ».

4.3 Elevenes litterære kompetanse

4.3.1 Bildebokas konvensjoner

Nikolajeva (2000) understreker i *Bilderbokens pusselbitar* at også bildebøker har sine konvensjoner og at disse er viktig å kjenne til for å få best mulig utbytte av bildebok-lesing. Mitt utgangspunkt i denne analysen har derfor vært å lete etter hvordan elevene skapte mening av boka, gjennom å bruke bildebokas konvensjoner, siden dette er med på å fortelle noe om deres litterære kompetanse.

En av bildebokas unike konvensjoner er det som oppstår i vendingen av sidene i boka (Rhedin, 1992, s. 162- 163). Bildebøker formidler den narrative fortellingen, gjennom bilder og tekst i rekkefølge. Fortellingen blir samtidig brutt og opprettholdt mellom oppslagene (Rhedin, 1992, s. 162- 163). Denne analysen starter derfor med å kort forklare hvordan elevene konkret bruker boka under lesingen. Dette forteller oss noe om hvorvidt elevene er kjent med bildebokas særegenhet og hvordan en skal lese den. Parateksten i en bildebok forteller oss mye om bokas innhold og tema (Nikolajeva, 2000, s. 63- 74), og er derfor en viktig del av bildebokkunnskapen, som elevene bør kjenne til. Jeg har sett på i hvor stor grad elevene leser bokas paratekst og hva denne forteller dem, siden den kan være med «å utvide leseopplevelsen» deres (Birkeland et. al. 2019, s. 109). En bildebok er en multimodal tekst som består av bilder og tekst. For å få fullt utbytte av en bildebok er det viktig at en leser både

bilder og tekst i boka, siden begge deler er med på å fortelle historien. Elevenes evne til å lese bilder og tekst har derfor vært noe jeg har søkt etter i min analyse. Jeg har også vært ekstra observant på situasjoner der elevene leser bokas ikonotekst, siden dette er en av de grunnleggende konvensjonene som trekkes frem når det er snakk om bildebøker (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Birkeland, 2019; Ommundsen, 2019).

Å lese bildebok

Siden alle hadde hver sin bok under lesingen, kom det godt frem i datamaterialet hvor mye elevene brukte boka. De bladde frem og tilbake, sammenlignet oppslag, kommenterte det de så og viste ting de opplevde som interessant til de andre. De var opptatt av detaljer på oppslagene og søkte bevisst etter det de forventet å se på bildene. Den aktive bruken av boka gjør at det skapes spenning og forventning mellom oppslagene. Denne positive spenningen som oppstår kan knyttes til bildebøkers dramaturgi. Rhedin påpeker at spenningen i bildebøker ofte oppstår *mellom* oppslag, når vi blar (Rhedin, 1992, s. 162- 168). Rhedin kaller dette for «the drama of the turning page» og er også et viktig særtrekk ved bildebøker. Elevene frydet seg og uttrykte ofte glede når vi skulle bla til neste oppslag. Det forteller meg at de kjenner på denne spenningen som Rhedin viser til, og at de er bevisst på at den oppstår fra et oppslag til et annet. Elevene viste også interesse for motebladet og det fremstår som om at de forstår at motebladet er en avgjørende faktor i fortellingen. Når vi kom til et nytt oppslag var det kommentarer som: «Hvor er boka?», «Jeg ser boka» og «Der er den». Motebladet fungerer som en pageturner i boka og det er akkurat det elevene bruker det til.

Paratekst

Parateksten i en bildebok kan fortelle oss mye om boka og det den handler om og er derfor viktig å være bevisst på (Nikolajeva & Scott, 2006; Birkeland et. al., 2019). «Den primære oppgava til paratekstane er å gjere lesaren positivt interessert i boka», samtidig som den gir informasjon som kan danne førforståelse og forventninger til det som kommer (Birkeland et. al, 2019, s. 109). Parateksten er derfor viktig for helheten til boka, uten at den nødvendigvis er en del av fiksjonen.

Den første viktige observasjonen jeg gjorde i denne lesingen var at elevene enda ikke har kunnskaper om bokas paratekst og det den kan formidle. Vi startet samtalen med at jeg holdt boka min opp foran elevene og spurte hva de syntes om den. Elevene viste da interesse for

boka ved å bla frem og tilbake mellom oppslagene og se på bildene. Ingen var opptatt av parateksten, verken fremsiden, baksiden, tittel eller innsidepermene. Å vite at innbindingen til boka er med på å fortelle noe om historien i boka er en del av bildebokkunnskapen som elevene etter hvert skal kunne. Per nå fremstår dette som noe de ikke vet og dette påvirker deres videre opplevelse og forståelse av boka.

Da jeg fikk styrt fokuset mot fremsiden på boka kommenterte elevene kun det konkrete de så: «sminke», «dyr», «mennesker», «parfyme», før de fikk en assosiasjon til dyreparker og begynte å snakke om det. Siden det ikke finnes verken mennesker eller dyrepark på fremsiden, er det nærliggende å tro at dette var assosiasjoner de fikk etter å ha bladd i boka. Tankene deres ble derfor styrt av bildene i boka, ikke av det de så på *utsiden* av boka. Elevene kommenterte heller ikke tittel på boka, fargebruk eller hva boka uttrykker.

Elevene er enda ikke sosialisert inn i at lesing av paratekst er viktig og det fremstår som om de har lite erfaring på området. Dette vises også når vi begynner å lese boka og kommer til oppslag to. Da er vi akkurat kommet på innsiden av dyreparken og det er bilder av ulike dyr og mennesker som går i ulike retninger. Øverst til høyre ser vi en elefant. Elefanten strekker snabel mot en dame som har et blad i veska si. Bladet er i samme rosanyanse som boka vi leser. Lesere som vet at parateksten spiller en rolle for innholdet i boka, vil sannsynligvis legge merke til elefanten ganske fort, siden bokas fremside har et bilde av en elefant. Fremsiden skal være med på å forberede oss på det som kommer i boka og det er derfor naturlig for en erfaren leser å legge merke til elefanten på oppslaget. I vårt tilfelle blir det ikke slik. Elevene er oppmerksom på flere dyr på oppslaget og de legger etter hvert merke til elefanten, men det er ikke før de blir spurt direkte om det er noen dyr på bildet som de kjenner fra før.

Bokas tittel fremstår også utfordrende for elevene. Ingen av dem klarer helt å forklare hva `skjønnhet` betyr. Kaia prøver å vise hva hun assosierer med `skjønnhet` med kroppen:

Lærer: Se her. Denne boka den heter «Dyrenes skjønnhet». Hva er skjønnhet for noe?

Kaia: *Setter seg opp på stolen. Hun blir rak i ryggen. Løfter haka, tar seg gjennom håret, rister på det og slenger håret bakover.*

Her prøver Kaia å vise hva hun tenker når hun hører ordet skjønnhet. Det er tydelig at hun har en forståelse og noe tanker om hva det er, til tross for at hun ikke kan sette ord på det. Samtidig er det åpenbart at hun tenker at det handler om utseende, på måten hun bruker kroppen. De andre elevene sier at skjønnhet er: «Pynte seg litt», «Sminke seg litt» og «Pynter seg». De bruker alle verb og ingen prøver å beskrive *hva* skjønnhet er, eller ulike måter å forstå begrepet på. Elevene ser på fremsiden og blir etter hvert nysgjerrig på den. De ser sminke og elefanten som speiler seg og ut ifra dette bildet gir de tittelen på boka en mening. Samtidig får de konkrete forventninger og tanker om hva boka skal handle om, slik Birkeland et. al. (2019) viser til. Videre i samtalen kommenterer to av elevene at dyrene sikkert er på sirkus. Her tolker jeg at de får assosiasjoner til sirkus, siden deres erfaringer med dyr som pynter seg er fra nettopp sirkus. Parateksten blir dermed, etter hvert, med på å skape en forventning til lesingen hos alle elevene, selv om oppfattelsen av fremsiden ikke var helt som forventet. Det er nærliggende å tro at elevenes oppfattelse av fremsiden, påvirker deres videre forventning og tolkning av teksten. I hvert fall på de to første oppslagene, da vi på disse oppslagene er helt i oppstarten av fortellingen.

For å få fullt utbytte av parateksten til Dyrenes skjønnhet krever det at elevene har sjangerkunnskap. Å kjenne til ulike sjangere er en del av den litterære kompetansen og dermed viktig for tolkningen av teksten (Daugaard & Johansen, 2012, s. 104). I dette tilfellet hadde det vært en fordel om elevene kjente til ukeblad- sjangeren, for å få best mulig forståelse av parateksten og hva boka egentlig handler om. Ingen av elevene uttrykker at boka kan minne om et blad. Det er ikke før jeg ber dem om å kjenne på boka at de bøyer på den og blir bevisst på at den er myk. Det kommenteres kun én gang, og det er ingen av elevene som tenker noe videre over dette. Det å sammenligne boka med et blad fremstår unaturlig for elevene. Jeg opplever at elevene ikke ser sammenhengen. Det vises også når vi leser boka. Elevene kaller helt konsekvent motebladet inne i boka, for `boka`. Det er kun jeg som bruker ordet `blad` og i verbalteksten i fortellingen er det `moteblad` som brukes. Til tross for at disse ordene gjentas flere ganger i samtalen, er det ingen av elevene som spør eller selv begynner å bruke det uttrykket. I utgangspunktet fremstår det som om elevene ikke kjenner til sjangeren ukeblad overhodet. Likevel forteller tre av elevene, etter at vi er ferdig med lesingen, at det er «mamma, tante eller onkel» som leser blader. Jeg opplever at elevene har kunnskap om blad og hva det er, men at dette ikke er kunnskap som det er naturlig for dem å overføre til lesing av bøker. På bakgrunn av elevenes alder kan det være naturlig å tenke at de ikke har mye erfaring med sjangerlek enda, og at de derfor ikke ser sammenhengen. Når

elevene går glipp av denne forståelsen av parateksten mister de uansett litt av meningspotensialet til boka.

Det fremstår *ikke* som at det er naturlig for elevene å lese parateksten til boka. Elevene er ikke nysgjerrig på parateksten *før* de blir spurt direkte om den, selv om det legges opp til dette i samtalen. De er enda ikke bevisst på hvor mye informasjon parateksten egentlig kan gi. Om elevene hadde vært bedre kjent med dette, kunne en forventet at de hadde hatt enda flere tanker og forventninger om hva boka skulle handle om. Samtidig ville de kanskje vært mer nysgjerrig på hvorfor boka er utformet som den er?

Å lese bilder

Bildebøker er et multimodalt medium og for å kunne få fullt utbytte av en bildebok er en avhengig av å lese og forstå bildene i boka. Dette innebærer å ha visuell tekstkompetanse og handler om at elevene må ha evne til å «lese, forstå og tolke bilder» (Ommundsen, 2019, s. 151). Elevene jeg leste boka med viser stor interesse for bildene gjennom hele den litterære samtalen. Det blir aldri sagt i samtalen at barna må se på bildene for å forstå handlingen. Dette er noe som kommer helt av seg selv, og som alle gjør automatisk, fra starten av. Det første barna gjorde når vi kom til et nytt oppslag var å se på bildene og kommentere dem. Det kom kommentarer som: «Se der», «Det var gøy», «Hva skjedde nå?». Nikolajeva poengterer at «unga läsare ofta visar seg vara betydligt mer uppmärksamma än vuxna när det gäller visuella detaljer» (Nikolajeva, 2000, s. 269). Dette kom tydelig frem i denne samtalen og var viktig for elevenes opplevelse og innlevelse i fortellingen. Elevene så og kommenterte detaljer i bildene som jeg ikke la merke til på samme måte som dem. De var mer opptatt av bildene og de brukte hvert oppslag til å aktivt søke etter ting de syntes var morsomt, rart eller fint. De kommenterte da dette til de andre elevene og pekte i boka for å vise det de hadde oppdaget.

Vi brukte spesielt mye tid på oppslagene der hvert dyr leser i motebladet. Disse oppslagene er rike på detaljer og hvert oppslag tar opp element som det aktuelle dyret kan kjenne seg igjen i. Sebraen kan ikke bruke striper på tvers og må ha nye klær. Løva har `uregjerlig manke`, må klippe håret sitt og går til frisør, mens elefanten må bli kvitt rynkene og har derfor forskjellige kremmer som skal bidra til dette. På disse oppslagene ble elevene bevisst hvilke likhetstrekk de så mellom det aktuelle dyret og det motebladet presenterte. Her kom det kommentarer som «Se håret», «Hvilke striper har sebraen?», «Med kniv og grønt..», «Klarer pandaen å bruke kniv?». De diskuterte og reflekterte rundt detaljene på oppslagene. Dette gjorde dem mer

observante og bevisste på hva som egentlig skjedde med de ulike dyrene og hvorfor de faktisk gjennomgår endringen.

Elevene studerte også sidene i motebladet i større grad enn jeg gjorde. På oppslaget med pandaen kommenterte de hvor trist og lei seg dama i bladet så ut når hun hadde svarte ringer under øynene. De uttrykte forståelse for at hun ville gjøre noe med det. Da musa skulle lese bladet, så de godt hvor kjedelig og grå dama hadde vært før hun endret seg. Det kom kommentarer som «Hun var annerledes», «Oj, rosa i ansiktet», «Hun var mye finere nå, når hun ikke er så grå». Elevene var også opptatt av hva de ulike sidene i motebladet viste til hvert enkelt dyr. De lo og hadde tydelig glede av blant annet `hårkrisen` til mannen i bladet når løven leste og ble veldig oppmerksom på dama i boblebadet når pandaen hadde motebladet. Jeg opplevde at elevens blick på detaljer i bildene utvidet deres innlevelse i fortellingen og derfor var med på å øke deres forståelse for boka.

Jeg tolker disse observasjonene som at elevene har erfaring med å lese bildene i en bildebok, og at de opplever at bildene bidrar til å fortelle historien i boka. Elevene er bevisste bildene og bruker dem aktivt for å skape mening og til å forstå. Nikolajeva viser til at bildebøker stimulerer til aktiv lesing (Nikolajeva, 2010b, s. 30). I dette tilfellet var det bildene i boka som gjorde elevene aktive og oppmerksomme på detaljer i fortellingen.

Å lese tekst

I *Dyrenes skjønnhet* har verbalteksten et underliggende uttrykk i forhold til bildene på alle oppslag. Det gjør at oppmerksomheten vår lett styres mot bildene. Da vi startet å lese *Dyrenes skjønnhet* prøvde Kaja å lese verbalteksten på oppslagene samtidig som meg. Det gjorde hun til oppslag to, før hun da spurte: «Skal vi også lese?» Hun fikk følgende svar fra meg: «Dere skal få lese etterpå, Kaja». Etter dette var det ingen av barna som prøvde å lese verbalteksten på oppslagene. Det overlot de til meg. Det var ikke så rart, siden Kaja hadde spurt, og jeg la tydelige føringer på at det var jeg som skulle lese denne gangen. Jeg gav ubevisst elevene et annet fokusområdet enn verbalteksten og vi fikk et tydelig rolleskille i lesingen, lærer leser og elevene lytter og kommer med innspill. Elevene trengte derfor ikke å vie teksten noen oppmerksomhet, siden de visste at jeg skulle lese verbalteksten for dem.

På den andre siden er det ikke sikkert at elevene hadde vært opptatt av verbalteksten om ikke jeg hadde lagt så tydelige føringer heller. Elevene fikk utdelt boka før vi begynte å lese den sammen og de hadde da mulighet til å lese teksten på oppslagene om de var interessert i det.

Det var det ingen som gjorde. Det var tydelig at når elevene fikk velge hva de skulle rette oppmerksomheten mot, var det bildene som ble prioritert.

Jeg opplever likevel at elevene vet at verbalteksten i boka er viktig for historien. På et par av oppslagene rakk elevene å se nøye på bildene før jeg begynte å lese. Dette gjorde at de noen ganger spurte: «Hvorfor er den slik?», «Hvor er sebraen?», «Hva skjedde med musa?». Her ser elevene bildene, men bildene alene gir ikke hele forklaringen på det som skjer. De trenger verbalteksten for å forstå bildene, og de uttrykker dette ved å stille spørsmål. Jeg tolker at dette er måten elevene viser kunnskap om at verbalteksten har en sentral rolle og at den er viktig for å forstå det som skjer.

Sentralt i bildene i boka finner vi mye intraikonisk tekst. Intraikonisk tekst er ord i bildene som gjerne kan kommentere eller motsi verbalteksten (Nikolajeva, 2000, s. 82). Den er ikke en del av handlingen og det er derfor enkelt å tenke at denne teksten ikke har betydning, men Nikolajeva understreker at intraikonisk tekst kan både kommentere fortellingen og veilede leseren. Det er derfor tekst en gjerne skal gi oppmerksomhet og som kan være med på å øke vår forståelse av fortellingen. I mitt datamateriale er den intraikoniske teksten den eneste teksten elevene vier oppmerksomhet. Var det oppslag med tekst, ble disse lest av samtlige elever og elevene ville lese teksten selv. Det var ingen som spurte om jeg kunne lese for dem, eller hva som stod på de ulike stedene. I transkripsjonen står det ved flere anledninger «*Prøver å lese på skiltet*», «*Prøver å lese på bladet*», «*Prøver å lese Monas Mote*», «*Leser i motebladet*». Her viser elevene at de legger merke til teksten i bildene og at de oppfatter den som noe de må lese og få med seg. Det fremstår som om at elevene tolker den intraikoniske teksten som en del av bildene og at de bruker den informasjonen teksten gir til den videre tolkningen av oppslagene. Når elevene har lest den intraikoniske teksten kommenterer de også det som står der til de andre elevene. Noen ganger diskuterer de også det som står. Da vi på oppslag to er kommet på innsiden av dyreparken og det er flere skilt som viser hvor de ulike dyrene er, leser elevene disse skiltene. Etterpå blir det en lang prat om hvor de ulike dyrene er og hvilke dyr `tapir` og `lemur` er. Vi snakker om hvorfor det står `Norden` på et skilt og `Tropheus` på et annet. Skiltene gjorde at elevene levde seg enda mer inn i fortellingen fordi de fikk en større bevissthet om hva bildet faktisk forteller, og dette påvirket deres innlevelse i fortellingen.

Ikonotekst

Ikonotekst er det som oppstår i samspillet mellom tekst og bilde i en bildebok. I *How picturebooks work* beskriver Nikolajeva og Scott (2006) de ulike mulighetene som samspillet tekst og bilde gir. De sier at «The tension between the two functions creates unlimited possibilities for interaction between words and images in a picturebook» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). De argumenterer videre med at lesingen av en bildebok kan sammenlignes med en hermeneutisk sirkel. Når vi leser en bildebok veksler fokuset vårt mellom bilde og tekst. Den ene skaper forventninger for den andre, og gir grunnlag for nye erfaringer og nye forventninger i lesingen. Vekslingen mellom tekst og bilde pågår hele tiden og gir grunnlag for en bedre og dypere tolkning av helheten (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). *Dyrenes skjønnhet* er en komplementerende bildebok, noe som betyr at bilde og tekst i boka komplementerer hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Bilde og tekst «samarbeider», de utfyller hverandre og sammen utjevner de hverandres utilstrekkelighet (Nikolajeva, 2000, s. 22). Datamaterialet viser at elevene ikke enda er helt bevisst samspillet mellom bilde og tekst. Under hele lesingen og samtalen om boka, så elevene på bildene, lyttet til verbalteksten, stilte spørsmål, snakket sammen, gikk tilbake til bildene og ba meg om å lese videre. De var opptatt av de ulike delene av bildeboka, men de mestret i liten grad å skape mening av samspillet mellom tekst og bilde på egenhånd.

I mitt datamateriale finner jeg eksempler der elevene leser bokas ikonotekst, men de er avhengig av ledelse fra meg som lærer for å oppdage sammenhengen mellom tekst og bilde. I utdraget fra transkripsjonen under, vises det hvordan elevene ikke helt forstår hva som skjer på oppslaget, før jeg leder dem mot å lese bilde og tekst sammen. På dette oppslaget (figur 9) leser sebraen i motebladet og blir fortvilet over hvordan hun ser ut. I verbalteksten står det ingenting om hva som skjer videre, men bildene viser det godt.



Lærer: Hvor går han her da? *Peker i boka.*

Kaia: Jeg ser ikke han.

Lærer: Ser dere han?

Andreas: Du ser rompa hans der. *Peker i boka.*

Kaia: Jeg ser rompa hans.

Lærer: Ja, der er jo rompa. Så han er inni her. Hvor er han?

Marie: Innpå og skifter klær.

Andreas: *Prøver å lese på skiltet.* Moonnaas moootee. Monas mote.

Lærer: Monas mote, ja. Marie tenker at han er inne og skifter klær. Hvorfor tenker du det da, Marie?

Marie: Fordi at det står to damer som har klær på seg.

I utdraget fra samtalen forteller ikke verbalteksten oss hva som skjer, etter at sebraen har lest i bladet. Elevene er heller ikke bevisst dette før jeg spør dem hvor sebraen har gjort av seg. Elevene må se på bildene og bruke disse sammen med verbalteksten de akkurat har hørt. Kaia ser ikke først hvor sebraen er, men Andreas viser henne i boka. Det er Marie som foreslår at sebraen er inne og skifter klær og sammen finner de ut hvor sebraen er og hva den skal gjøre. I dette utdraget fra samtalen opplever jeg at elevene lytter til det som leses, og etter hvert ser på bildene for å finne svar på hva som skjer videre. Elevene er i utgangspunktet ikke observant nok på sammenhengen mellom bilde og tekst. Nikolajeva viser til at en stadig pendling mellom det verbale og det visuelle på et oppslag, hjelper leseren til å få en dypere og bredere forståelse av fortellingen (Nikolajeva, 2000, s. 13). Elevene blir først oppmerksom på hva dette samspillet faktisk forteller dem etter at jeg har gjort dem bevisst på det. Det er flere eksempler på lignende situasjoner i datamaterialet og det fremstår for meg som om elevene mestrer å se ikonoteksten og skape mening ut ifra den, men at de er avhengig av veiledning underveis i lesingen, slik at de vet hva de skal se etter. Tolkningen av ikonoteksten og meningsutvekslingen mellom elevene er imidlertid avgjørende for at elevene kommer frem til en felles forståelse av det som skjer. Når vi blir videre til neste oppslag, er det ingen som lenger uttrykker at de ikke forstår eller henger med på handlingen. De uttrykker heller forventning og undring om hva som skal skje videre, på neste oppslag.

I denne sammenhengen ser vi også at elevene bruker helt ulike strategier for å skape mening i teksten. Andreas leser den intraikoniske teksten på bildet og bekrefter med det at sebraen er inne på en klesbutikk. Han leser `Monas mote` og skjønner ut ifra skiltet på butikken hvor sebraen er. Andreas sin bevissthet på teksten på bildet hjelper han å forstå handlingen bedre. Marie derimot, tenker ikke over at teksten som Andreas leser, støtter det hun sier. Hun begrunner sitt ståsted med å forklare bildene på oppslaget. Marie vet at klesbutikker har figurer med klær stående i vinduene og henviser til dette på bildet. Nikolajeva (2010b) sin femte kode, *referansekode*, viser til at alle tekster er skrevet i en gitt tid og derfor påvirket av tiden de er skrevet i. Hun peker på at kulturelle koder og vaner, skikker, kulturelle forskjeller og tid spiller inn under dette punktet (Nikolajeva, 2010b, s. 38). *Dyrenes skjønnhet* er en moderne tekst, skrevet i løpet av det siste tiåret og har derfor flere referanser til samfunnet vi kjenner i dag. I dette tilfellet viser Marie sin kompetanse i *referansekoden* til å skape mening i teksten. Hun har erfaring med at det i klesbutikker finnes utstillingsdokker med klær i vinduene og hun skjønner derfor at sebraen er inne på en klesbutikk. Både Andreas og Marie har rett i sine observasjoner og tolkninger av oppslaget, men de kommer frem til konklusjonen på veldig ulikt vis. Dette viser også mulighetene for utvikling av litterær kompetanse som ligger i samtaler.

På oppslag 19 (figur 5) møtes alle dyrene for første gang, etter at de har endret utseende. I verbalteksten står det kun at «De betrakter hverandre nysgjerrig» og at «Ingen vet hva de skal si». Det er kun apen som ler og sier «Vi er jammen blitt nye, alle sammen». I samtaleutdraget under bruker barna ikonoteksten til å forstå hva som skjer. De tolker ikke bare handlingen i historien, men også hva dyrene tenker og føler.

Lærer: Hvorfor tror dere at de andre dyrene ikke ler? Marie?

Marie: Fordi at dem ikke synes at det er fint.

Lærer: Nei, fordi de ikke synes det er så fint.

Andreas: Jeg tror egentlig at de vil være seg selv nå egentlig.

Lærer: Ja, du tenker at de vil være seg selv.

Marie: Ja, dem som er litt fin egentlig, men ikke dem som er så rar.

Kaia: Ser ut som pandaen er sur.

Lærer: Ja. Hvorfor tror du, Sara, at de andre dyrene ikke er så glad?

Sara: Fordi.. dem, munnen deres er en strek, og så flirer dem ikke for dem synes ikke det var gøy.

På dette oppslaget gir verbalteksten alene lite informasjon. Det samme gjelder bildene. Ikonoteksten, derimot, kan fortelle mye, og det er i dette samspillet elevene skaper mening og forståelse for hva som skjer på oppslaget. Marie tror at dyrene ikke ler fordi de synes de andre dyrene ikke er fine. Andreas gir dyrene meninger og tenker at dyrene nå vil være seg selv igjen. Sara poengterer at dyrene ikke flirer fordi de ikke synes det er gøy. Hun argumenterer videre med at du kan se på bildene at de ikke er glad, fordi munnen deres er en strek. Denne delen av samtalen viser at elevene ikke bare bruker ikonoteksten til å forstå handlingen i fortellingen, men at de også leser følelser og tanker ut ifra bildene og teksten. Nikolajeva påpeker at siden bildebøker er multimodale, presenteres følelser gjennom bilde, tekst og ikonotekst. Det legger derfor til rette for umiddelbare reaksjoner og tolkninger av følelsene (Nikolajeva 2013; 2014; 2018, her sitert i Ottesen & Tysvær, 2020, s. 71).

Utdraget viser, nok en gang, at det er jeg som leder elevene inn på hva de skal se etter på oppslaget. Det er mitt fokus på og mine spørsmål som leder barna inn på stemningen i boka og får dem til å reflektere rundt dyrenes reaksjoner og følelser. Datamaterialet viser samtidig at det er elevene selv som leser ikonoteksten og tolker ut ifra den når de først er ledet i den retningen. Sara uttrykker at hun ser på munnen til dyrene at de ikke er glade. Samtidig er det nærliggende å tro at hun forstår det på denne måten ut ifra det verbalteksten formidler. Om den hadde sagt noe annet, er det godt mulig at elevene ville tolket ansiktsuttrykkene til dyrene på en annen måte. Bilde og tekst utfyller hverandre, og det er denne sammenhengen elevene leser og tolker.

I dette utdraget ser vi også at Marie og Sara leser ikonoteksten og tolker denne på en annen måte enn Andreas. Jentene viser sin kompetanse i *den hermeneutiske koden* (Nikolajeva 2010b, s. 31- 33) ved at de prøver å forstå dyrenes følelser og tanker ut ifra den narrative fortellingen. De forholder seg til den konkrete handlingen og forsøker å skape mening i det som skjer på bakgrunn av det de har lest tidligere i boka og det vi ser på oppslaget. Andreas derimot tenker forbi den konkrete handlingen og prøver å forstå hva som ligger bak dyrenes reaksjoner. Jeg opplever at Andreas her viser sin kompetanse i *den symbolske koden* (Nikolajeva, 2010b, s. 36- 38), ved at han løfter problemstillingen og setter ord på et av de viktigste poengene i boka. Her viser elevene hvordan ikonoteksten kan brukes til å skape mening i teksten, på ulik måte.

4.3.2 Fortellingskompetanse

Kompetanse om fortellingen og dens oppbygging er en del av de litterære konvensjonene, som er avgjørende for om en har litterær kompetanse eller ikke. En narrativ fortelling «inneholder alltid introduksjon, komplikasjon, klimaks og løsning» (Nikolajeva, 2010b, s. 29). Elevens fortellingskompetanse kan derfor vises gjennom deres forståelse av oppbyggingen til narrativet. I den litterære samtalen, som utgjør mitt datamateriale, viser barna sin fortellingskompetanse på ulike måter. Elevene forstår og henger med på fortellingens oppbygging og struktur. De ser kausalitet der det er naturlig og er ved et tilfelle bevisst på temporaliteten i fortellingen. Elevene klarer å skape et fiksjonsunivers som de lever seg inn i, og de er bevisst på at fortellingen er oppdiktet og ikke hører til i det virkelige livet. Elevene ser ikke at dyrene i fortellingen er representanter for mennesker, men et par av elevene klarer å overføre historien til mennesker. Spekteret på fortellingskompetansen som elevene formidler er bredt. I denne delen av analysen har jeg valgt å trekke frem ulike situasjoner der elevene formidler fortellingskompetanse om ulike deler av fortellingen.

Å forstå narrativet

For det første mestrer alle elevene å forstå plottet i fortellingen. Plottet og forståelse for denne er grunnleggende i *å forutse- koden*, som er den første koden til Nikolajeva viser til (Nikolajeva, 2010b, s. 28- 29), og er derfor avgjørende for vår opplevelse og forståelse av narrativet. Hun viser videre til at «temporality and causality is the primary organizational principle of a narrative» (Nikolajeva, 2010a, s. 147). For å forstå plottet i et narrativ er det derfor avgjørende at en forstår disse to prinsippene. Elevene viser forståelse for plottet ved at de henger med på fortellingen. Det er ingen som stiller spørsmål, om hva som skjer, eller gir uttrykk for at de ikke klarer å forstå hvorfor ting skjer. Det er heller ingen av elevene som stiller seg spørrende til verken hovedpersoner, bipersoner, innhold eller fortellingens gang. Alle elevene kan gjenfortelle historien, med egne ord, etter at vi er ferdig med å lese. Underveis i lesingen ser elevene tilbake på det som har skjedd tidligere i boka, samtidig som de uttrykker forventning til at det skal skje noe nytt. Denne vekselvirkningen mellom forventninger til det som skal skje og tilbakeblikk på det som har skjedd viser at elevene vet at hendelsene i boka henger sammen. Dette viser kompetanse i Nikolajevas første kode, *å forutse koden*.

Kausalitet

Elevene ser tidlig at dette er en episodisk fortelling med gjentakende mønster. Dette er et trekk som er typisk for barnelitteratur (Nikolajeva, 2017, s. 73), og viser at barna er bevisst denne egenskapen til fortellinger. Dette oppdaget de allerede etter oppslag tre, der elefanten endrer på sitt utseende. Kaja observerte og kommenterte da at motebladet er det samme som elefanten så på oppslag to. «Det er `boka` som gjør det», sa hun og viste de andre elevene det tidligere oppslaget. For hver gang et nytt dyr får motebladet dukket det opp kommentarer som «Lurer på hvordan han skal bli nå», «Jeg tror at han vil bli..», «Jeg vet hvilken farge det blir», «Det var det jeg visste..» og «Kan jeg gjette hva som skjer?». De viser på denne måten at de forstår at det er et tydelig årsak- virkning- forhold mellom motebladet og at dyrene endres.

Temporalitet

Mellom oppslag 20 og 21 dukker det i midlertidig opp en annen utfordring som elevene blir opptatt av. Dette henger sammen med temporaliteten i historien. Etter at vi har lest oppslag 21 peker Andreas i boka si og sier: «Men, det som jeg synes er rart er hvordan de har fått på seg. Den har jo klippet bort håret, og det har jo den og den, og hvordan får dem på alt det?» Her uttrykker Andreas at han ikke helt forstår hvordan dyrene har fått tilbake alt håret så fort. Sara støtter Andreas sitt resonnement med følgende kommentar: «Dem har tatt bort fargen. Og fargen på kinnet», mens hun peker i boka til Andreas. Tidligere i boka har tempoet i historien fremstått naturlig for elevene. Dyrene leser i motebladet, de gjør en endring med eget utseende, før de leverer bladet videre til et annet dyr. På oppslagene står og vises det lite om alt dyrene må gjøre for å endre utseende sitt. Dette skjer `automatisk` fra et oppslag til et annet og det brukes en *ellipse* mellom oppslagene. Det vil si at «fortellingstiden er lik null» (Nikolajeva, 2000, s. 217) og fortellingen «*hopper over* en viss informasjon om historien» (Aaslestad, 1999, s. 57). Nikolajeva og Scott (2006) peker på at i bildebøker kan bildene og verbalteksten formidle temporalitet på ulike måter. I denne boka formidles temporaliteten implisitt, både i tekst og i bilder. Det vil si at tiden som går ikke nevnes konkret verken med ord eller på bilder (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 159). Frem til oppslag 21 er det ingen av elevene som problematiserer dette. Det kunne de ha gjort. Slangen bestiller klær fra internett, løven går til frisøren og sebraen må handle nye klær i butikken. Dette er handlinger som i det virkelige liv kan være tidkrevende. De nevnte hendelser tar også lengre tid i virkeligheten, enn for eksempel apekatten som klipper seg selv, eller elefanten som tar på en ansiktsmaske. Likevel oppleves ikke tiden i fortellingen som noe elevene synes er viktig underveis i

lesingen. Dette er kanskje fordi elevene aksepterer fiksjonsuniverset og at det derfor ikke er naturlig for dem å tenke over dette? Kanskje elevene tenkte at alle hendelsene skjer relativt raskt, og at dyrene bruker noenlunde samme tid på egen endring? Dette står ikke konkret noen steder i boka, men ut ifra handlingen kan det være naturlig å tro det. Rhedin beskriver at tempoet i fortellingen kan påvirkes av forholdet mellom bildeoppslagene (Rhedin, 1992, s. 165). I denne boka gjentar historien seg og forholdet mellom de ulike oppslagene oppfattes derfor på samme måte gjennom nesten hele teksten. Da elevene oppdager på oppslag 21 at dette ikke gjelder lenger og det kommer et skifte i temporaliteten, tar de seg tid til å diskutere dette. Det blir noe snakk om hva som skjer når en klipper håret og hvor lang tid det tar før det vokser ut igjen. Alle jentene henviser til egen erfaring på området. Kanskje blir tiden her et tema, nettopp fordi dette er noe de alle har erfaring med og som de kjenner igjen fra eget liv? Er de andre hendelsene i boka vanskeligere å relatere seg til, fordi de ikke har erfaring på disse områdene enda? Vi bruker våre erfaringer og opplevelser til å forstå tekster. Har vi manglende erfaring på ulike områder, vil jo det gjøre det vanskeligere å stille seg kritisk eller spørrende til det som skjer. Sara gir oss til slutt konklusjonen på denne diskusjonen: «Eller sikkert dem har ventet kjempelenge så har det plutselig komt ut».

Jeg opplever at elevene i utgangspunktet ikke vier mye oppmerksomhet til temporaliteten i fortellingen, siden den ikke oppleves relevant for historiens gang. Temporaliteten er ikke viktig for handlingen og derfor ikke noe tema. I en bildebok kan vendingen av sider være et signal på at tiden går (Rhedin, 1992, s. 165) og det fremstår for meg som om at elevene opplever dette som helt naturlig. Da temporaliteten plutselig spiller en rolle, tar elevene det opp på eget initiativ, og diskuterer seg frem til en felles forståelse for hva som har skjedd.

Fiksjon vs virkelighet

Diskusjonen om temporaliteten viser også at elevene opplever en brist i fiksjonsuniverset mellom disse oppslagene. Det er første gang elevene uttrykker dette under selve lesingen. Frem til disse oppslagene har de lest fortellingen og ikke stilt kritiske spørsmål til handlingen. Det er interessant at dette skjer på oppslagene der fortellingens klimaks og løsning presenteres. Da det blir spenning i teksten og en endring i stemningen i fortellingen, blir elevene også mer bevisst på fiksjonsuniverset og bruddet med det virkelige livet. Her viser de at de ser at fortellingen ikke kan være virkelig, for virkeligheten hadde utartet seg på en annen måte. Å kunne skille mellom det virkelige livet og fiksjonen er den tredje koden, *fiksjonskoden*, som Nikolajeva (2010b) trekker frem som avgjørende for å forstå en tekst. I

Interpretative codes and implied Reader's of children's picturebooks skriver hun at fiksjonen aldri kan bli så «komplett» som virkeligheten, siden den alltid er basert på utvelgelse. En tekst bygges av språk og språk er alltid strukturert. Derfor blir fiksjonsuniverset ofte mer strukturert enn virkeligheten (Nikolajeva, 2010b, s. 35). Det er muligens det elevene opplever mellom oppslag 20 og 21? At handlingen blir så konkret og strukturert at det blir vanskelig å tro på? Samtidig fremstår det som om elevene ønsker at handlingen skal gi mening, og at de derfor diskuterer seg frem til en løsning som en kan tro på, både fra et narrativt perspektiv og fra det virkelige livet.

Under selve lesingen av boka uttrykker aldri elevene at historiens handling ikke er mulig i det virkelige liv (bortsett fra oppslag 21, som er nevnt over). De følger fortellingen, setter seg inn i det som skjer og tror på historien. Når vi er ferdig med å lese, og spørsmålet om dette kunne skjedd i virkeligheten kommer opp, svarer alle «nei». De svarer uavhengig av hverandre og har utsagn som: «Dyrene har ingen armer og kan ikke tenke», «Dyrene kan ikke snakke, heller ikke pynte seg eller lese» og «Dyrene kan ikke tenke og kjøpe ting på butikken». Alle elevene formidler at de vet at historien er fiksjon, og at dette ikke hører virkeligheten til. Elevene viser her evne til å leve seg inn i teksten når det er naturlig, samtidig som de evner å ta avstand fra teksten og tenke rasjonelt og kritisk rundt den, når det er naturlig. Elevene aksepterer fiksjonsuniverset og lever seg inn i fortellingen, samtidig som de vet at det er et skille mellom fiksjonen og virkeligheten. Nikolajeva understreker at dette skillet kan være utfordrende for mange, spesielt unge lesere, siden vi bruker egne erfaringer og opplevelser til å tolke og forstå fiksjonen (Nikolajeva, 2017, s. 306). Samtidig påpeker hun at det er avgjørende at vi mestrer å se dette skillet, for å få best mulig utbytte av litteraturen.

Elevene uttrykker ingen forståelse for at dyrene i boka er antropomorfiserte. Dette er også en del av Nikolajevas tredje kode, *fiksjonskoden*, og er en grunnleggende del av den litterære kompetansen (Nikolajeva, 2010b). Med dyr i hovedrollene «unngår en spørsmål om alder, kjønn og sosial status» og dyrene gjør det samtidig mulig «å ha konflikten i fokus, uten at den kommer for nær» (Nikolajeva, 2000, s. 55- 56). I *Dyrenes skjønnhet* er det liten tvil om at dyrene i boka «egentlig» er mennesker, men dette er ikke et tema for noen av elevene. To av dem overfører likevel historien til mennesker, og uttrykker at dette kunne hendt med oss. De sa: «Det kunne skjedd med mennesker» og «Det kunne skjedd med mennesker, men jeg tror ikke at det er lurt». Elevene ser ikke at dette faktisk skjer med mennesker hver dag og de reflektere heller ikke noe videre rundt dette. Jeg tolker disse utsagnene som at elevene leser og opplever fortellingen veldig konkret og at det derfor ikke er naturlig å koble det direkte til

mennesker. Dette forteller nok også en del om elevenes manglende erfaring med ukeblad og hvordan det kan påvirke leserne. Elevene er sannsynligvis for unge til å ha noe særlig erfaring på området og det blir derfor utfordrende å overføre fortellingen direkte til mennesker. Om teksten ikke formidler noe som leseren opplever som relevant, vil en overse dette og gå videre uten å bruke for mye tid på det (Hennig, 2017, s. 18). Samtidig ser elevene at fortellingen er fiksjon og at budskapet likevel er overførbart til det virkelige liv. På bakgrunn av utsagnene over tolker jeg det som at elevene mestrer å leve seg inn i fiksjonen, samtidig som de forstår at det er fiksjon og ikke virkelighet. Skillet mellom fiksjon og virkelighet er der, selv om det ikke snakkes om før vi er ferdig med å lese.

4.3.3 Tolkingskompetanse

Å tolke handler om å skape mening i tilværelsen rundt oss. Vi tolker for å forstå og forklare det vi opplever. Tolkning og forståelse av tekst er grunnleggende i all lesing. Læren om hvordan vi tolker kalles for «hermeneutikk». Claudi beskriver fortolknings- og forståelsesaktiviteten som en «hermeneutisk sirkel», med en «kontinuerlig utveksling mellom tekstens helhet og tekstens deler». Tekstens deler gir oss forventninger og antagelser om teksten som helhet. Disse «forestillingene om helheten påvirker igjen forståelsen av enkeltdelene». Ny forståelse av del eller helhet endrer vårt syn på den andre, og i teorien kan dette fortsette i det uendelige (Claudi, 2010, s. 8- 9). Iser (1981) sier at alle tekster inneholder tomrom, som leseren må fylle ut for at den skal gi mening. Disse tomrommene skaper muligheter for tolkning hos den enkelte leser og leseren fyller disse tomrommene med egne erfaringer, kunnskaper og forventninger (Iser, 1981). Tolkning av tekster blir på den måten en prosess mellom leser og tekst, som handler om å gi teksten mening. Det er leseren som i møte med teksten gjør den levende. Leserens må tolke det som skjer i teksten for å forstå den. Steffensen sier at «ved å læse sig selv ind i teksten skaber læseren sammenhænge der giver teksten den bestemte mening, og der foregår altså en fortolkningsproces» (Steffensen, 2005, s. 89). Tolkning av tekster kan skje på to ulike nivå, det bokstavelige og det overførbare (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva, 2010a, 2010b; Birkeland et. al., 2019). I min analyse har jeg sett etter ulike situasjoner der elevene uttrykker sin tolkning og forståelse av boka. Jeg fant eksempler på elevenes tolkning på ulike måter. I noen tilfeller var det enkeltelever som uttrykte egen tolkning fortløpende i samtalen, mens andre ganger måtte elevene bruke tid på å snakke sammen, før de ble enige om hvordan oppslagene skulle og kunne forstås.

Å tolke ut ifra egen erfaring

Under lesingen av *Dyrenes skjønnhet* hadde elevene identiske bøker og de ble presentert for boka på samme måte. Likevel hadde elevene ulikt syn på dyrenes reaksjoner, tanker og følelser. På samme oppslag kunne elevene komme med fire ulike tanker og tolkninger om hvordan dyrene eller menneskene hadde det. På oppslaget når slangen endret utseende kom for eksempel følgende kommentarer: «Sikkert han har aldri sett klær», «Kanskje fordi han er litt skeptisk på alt disse klærne, så blir det litt vanskelig å velge å sånn», «Ææ, kanskje han blir helt forskrekket for det er så mye fint» og «Jeg tror han er litt redd». Culler, og flere med han, påpeker at våre tolkninger av teksten påvirkes av erfaringer vi har fra livet og annen litteratur (Iser, 1981; Rosenblatt, 1994; Torell, 2001; Culler, 2011). I tilfellet over er det naturlig å tro at elevene bruker egne erfaringer og opplevelser da de tolker og forstår dette oppslaget, og får derfor litt ulikt blikk på det som skjer. Det er dette Torell viser til når han sier at vi noen ganger `står med en fot i teksten og en fot i eget liv` (Torell, 2001, s. 377). Vi bruker oss selv som utgangspunkt for å gi mening til det vi leser. Siden vi noen ganger har ulikt utgangspunkt og erfaringsbakgrunn vil vi tolke og forstå det vi leser på litt ulik måte.

Ved et par tilfeller tolker elevene dyrenes stilendring og hva denne signaliserer. Dette er ikke noe som blir tatt opp verken i boka eller av andre, men elevene reagerer impulsivt og kommenterer dette selv. På oppslaget med løven sier Sara at han ser ut som «et rikt menneske». På spørsmål om hvorfor hun tenker at løven er rik, sier hun: «For han har på seg sånn kult hår. Å så, kul jakke». Her viser Sara at hun har med seg noen erfaringer og forventninger til hvordan rike mennesker ser ut, og løven gir henne assosiasjoner til dette. Jeg tenker ikke umiddelbart at løven er rik når jeg ser det oppslaget. Her handler det om at vi har ulik referanseramme og at vi derfor tolker det vi ser på ulik måte (Iser, 1981; Rosenblatt, 1994; Blau, 2003). Det samme gjelder flamingoen. Når elevene ser henne sier de følgende:

Andreas: Det ligner litt på, sitter og jobber, litt sånn jobbstil.

Lærer: Ja, du ser ut, du ser for deg noen som sitter og jobber. *Peker i boka.*

Marie: Ja, han har slips og sånn. De som jobber har nesten like klær.

Her får Andreas og Marie assosiasjoner til hvilken stil som passer til de som sitter og jobber. Boka har ingen indikasjoner på at flamingoen er eller skal på jobb. Det fremstår for meg som

om begge elevene tidligere har sett noen med denne stilen og at de derfor tolker at flamingoen har fått seg `jobbstil`. Oppslaget med flamingoen kommer direkte etter oppslaget med løven, så det er stor sjanse for at Andreas og Marie sin kommentar, er farget av Sara sin kommentar om løven. Uansett er det en tolkning de gjør seg ut ifra hvordan de leser bildene i fortellingen. Når elevene refererer til `rik- stil` og `jobbe- stil` viser de nok en gang at de bruker *referansekoden* til å gi mening til det de ser i boka.

Å bruke boka til å forstå

Ved flere anledninger brukte elevene boka aktivt til å tolke handlingen i fortellingen. Dette gjorde de ved å sammenligne oppslagene. Siden elevene hadde egne bøker var det enkelt for dem å bla frem og tilbake når de oppdaget noe de syntes var spennende. Dette gjorde de under hele lesingen og de viste ofte det de oppdaget frem til hverandre.

Kaja kommenterte tidlig at motebladet som elefanten fikk tips til å endre seg av, var det samme som han stjal på oppslag to. Kaja opplevde motebladet som stjålet, til tross for at dette ikke står i verbalteksten. Det vises heller ikke konkret på bildene, men Kaja tolket det på denne måten. Ingen av de andre elevene uttrykte at de var uenig i dette eller at de tenker at det har foregått på en annen måte. Mellom oppslag to og fire oppstår det et tomrom (Iser, 1981) i fortellingen, som elevene selv må fylle ut, for at det skal gi mening. Leseren må tenke, vurdere og ta valg ut fra handlingen, om hva som har skjedd. På oppslag to har dama motebladet i veska. På oppslag tre leser elefanten i motebladet, men vi ser ikke tittelen på bladet, så vi kan ikke vite sikkert hvilket blad det er. Oppslag fire viser tittelen på bladet, da elefanten gir det videre til sebraen. Da vi hadde lest verbalteksten på oppslag fire sa Kaja: «Han tok jo. Det er derfor det står hallo. *Peker på bladet i boka.*» Her oppdager Kaja sammenhengen mellom oppslag to og fire ved at hun leser den intraikoniske teksten på bladet. Kaja fyller det tomrommet som oppstod mellom oppslagene og vi kan gå videre i teksten med en klarere oppfatning av handlingen, uten videre samtale om hva som har skjedd.

Det siste oppslaget i boka gir leseren flere henvisninger til handlingen tidligere i boka. Oppslaget er et oversiktsbilde av byen (figur 8), der ulike mennesker bruker de samme stilene som dyrene brukte tidligere i boka. Barna jeg leste boka med oppdaget disse henvisningene, og kommenterte dem så snart jeg var ferdig med å lese verbalteksten på oppslaget. Kaja var igjen den som oppdaget motebladet og kommenterte det ved å si: «Her står det../ Hallo- boka» og pekte på bladet. De andre elevene pekte på det de så og viste til hverandre. Elevene syntes

det var morsomt å lete etter likheter på dette oppslaget, med resten av historien. De bladde frem og tilbake og hadde kommentarer som: «Den ser ut som en løve», «Hun var rar», «Hun var i bladet», «Og dem der», «Men den bukse var jo i bladet», «Der er han med langt hår», «Samme bukse som.. Og skoene!» Når elevene så sammenhenger mellom oppslag uttrykte de ofte engasjement og glede. Det gjorde de gjennom hele lesingen av boka. De ville gjerne vise de andre det de så og var oppspilt over oppdagelsen. Det var tydelig at disse oppdagelsene av koblinger mellom oppslag følte viktige, og at dette gjorde noe med innstillingen deres til lesingen. Det fremstod som om oppdagelsene gav dem en mestringsfølelse og mestringsfølelsen motiverte dem for videre lesing og søking etter nye sammenhenger. Denne delen av samtalen forteller meg at elevene også her ser sammenhenger mellom oppslag og bruker dette til å få større utbytte av historien. Elevene ser detaljer på bildene og overfører dem til det de allerede har lest tidligere i boka. Som i en hermeneutisk sirkel spiller delene inn på opplevelsen av helheten og helheten gir forventninger til delene.

Å lese med fordobling

Å overføre teksten til det virkelige liv kaller Steffensen (2005) for fordoblingslesing. Steffensen sier at for å lese med fordobling må leseren først forstå den konkrete teksten, så må en forstå at teksten kan bety noe annet, før en til slutt må finne ut hva den kan bety. Dette er krevende, men en avgjørende del av den litterære kompetansen (Steffensen, 2005, s. 138-139). Dette samsvarer med Nikolajevas fjerde kode, *den symbolske koden*.

I mitt datamateriale finner jeg få eksempler på at elevene mestrer å lese med fordobling. Andreas er den som i størst grad klarer å uttrykke en forståelse for at boka kan handle om noen annet enn kun den konkrete fortellingen. Utdraget fra transkripsjonen under viser samtalen i tidlig lesing av boka. Vi har akkurat lest oppslag tre, der elefanten leser i motebladet og får tips til hvordan han skal endre seg, da følgende blir sagt:

Lærer: «Heldigvis er bladet fullt av gode råd.» Tenker du at han skal bli kvitt rynkene, Andreas?

Andreas: Nei.

Lærer: Hvorfor ikke det da?

Andreas: Fordi det er ikke så godt. Og det er litt ekkelt.

Elefanten er den første av dyrene i boka som endrer på utseende sitt. Andreas uttrykker allerede etter dette oppslaget at han mestrer å se lengre enn bokas motiv. Først begrunner han at han ikke tror det er så lurt, fordi det kan bli ekkelt og vondt for elefanten. Da opplever jeg at han leser handlingen i teksten og lever seg inn i elefanten sitt ståsted. Den avsluttende kommentaren hans, gjør imidlertid, at jeg tolker at han ser at dette kan handle om noe mer enn kun et moteblad med tips. Her treffer han kjernen i boka allerede etter første oppslag der motebladet har en sentral rolle. Andreas har flere lignende kommentarer i løpet av samtalen. Han sier blant annet: «Jeg synes egentlig at de gjemte seg med sånn kamuflasje», «Eller, det fineste til meg kan være stilen min selv» og «For de dyrene her prøvde å være noen andre». Han snakker om dyrene, samtidig som han snakker om eget liv og egne erfaringer. Det forteller en del om Andreas sitt blikk på fortellingen og det den formidler. Jeg opplever Andreas sine innspill som et tegn på at han klarer å se forbi selve handlingen i teksten og overfører det til det virkelige livet. Han løfter teksten ut fra fiksjonsuniverset, noe som er avgjørende hvis en skal mestre å lese med fordobling (Steffensen, 2005, s. 138- 139). Jentene som deltar i samtalen, trenger mer øvelse i å lese på denne måten. Når Andreas kommer med sine tanker svarer jentene kun overflatisk og snakker om hvilken av dyrenes stil som hadde passet dem best.

Det siste oppslaget i boka (figur 8) fungerer som en `kommentar` til fortellingen i dyreparken og er en tydelig referanse til hvordan en kan overføre teksten til det virkelige livet. Elevene ser ikke denne sammenhengen og dette forteller meg at de enda har et utviklingspotensial i å lese med fordobling, siden de *ikke* overfører handlingen i fortellingen til mennesker og det virkelige liv. Dette til tross for oppslagets klare og tydelige referanse til akkurat dette. Med tanke på barnas alder er det kanskje ikke så rart at de ikke ser denne henvisningen. Steffensen (2005) understreker at det er utfordrende å lese med fordobling og at det er krevende for leseren å mestre dette. Birkeland et. al. (2019) poengterer også at vi alle har ulike referanser og erfaringer og dette vil påvirke hvordan vi tolker tekster. I dette tilfellet, med så unge lesere, er det sannsynligvis ikke naturlig for elevene å tenke at ukebladet kan påvirke så sterkt som det gjør, siden erfaringsbakgrunnen deres på området er så liten. Blau påpeker også dette. Lesere som mangler livserfaring eller diskurserfaring på det aktuelle området kan oppleve det som utfordrende å finne adekvate tolkningsmuligheter (Blau, 2003, s. 119). På bakgrunn av dette tenker jeg at elevene jeg hadde den litterære samtalen med har et utviklingspotensiale i å lese med fordobling. Med støtte i Nikolajeva (2010a), tror jeg at elevene kan lære dette, med kyndig ledelse av en voksen som innehar kompetansen.

Gjennom hele samtalen uttrykker elevene seg på en måte som viser at de forstår at de ikke sikkert kan vite hva de ulike dyrene og menneskene tenker eller føler, siden dette ikke alltid står beskrevet. Når elevene skal forklare hva de tenker og tror bruker de ord som «kanskje», «sikkert», «jeg tror» og «jeg vet ikke, men...». Dette er tolkningsmarkører og elevene viser med denne måten å snakke på at de vet at de bare kan anta at ting er som de er ut ifra det de ser på bildene, og det de har hørt og sett tidligere i boka. Blau (2003) beskriver at en viktig del av den litterære kompetansen er å tåle teksters ambivalens. Med det mener han at tekster noen ganger er ambivalent i det den formidler og at det blir opp til leseren å tolke og gi mening til teksten. Noen ganger gir teksten svarene vi søker, mens den andre ganger ikke gjør det. Det må vi som lesere leve med og det kan oppleves utfordrende for noen. Elevene jeg leste boka med gav ikke uttrykk for at de opplevde dette som vanskelig, men de prøvde seg likevel frem for å finne svar.

Når det handler om tolkning understreker Nikolajeva at «a successful interpretation, or rather attempt at interpretation, presupposes that readers are aware of the possible presence of cracks and therefore actively search for them» (Nikolajeva, 2010a, s. 151). I lesingen av *Dyrenes skjønnhet* er elevene interessert under hele lesingen og de gjør sitt beste for å skape mening og forstå det som skjer. Elevene stiller spørsmål, undrer seg, kommenterer og reflekterer. De bruker egen erfaring til å forklare og forstå. Boka brukes aktivt og de blar mye frem og tilbake mellom oppslagene. Claudi beskriver at gjennom enkeltdelene i teksten får vi forventninger til teksten som helhet og disse forestillingene av helheten vil igjen påvirke vår oppfattelse og tolkning av delene (Claudi, 2010, s. 8). Jeg oppfatter at de ulike oppslagene fungerer som ulike `deler` av fortellingen. Elevene bruker de ulike delene til å få en bedre forståelse av helheten. Oppslagene skaper forventninger til hva som skal skje videre i fortellingen, mens fortellingens gang påvirker elevenes syn på oppslagene. Tolkning handler om akkurat dette. Det er en stadig vekselvirkning mellom deler og helhet. De påvirker hverandre og sammen skapes det en dypere forståelse for boka.

5 Oppsummerende drøfting

Bakgrunnen for dette prosjektet har vært å få mer kunnskap og informasjon om de yngste skolebarnas litterære kompetanse. Litterær kompetanse er sammensatt og ikke alltid enkel å vise frem og få øye på. Jeg har vært nysgjerrig på hvilken kompetanse de yngste elevene egentlig innehar og hvordan den kommer til syne i en litterær samtale om en bildebok. I dette kapitlet svarer jeg på oppgavens problemstilling. Videre vil jeg drøfte hvilke konsekvenser funnene har for meg som lærer. Jeg avslutter kapitlet med å si noe om studiens bidrag og begrensninger.

5.1 Hovedfunn

Denne studiens problemstilling har vært: *Hvordan kommer barns litterære kompetanse til syne gjennom en litterær samtale om en bildebok?* I denne oppgaven er *litterær kompetanse* definert som en todelt kompetanse der kunnskaper om litterære konvensjoner representerer den ene delen, mens elevenes forståelse og tolkning av fortellingen utgjør den andre.

Datamaterialet mitt viser at elevene sin kompetanse kommer til syne på flere måter, både verbalspråklig og ikke- verbalspråklig. Den ikke- verbalspråklige kommunikasjonen kan for eksempel være blikk, gester, kroppsholdning og mimikk (Solstad, 2016, s. 24). For å få et mest mulig helhetlig bilde av elevenes kompetanse om bildebøker var det derfor viktig å se disse kommunikasjonsformene sammen.

For det første uttrykte elevene glede, og engasjement rundt boka vi leste. De sa de syntes den var «artig», «spennende», «morsom» og «lærerik». Elevene var engasjerte, levde seg inn i fortellingen, dramatiserte og kommenterte underveis i lesingen av hele boka. De lo, pekte, viste ulike ansiktsuttrykk og brukte kroppen til å herme etter noen av dyrene i fortellingen. De ikke- verbalspråklige ressursene elevene viste var tydelige, og de bidro til å forsterke deres verbal- språklige ytringer om boka. I denne lesingen var elevene aktivt deltakende og deres engasjement bidro til at samtalen om boka ble innholdsrik og levende.

Boka ble brukt aktivt av samtlige elever i hele lesestunden. Gjennom deres samhandling med boka synliggjorde de noe av sin litterære kompetanse. I datamaterialet var bladvendingen og forventningene disse skapte spesielt tydelig. Det ble aldri uttrykt eksplisitt at de syntes det ble spennende mellom oppslagene, men dette ble synlig gjennom måten de snakket på, kommentarer de hadde underveis og kroppsspråket de viste. Samtidig viste elevene at de

brukte boka til å tolke og forstå fortellingen ved at de sammenlignet oppslag underveis i lesingen. Engasjementet rundt boka var, også her, sentrale bidragsyttere i hvordan elevenes kompetanse kom til syne.

Jeg ble positivt overrasket over hvor mye kunnskap elevene allerede hadde om den narrative fortellingen og dens oppbygning. Til tross for at de ikke klarer å uttrykke kunnskapen eksplisitt viser de gjennom lesingen at de forstår hva som skjer i fortellingen og hvordan alt henger sammen. Dette vises ved at de *ikke* stiller spørsmål eller lurer på hva som skjer underveis i lesingen. Samtidig gir de *interessevekkende respons*, som handler om å finne spor «som vi kan bruke for å skape mentale bilder, og vi danner oss bilder av personene, miljøet og situasjonene (Hennig, 2012, s. 15). Dette bidrar til å danne en forestillingsverden. Elevene viser sin interessevekkende respons ved at de snakker om oppslagene, diskuterer handlingen og kommenterer det som skjer både i teksten og på bildene. Når elevene lever seg inn i forestillingsverden og søker etter spor i fortellingen for å gi handlingen mening gir de *konnektiv respons* (Hennig, 2012, s. 15) på boka. Dette gjelder også når elevene finner forbindelseslinjer mellom egne erfaringer og fortellingens innhold.

Elevenes opplevelser, tolkning og refleksjoner rundt boka ble stort sett synliggjort av det verbale språket. Hennig kaller respons på disse områdene av boka for *reflekterende responsform* og her er det tekstens mening, lesernes forventninger og lesestrategier som står i sentrum (Hennig, 2012, s. 15) Gjennom elevenes egne forklaringer på hvordan de tenker får vi innblikk i hvordan de skaper mening og forstår. Elevene bruker sitt hverdagspråk når de forklarer og de klarer ikke enda å uttrykke eksplisitt hva de ser og opplever i teksten. Dette gjør at vi som er sammen med dem må tolke det de formidler. Det gir rom for misforståelser. Samtidig kan vi ikke vite sikkert at det elevene formidler er det de egentlig mener. Dette henger sammen med deres evne til å uttrykke sin litterære kompetanse og det er utfordrende (Nikolajeva, 2010a; Hennig, 2012). På den andre siden opplevde jeg ikke at dette var vanskelig i samtalen. Elevene snakket godt sammen og de uttrykte forståelse for hverandres tanker og meninger. Var det noe de opplevde som utfordrende stilte de spørsmål og svarte hverandre. Elevene kunne også noen ganger være uenige i hvordan de tolket ulike oppslag. Dette påvirket ikke samtalen nevneverdig. Elevene registrerte bare at de var uenige og forholdt seg til det.

5.1.1 Elevenes blikk

Mitt datamateriale viste at elevene har ulike referanser og preferanser, som de tar med seg inn i lesingen av bildeboka. Dette gjør at de har ulikt blikk på det de leser og at de derfor oppdager og oppsøker ulike ting i teksten. Rosenblatt (1994) viser til at det er nettopp derfor hvert møte mellom leser og tekst er unikt. Våre tanker, meninger, erfaringer, forventninger og følelser i lesingen er viktig for hvordan vi leser og forstår teksten der og da. Mine elever viste ulikt fokus i lesingen. Kaia var opptatt av mote og dyrenes ulike stiler. Hun så det hun liker og er opptatt av til vanlig. Samtidig klarte hun å ha et analytisk blikk på fortellingen og så detaljer i bildene som de andre ikke viste så stor interesse for. Marie lyttet mye til de andres kommentarer og knyttet opplevelser og oppdagelser i teksten til eget liv. Hun var den av elevene som i størst grad uttrykte det Torell (2001) viser til som literary transfer. Sara uttrykte mange forventninger til det som skulle skje videre i fortellingen. Hun bladde mye i boka og `lurekikket` fremover på det som skulle skje. Hun var alltid litt foran resten og opptatt av den konkrete handlingen. Andreas derimot, var opptatt av bokas tema. Han klarte ved flere tilfeller å løfte bokas innhold til det virkelige livet og viste dypere forståelse for boka enn resten av gruppa. Elevenes forskjellige blikk viste seg ved at de uttrykte ulik kompetanse innenfor Nikolajevs koder. Jentene viste mye kompetanse i den første koden, *å forutse*. Kaia var den som skilte seg ut når det gjaldt den *hermenuetiske koden*, mens Andreas hadde best blikk for *den symbolske koden*. Analysen viste også at elevene tidvis brukte ulike strategier til å forstå teksten og det den formidlet. Marie brukte sin kompetanse i *referansekoden* til å forstå oppslaget med sebraen, mens Andreas brukte den intraikoniske teksten på bildene. Hennig (2017) mener at det som er utfordrende med barns litterære kompetanse, er at den er så ujevnt fordelt. Med det mener han at barn kan være gode på ulike aspekter ved litterær kompetanse, i tillegg til at noen kan ha større grad av litterær kompetanse enn andre, på flere områder. Det kan gjøre det utfordrende å undervise i, nettopp fordi variasjonen i kompetanse er så stor. I den litterære samtalen som vi gjennomførte opplevde jeg ikke dette som noen begrensning eller ulempe, men heller som en berikelse. At elevene la merke til ulike ting i teksten og lesingen, og at de brukte ulike strategier for å forstå, gjorde at de lærte av hverandre. Elevenes syn på boka og det den formidlet, ble utvidet, nettopp fordi de hjalp hverandre til å se sider av teksten, som de ikke la merke til selv. Dette er målet med en litterær samtale (Aase, 2005; Kjelen, 2017; Hennig, 2017) og en viktig grunn til at elevene til slutt satt igjen med en felles forståelse og opplevelse av teksten etter lesingen.

En av årsakene til at elevene kunne lære av hverandre var barnas glede ved å uttrykke det de tenkte på. Blau understreker at en viktig del av den litterære kompetansen er å tørre å tenke høyt under lesingen. En må tørre å utfordre teksten og de andre leserne med nye tanker. Blau kaller denne delen av litterær kompetanse for *willingness to take risks* (Blau, 2003, s. 212). Dette er ingen enkel ferdighet å mestre og det krever mot å si hva en tenker når andre kanskje ikke har samme oppfatning av hva teksten vil formidle som de andre. Samtidig risikerer en at en rett og slett tar feil i sin tolkning, noe som også gjør en sårbar for å uttrykke nye tanker og meninger. I den litterære samtalen som vi gjennomførte opplevde jeg at elevene gjerne ønsket å si hva de tenkte og la merke til i teksten. De uttrykte både meninger, tanker og tolkninger. Det fremsto ikke som om noen av elevene syntes det var utfordrende å uttrykke hva de tenkte eller mente om teksten. Kanskje er det enklere for de yngste elevene å uttrykke egne tanker og meninger, siden de enda ikke kjenner på forlegenhet og forventninger i like stor grad som eldre barn og unge gjør? Samtidig var det ingen av dem som utfordret teksten og det den formidlet noe nevneverdig, på den måten Blau refererer til. Det er mitt ansvar som lærer å oppfordre og utfordre elevene til å gjøre nettopp dette i møte med litterære tekster. Jeg tror at øving i å si sin mening fra en er svært ung, kan hjelpe dem til å tørre å utfordre tekster og begrunne sine meninger når de blir eldre.

5.1.2 Bokas ubenyttede potensial

I *Dyrenes skjønnhet* er temaet skjønnhet, hva det er og hvordan andres syn på skjønnhet endrer vår oppfattelse av hva som er fint og ikke. Motebladet har en sentral rolle og viser tydelig hvordan dyrene, og menneskene, blir påvirket av reklamen og det den formidler. Jeg ser i ettertid at *Dyrenes skjønnhet* gir potensiale for mer enn vi klarte å utnytte i denne litterære samtalen. Boka legger til rette for både filosofisk samtale og kritisk tenkning. `Skjønnhet` er et abstrakt og utfordrende begrep som kan forstås på flere måter. Dette er helt klart noe vi burde diskutert og reflektert over i lesingen av denne boka, men det gjorde vi ikke. `Skjønnhet` ble nevnt kort i starten på samtalen og da kun på overflatisk nivå. Verken elevene eller jeg tok opp igjen temaet under lesingen eller da vi var ferdig med å lese boka, til tross for at samtalen åpnet opp for dette. Spesielt var det muligheter for denne typen samtale da dyrene møtes igjen på oppslag 19 (figur 5), eller da elevene snakket om dyrenes tanker og følelser på ulike oppslag.

Boka legger også opp til kritisk tenking når det gjelder reklame og moteverdenens påvirkning på oss mennesker. Elevene kommenterte ofte hvordan motebladet fremstilte de ulike dyrene

før de endret seg, for eksempel den grå musa. I disse tilfellene kunne vi gjerne ha snakket om reklamens rolle, hvordan den fremstilles for å påvirke oss og hvordan moteblad er med på å styre vårt blikk på hva som er fint. Elevene hadde også klare meninger om hva som var fint og ikke. Dette uttrykte de tydelig og jeg tenker at disse delene av samtalen gjerne kunne vært utnyttet bedre. Vi burde i denne samtalen diskutert mer i dybden når mulighetene dukket opp. Dette er mitt ansvar som lærer. I tolkningen av en felles tekst vil læreren alltid være den med mest kunnskap og dermed ha ansvaret for at forståelsen av teksten blir størst mulig, gjennom å få frem flest mulig perspektiv på teksten (Blau, 2003). Læreren skal ikke gi svaret til elevene, men legge til rette for at elevene får diskutere og reflektere rundt viktige elementer i teksten. Ved at vi ikke tok opp `skjønnhet` igjen *eller* reflekterte kritisk rundt motebladet, mistet elevene anledningen til å få en dypere forståelse for begrepet `skjønnhet` og et utvidet blikk på reklame og dens rolle. Hvis vi hadde snakket mer om begrepet `skjønnhet`, hadde det kanskje blitt enklere for elevene å overføre temaet til det virkelige liv og til å lese med fordobling. I denne sammenhengen burde jeg, som lærer, styrt samtalen slik at elevene fikk diskutert akkurat dette. Hvis jeg hadde vært tydeligere og styrt samtalen mot temaet, ville min tilstedeværelse bidratt til at elevene fikk enda mer utbytte av samtalen enn de gjorde.

Ved at vi ikke diskuterte noen av aspektene nevnt over, fikk elevene en grunnere forståelse for boka og det den kan formidle. Jeg opplevde, underveis i samtalen, at elevene fikk en god forståelse for handlingen. Etter å ha arbeidet med datamaterialet ser jeg at vi ikke klarte å utnytte potensialet til boka godt nok. Det påvirket elevenes blikk under selve lesingen og det påvirket elevenes læringsutbytte.

5.2 Konsekvensene av mine funn

Litterær kompetanse er noe som utvikles kontinuerlig i arbeid med bøker. Etter arbeidet med denne oppgaven er jeg blitt bevisst en del områder elevene trenger å arbeide videre med for å utvikle. For det første trenger elevene kunnskap om og øvelse i, å oppdage og lese ikonoteksten i bildebøker. Bevisstgjøring rundt hvordan bilde og tekst spiller sammen i en bildebok vil nok øke deres opplevelse av bildebøker, både når de leser alene og når de leser sammen med andre. I analysen viste jeg eksempler der elevene leste og tolket ikonotekst, men dette var alltid etter at jeg hadde ledet dem i den retningen. Elevene oppdaget ikke selv ikonoteksten og at den kunne gi dem svar på hva som skjedde i fortellingen. Samtidig mestret de å bruke ikonoteksten til å skape mening, da de fikk spørsmål av meg som gjorde dem bevisst denne sammenhengen. Dette forteller meg at kunnskap om ikonotekst og ferdigheter i

å lese denne er noe elevene i utgangspunktet ikke har automatisert, men en ferdighet de er klar til å videreutvikle.

Jeg ser at elevene har et utviklingspotensiale når det gjelder sjangerkunnskap. Elevene viste at de manglet erfaring med ulike sjangere ved at de ikke klarte skille mellom `en vanlig bok` og et ukeblad. De kalte motebladet konsekvent for `boka` under hele lesingen. Dette forteller meg at de enda ikke er bevisst nok på at det finnes ulike sjangere og at forskjellige sjangere kommuniserer til leseren på ulikt vis. Elevene kjente til ukebladsjangeren, men de mestret ikke å overføre det de i utgangspunktet kunne om ukeblad til lesingen av denne boka. Jeg tror det kommer av at elevene enda ikke har fått noe særlig med undervisning om ulike sjangere og at de derfor har liten erfaring på området. Jo mer erfaring elevene får, jo flinkere vil de bli (Blau, 2003; Nikolajeva, 2010a, 2010b). Det er mitt ansvar som lærer å bidra til at elevene får erfaring med ulike sjangere og at de lærer å bruke denne kunnskapen riktig.

Dette gjelder også paratekstens rolle i lesingen av en bildebok. Elevene brukte parateksten til å få forventninger for boka, men de klarte ikke å utnytte potensialet som ligger i parateksten og skape forståelse ut ifra denne. Jeg tolker dette som om at elevene også trenger øvelse i å lese og forstå parateksten, for at de skal få enda større utbytte av å lese og skape mening i bildebøker. Hvis elevene hadde vært bevisst parateksten i større grad ville dette kanskje hjulpet dem med å overføre det de visste om ukeblad- sjangeren til boka. Når det gjelder parateksten prøvde jeg å få elevene til å bli bevisst denne flere ganger i oppstarten av samtalen. Jeg stilte spørsmål både om hva de så, hvordan boka kjentes ut og hva de tenkte om boka før vi startet å lese. Til tross for dette var det ingen av elevene som egentlig brukte parateksten til å skape mening. Jeg tenker at elevene trenger opplæring og bevisstgjøring rundt bildebøkers paratekst og at kunnskap om denne vil, i likhet med kunnskap om ikonotekst, bidra til at elevene får enda større forutsetninger for å skape mening av bildebøker.

Etter gjennomføringen av denne studien er jeg blitt enda mer bevisst hvordan ulike bildebøker har ulike styrker i undervisningssammenheng. Jeg har for eksempel fått et annet blikk på bøkens intraikoniske tekst og hvordan elever bruker denne. Analysen av datamaterialet mitt viste godt at elevene var opptatt av den intraikoniske teksten og at den var viktig for deres lesing og forståelse av boka. Denne kunnskapen bør derfor være med å styre fremtidige bokvalg i mitt klasserom.

Som lærer er det viktig at jeg ser alle elevene og at jeg prøver å legge til rette for at alle får delta og utvikle seg som lesere. I gjennomføringen av min studie var det ved første blikk på

datamaterialet enkelt å la seg begeistre av Andreas og det han formidlet av sin litterære kompetanse. Et par av jentene, Marie spesielt, var litt mer tilbakeholden med å uttrykke og vise hva hun tenkte om boka. Det betyr ikke at hun mangler litterær kompetanse, men det gjør det mer utfordrende for meg som lærer å oppdage den. Marie viste for eksempel andre strategier enn Andreas når hun skulle tolke og forstå boka. *Sammen* fikk de uttrykt en bredere litterær kompetanse enn om vi kun skulle fått frem en av stemmene. Barn som er stille og forsiktige har også kunnskaper, meninger og tanker om det som leses, selv om de ikke alltid får synliggjort dem på en like effektiv måte som barn som er muntlig aktive og viser mye engasjement. Som lærer må jeg være bevisst dette og legge til rette for at *alle* får delta og uttrykke seg på sin måte. Da legger vi opp til best mulig undervisning og læring for alle elevene.

Elevenes ulike blikk underveis i lesingen gjorde at de fikk et utvidet og felles syn på boka, noe som er et av hovedmålene med en litterær samtale (Aase, 2005; Hennig, 2017; Kjelen, 2017). Etter å ha erfart hvor mye potensiale en litterær samtale har for lesing og læring av litteratur, vil det nå bli enklere for meg som lærer å prioritere denne arbeidsmetoden, også for de yngste trinnene i skolen. En litterær samtale er en arbeidsmetode som må læres og trenes på og det er ingen grunn til at vi ikke skal starte med denne øvingen tidlig. Samtalen er viktig, både for lesing, læring og for å skape gode relasjoner og leseopplevelser for barna (Syversen, 2020, s. 191). Små barn mestrer å snakke om bøker på en måte som utvikler dem som litterære lesere (Pantaleo, 2007; Solstad, 2015; Håland & Hoel, 2016; Ottesen & Tysvær, 2020). Vi må bare legge til rette for at de får muligheten til det.

Etter denne studien er jeg blitt mer bevisst på bøkens potensiale i undervisningssammenheng. Det er mitt ansvar som lærer å legge opp til undervisning som gjør at elevene utvikler seg som litterære lesere. For å klare dette må undervisningen noen ganger gå i dybden og stimulere elevene til å tenke kritisk og filosofisk. Samtidig må elevene få mulighet til å reflektere og diskutere rundt begrep. Det vil øke elevenes forståelse og utbytte av bøkene.

I denne studien ble det tydelig at kunnskapen elevene hadde om litterære konvensjoner påvirket deres opplevelse og forståelse av teksten. Kunnskap om de litterære konvensjonene er med på å skape forventninger til lesingen og forventningene er med på å forberede leseren på leseprosessen (Blau, 2003; Culler, 2011). Litterære konvensjoner kan sammenlignes med å lære morsmålsgrammatikken og det er noe som utvikles i fellesskap med andre (Kjelen, 2017, s. 71). For meg som lærer er det derfor viktig å legge til rette for undervisning om litterære

konvensjoner, siden dette blir et verktøy for utvidet tekstopplevelse for elevene (Skardhamar, 2005, s. 25). Vi må bort fra den misforståelsen, som Ottesen og Tysvær (2017) også viser til i sin forskning, om at gode leseopplevelser ikke kan kombineres med leseundervisning.

Kunnskap om litterære konvensjoner vil også utvikle elevenes språk, noe som igjen vil bidra til økt evne til å kommunisere om og med litteraturen (Rødnes, 2014; Hennig, 2017). «Ved at elevene formidler videre det de har forstått, skapes dypere forståelse hos den som formidler. På den måten skaper elevene selv kunnskap gjennom språklig handling i klasserommet» (Skardhamar, 2011, s. 43). Vi i skolen må finne en balansegang mellom undervisning i litterære konvensjoner og analyse på den ene siden, og elevenes opplevelse, tolkning og subjektive mening om teksten på den andre siden. Elever som får undervisning i begge deler vil ha større sjanse for en velutviklet litterær kompetanse (Blau, 2003; Skardhamar, 2005; Culler, 2011; Kallestad & Røskeland, 2020), som bidrar til meningsfylte og lærerike leseopplevelser.

5.3 Studiens bidrag og begrensninger

I denne studien var målet med den litterære samtalen å få barna til å synliggjøre sin litterære kompetanse gjennom lesingen av boka *Dyrenes skjønnhet*. Jeg var med som ordstyrer og høytleser og ønsket å la elevene styre samtalen mest mulig. Jeg prøvde å legge til rette for dialog, der barnas blikk, spontane kommentarer, tanker og synspunkter om boka var utgangspunkt for videre samtale. I transkripsjonen, på videopptaket og i analysen av datamaterialet ser jeg at min stemme ofte dukker opp og at jeg i flere tilfeller har en klar og styrende effekt på det som ble sagt og snakket om. Min lesing av boka og mine spørsmål styrte tidvis blikket til elevene i stor grad. Det gjør at det er naturlig å stille spørsmål ved om det er elevenes litterære kompetanse som kommer til syne i denne samtalen, eller om det er min litterære kompetanse som styrer hva elevene får mulighet til å vise frem. Dette er noe vi aldri vil få svar på, men noe som er en begrensning ved studien, som det er viktig å være bevisst.

Min rolle som forsker, har sannsynligvis også påvirket resultatene. Jeg er helt ny i denne rollen og har aldri tidligere gjennomført en lignende studie. Manglende erfaring i forskning gjør seg gjeldende i både gjennomføring av studier og i analyse av datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Det er ikke sikkert at resultatet i denne studien ville blitt annerledes om jeg hadde vært mer erfaren på området, men det er viktig å være bevisst på at det er en mulighet for det.

Studien har også sine begrensninger med tanke på antall elever som deltok. For å kunne trekke generelle slutninger må en gjennomføre studier med mange flere elever enn det jeg har gjort i dette tilfellet. Studien forteller om fire elevers lesing av en bildebok, og hvordan deres litterære kompetanse kommer til syne, akkurat den aktuelle dagen.

Denne studien er kun et lite bidrag i den store sammenhengen, og selv om den har sine begrensninger, er den likevel et bidrag til kunnskapsbasen om de yngste barnas litterære kompetanse. Studien sier noe om hvordan de yngste elevene *kan* formidle sin kunnskap om litteratur i en felles lesing og samtale om en bildebok. De yngste elevene har enda ikke utviklet et godt nok metaspråk om litteratur og deres kompetanse kan derfor være ekstra vanskelig å oppdage (Nikolajeva, 2010a; Hennig, 2012, 2017). Samtidig har de yngste enda mindre erfaring både med å uttrykke seg om bøker og forklare hva og hvordan de tenker. Dette gjør også kompetansen mindre synlig. Denne studien kan derfor være et nyttig eksempel på *hvordan* en kan tolke og forstå elevenes litterære kompetanse, selv når den ikke uttrykkes eksplisitt. For lærere som arbeider på småtrinnet kan studien også være en inspirasjon til selv å prøve ut ulik undervisning om og med litteratur. Den kan være nyttig for å få forståelse for hvilken kompetanse barna formidler i en felles lesing av en bildebok, og hva en kan være observant på når en leser bøker sammen med de yngste elevene. Det er viktig å kunne gjenkjenne litterær kompetanse når den dukker opp. Kunnskap om hva elevene faktisk kan, er avgjørende for å kunne legge opp til best mulig undervisning om det de skal lære.

6 Avslutning

«If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales» (Albert Einstein).

Som sitatet over poengterer, og som jeg skrev innledningsvis, kan skjønnlitteratur ha potensiale til å utvikle oss som mennesker, både som medmennesker i et demokratisk samfunn, og som individuelle individ som skal delta aktivt i et samfunn i konstant utvikling. Når utviklingen stadig skyter fart og `hele verden` er kun et tastetrykk unna, trenger vi noe som er samlende og felles, og som hjelper oss å bygge verdier som vi i dag ser på som grunnleggende for demokratiet og samfunnet vi lever i. Lesing av skjønnlitteratur kan, bør og skal være en del av dette oppdraget, og det er viktig at skolen legger til rette for at elevene får møte variert skjønnlitteratur i hverdagen. Hennig understreker dette når han sier at «lesing av litteratur er en viktig del av sosialiseringen, av utvikling og oppdragelse, av vår danning» (Hennig, 2017, s. 29). I skolen er det viktig at vi legger til rette for undervisning med varierte tekster og tekster som krever refleksjon. Dette vil «bane vei for år med litterær lesing» (Ulland, 2019, s. 280).

Siden litterær kompetanse er en grunnleggende faktor for at vi skal evne å gi mening til tekster, er det avgjørende at også denne trenes fra vi er små. Litterær kompetanse er grunnleggende både for å utvikle oss til å bli selvstendige mennesker og en del av et større samfunn. I skolen må vi som er lærere undervise denne kompetansen ved å bruke bøker aktivt i skolehverdagen. Vi må lese, reflektere, diskutere, forklare, oppmuntre og øve sammen med elevene. Vårt arbeid i begynnerklasserommet er med på å påvirke elevenes holdninger og erfaringer med litteratur. Jeg er sikker på at vi kan gjøre mye i begynneropplæringen, som er med på å utvikle elevene til å bli kompetente litterære lesere når de blir eldre.

Mange beskriver at det ofte er et skille mellom begrepene *litterær kompetanse* og *opplevelse* av litteratur. Det argumenteres med at «begrepet *litterær kompetanse* ofte knyttes til litterær analyse og litteraturfaglige begreper og kunnskaper, mens «*opplevelse* blir koblet opp mot leselyst, leseglede og identifikasjonslesing» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 15). Det etterlyses en balansegang mellom disse, slik at elevene får utviklet en litterær kompetanse, som gjør at de forstår hvordan og hvorfor litteraturen gir opplevelser, erfaringer og påvirker holdninger. I min studie har målet vært å se hvordan de yngste elevenes litterære kompetanse kommer til syne i en litterær samtale om en bildebok. Elevene må da kommunisere med og om litteraturen. Mitt blikk har vært rettet mot elevenes opplevelse, personlig glede og tolkning

av teksten på den ene siden, og deres kunnskaper om litterære konvensjoner på den andre siden. Studien viste at elevene har kunnskaper om bildebokas konvensjoner og at de bruker denne aktivt til å tolke, forstå og gi mening til teksten. Elevene viser sin kunnskap gjennom verbalspråket, kroppsspråket og hvordan de bruker boka under lesingen. Elevene er avhengig av en voksen som hjelper dem å holde fokus i lesingen og som bidrar til å sette søkelyset på viktige aspekter i boka. Samtidig trenger elevene å arbeide med ulike typer litteratur for å utvikle enda mer erfaring, kunnskap og forståelse av litteratur. Dette vil igjen øke og utvide deres opplevelse av bøkene de leser. Gjennom møter og samtaler om litteratur, vil elevene utvikle denne kompetansen. Det er opp til læreren og skolen å legge til rette for at elevene får anledning til det.

Personlig er jeg enig med Hennig når han sier «fordi litteratur er artig, finner vi veien inn i litteraturen» (Hennig, 2017, s. 30). Jeg tror at positive møter med litteratur vil gjøre barn glad i bøker. Jeg tror glede over bøker vil skape interesse, engasjement og motivasjon for å lese og til å snakke om bøkene med andre. Samtidig er det gjennom vår forståelse av litteratur, vi lærer å sette pris på den. Forståelsen utvikler vi gjennom å lese mye (Hennig, 2017, s. 30). Jeg vil avslutte denne oppgaven med å støtte meg til Nikolajeva i hennes syn på at det er vår oppgave, både som foresatte og i skolen, å bidra til å «forme barna» til å bli lesere (Nikolajeva, 2010a, s. 157). Med dette påpeker hun at barn ikke «blir» lesere av skjønnlitteratur av seg selv. Barn trenger gode leseopplevelser, erfaringer, øvelse og tid på å bli kompetente lesere. Det er opp til oss å gi dem muligheten. Kun da vil vi få barn som er glad i litteratur, kan samtale om litteratur, forstår det litteraturen ønsker å formidle og som utvikler seg som mennesker gjennom lesing av litteratur.

Litteraturliste

- Adlibris. (2022). *Dyrenes skjønnhet*. Hentet 06.05.22 fra [Dyrenes skjønnhet - Kristin Roskifte - heftet\(9788292863350\) | Adlibris Bokhandel](#)
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen & Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det norske Samlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Biblioteksentralen. (2022). *Dyrenes skjønnhet*. Hentet 06.05.22 fra [Dyrenes skjønnhet | Biblioteksentralen \(bibsentr.no\)](#)
- Birkeland, T., Risa G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. 3. utg. Samlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A- S. (2019). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Culler, J. (2011). *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. 2. utg. (S- E. Torhell, Overs.) Studentlitteratur.
- Damber, U. (2004). Om tidig läsutvikling i det mångspråkiga samhället. Hyltenstam, K. og L., Lindberg, I. & Hyltenstam, K. (red.), *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle* (s. 661–684). Lund: Studentlitteratur.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2022, 29. mai). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børn og billedbøger. En spennende historie. I Henkel, A. Q. & Johansen, M. B. (red.) (2012). *Billedbøger. En grundbog*. Dansk lærerforeningens forlag.

- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Hennig, H. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. En innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, H. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Hennig, H. (2019). Den litterære samtalen. I *Litterær forståelse* (s. 161- 175). Universitetsforlaget.
- Håland, A. & Hoel, T. 2016. Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research* (2), 21-36. doi: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Isaksen, K. E. B. & Ingilæ, A- K. (2020). «Jeg trodde ikke tekstanalyse var noe for smårinnenet». *En litteraturredidaktisk modell for arbeid med skjønnlitteratur*. [Masteroppgave]. Norges arktiske universitet.
- Iser, Wolfgang. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M. & Kelstrup, G. (red.) *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Borgens Forlag.
- Johansen, E. T. (2020). *Å utvikle unge lesere. En studie av litterær kompetanse i begynneropplæringen*. [Masteroppgave]. Norges teknisk- vitenskapelige- universitet.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (red.), (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2017) Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk. Norskfagleg literacy?. I Fondevik, B. & Hamre, P. (red.) (2017). *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Det Norske Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Det Norske Samlaget.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

- Nikolajeva, M. (2010) *a*. Literacy, competence and meaning- making: a human sciences approach. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2010) *b*. Interpretative Codes and implied readers of childrens` s picturebook. I Colomer, T., Kummerling- Meibauer, B. & Silva- Diaz, C. (2010). *New directions in picturebook research*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Norli. (2022). *Dyrenes skjønnhet*. Hentet 06.05.22 fra [Dyrenes skjønnhet | Pocket | Norli.no](#)
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Nussbaum: Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Ommundsen, Å- M. (2019). Bildeboka. I Stokke, R. S., Tønnesen, E. S. (2019), *Møter med barnelitteratur*. Universitetsforlaget.
- Ottesen. S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæraren*, 2017(4), 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Ottesen. S. H. & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy katte!- en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*. 2020(4), 69-84. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Pantaleo, S. (2007). Interthinking: young children using language to think collectively during interactive read- alouds. *Early Childhood Educ J* 34, 439–447. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0154-y>
- Postholm, M.B. & Jakobsen, D.Y. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Probst, (1988). Transactional theory in the teaching of literature. *Journal of Reading*, 1988, Vol. 31 (4), 378- 381. doi: <https://www.jstor.org/stable/40031907>
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Svenska barnbokinstitutet 45.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader. The text. The poem*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 2014, 8(1), Art. 5, 17 sider. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

- Skraftun, A. & Michelsen P.- A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skardhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og Praksis*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Slettan, S. (2018). Å utvide det moglege: Om fantastisk litteratur for barn og unge. I Slettan, S. (red.) *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Fagbokforlaget/LNU
- Slettan, S. (2020). Om humor og litterær danning i bøker for barn. I Kallestad, Å. H., Røskeland, M. (red.), (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredaktikken*. Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*, 2011 (4), 32- 41. Hentet 02.06.22. https://www.researchgate.net/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Solstad, T. & Österlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing. Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*. 2020(4), <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3989>
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen. En vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpædagogik*. 3. utg. Akademisk Forlag.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (red.). (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur- forståelse og fortolkning*. Alinea. Egmont.
- Torell, Ö. (2001). *Literary Competence Beyond Conventions*, Scandinavian

Journal of Educational Research, 45:4, 369-379,

doi:/doi.org/10.1080/00313830120096770

Ulland, G. (2020). "Kjenner du noen superhelter, må du gjerne varsle dem!" I Kallestad, Å. H., Røskeland, M. (red.), (2020). *Sans for dannning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg bildebøker

Når	Hva	Hvordan	Observasjon
HENRIK AND			
Uke 43 Man	Klasselesing av boka. Felles samtale om boka.	Elevene sitter i sirkel. Lærer leser boka til klassen. Forslag til oppslag å stoppe på 2, 10, 13, 15.	-hvor mange av elevene er aktive i samtalen? -hvilken type respons gir elevene?
Tirs	Stasjonsarbeid: Elevene får boka til eget bruk.	Elevene arbeider i gruppe på fire. Alle får en bok og de får selv velge hva de vil gjøre med den. Bla, lese, snakke om, tegne, skrive. Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov.	-hva velger elevene å gjøre og hvordan bruker de boka?
Ons	Tegne og skrive.	Eleven skal få komme med forslag til andre dyr som Henrik And kunne vært. Hva hadde vært positivt med dette dyret? Hva hadde de ikke likt med dette dyret? Lærerstyrt i starten. Etter hvert skal elevene få tegne et eget oppslag med et nytt dyr.	-hvilken respons gir elevene?
Uke 44 Man	Stasjonsarbeid: Elevene får boka til eget bruk.	Elevene skal velge det oppslaget i boka de liker best. De skal vise til de andre og forklare hvorfor de velger akkurat dette oppslaget. Er det noe annet i boka de liker/ ikke liker? Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov. Lærer modellerer med å vise hvilket oppslag hun ville valg. Mest mulig tilbaketrukket rolle etter hvert.	-hvordan begrunner elevene valget sitt? -hva er deres fokus? -hvilken type språk bruker de til å snakke om boka?
Tirs	Gruppearbeid: Mime/ stillbilder Lage rim/ sang om oppslaget.	Elevene jobber i grupper på fire. De skal velge et oppslag i boka og mime/ lage stillbilde som skal vises til resten av klassen. Klassen skal gjette hvilket oppslag de har valgt. Fremføre sang/ rim de har laget.	-hvordan er elevenes innlevelse og motivasjon for oppgavene?
Ons	Klassesamtale Tegne og skrive	Hvis jeg var Henrik And... Jeg er god på. Jeg skulle ønske jeg kunne. Skriv og tegn om meg selv.	-om elevene klarer å overføre bokas tema til seg selv?
DYRENES SKJØNNHET			
Uke 45 Man	Klasselesing av boka. Felles samtale om boka.	Elevene sitter i sirkel. Lærer leser boka til klassen. Forslag til oppslag å stoppe på 6, 11, 18, 22, 23.	-hvor mange av elevene er aktive i samtalen? -hvilken type respons gir elevene?

Tirs	Stasjonsarbeid: Elevene får boka til eget bruk.	Elevene arbeider i gruppe på fire. Alle får en bok og de får selv velge hva de vil gjøre med den. Bla, lese, snakke om, tegne, skrive. Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov.	-hva velger elevene å gjøre og hvordan bruker de boka?
Ons	Klassesamtale Tegne og skrive.	Vi snakker om skjønnhet. Hva er det? Hva gjorde at dyrene i boka ville endre på hvordan de så ut? Hvordan ble endringene mottatt av dyrene selv? Av andre? Lærerstyrt i starten. Etter hvert skal elevene få tegne eller skrive om et annet dyr enn de som finnes i boka, som med en liten endring forandrer seg helt.	-hvilken type respons gir elevene?
Uke 46 Man	Stasjonsarbeid: Elevene får boka til eget bruk.	Elevene skal velge det oppslaget i boka de liker best. De skal vise til de andre og forklare hvorfor de velger akkurat dette oppslaget. Er det noe annet i boka de liker/ ikke liker? Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov.	-hvordan begrunner elevene valget sitt? -hva er deres fokus? -hvilken type språk bruker de til å snakke om boka?
Tirs	Gruppearbeid: Lage bilde	Elevene jobber i grupper på fire. De skal velge et oppslag i boka og bruke det som inspirasjon til å lage et bilde. Ulik type material, maling, farger, tusjer skal være tilgjengelig. Henges opp i klasserommet. De andre elevene skal få gjette hvilket oppslag de har valgt.	-i hvor stor grad bruker elevene oppslaget som inspirasjon? -hvordan bruker elevene oppslaget som inspirasjon?
Ons	Klassesamtale Tegne og skrive	Hvis jeg var et av dyrene i dyrehagen... Blir jeg påvirket av det jeg ser? Hører? Leser? Har jeg noen gang ønsket å forandre noe på meg selv? Skriv og tegn om meg selv.	-om elevene klarer å overføre bokas tema til seg selv?
PØLSETJUVEN			
Uke 47 Man	Klasselesing av boka. Felles samtale om boka.	Elevene sitter i sirkel. Lærer leser boka til klassen. Forslag til oppslag å stoppe på 5, 11, 14, 18	-hvor mange av elevene er aktive i samtalen? -hvilken type respons gir elevene?
Tirs	Stasjonsarbeid: Elevene får boka til eget bruk.	Elevene arbeider i gruppe på fire. Alle får en bok og de får selv velge hva de vil gjøre med den. Bla, lese, snakke om, tegne, skrive. Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov.	-hva velger elevene å gjøre og hvordan bruker de boka?
Ons	Klassesamtale. Tegne og skrive.	Hva hadde skjedd om det var Pølsetjuven som ville stjele og familien ikke ville stjele? Kunne de hatt andre yrker istedenfor tyv? Er det andre ting som kunne vært forskjellig i familien til Pølsetjuven? Lærerstyrt i starten. Etter hvert skal elevene få tegne eller skrive om det de ønsker- Pølsetjuven som utgangspunkt.	-hvilken respons gir elevene? -hva velger de å tegne og skrive om?
Uke 48	Stasjonsarbeid:	Elevene skal velge det oppslaget i boka de liker best. De skal vise til de andre og forklare hvorfor de velger	-hvordan begrunner elevene valget sitt?

Man	Elevene får boka til eget bruk.	akkurat dette oppslaget. Er det noe annet i boka de liker/ ikke liker? Lærer deltar på stasjonen og bidrar hvis behov.	-hva er deres fokus? -hvilken type språk bruker de til å snakke om boka?
Tirs	Gruppearbeid: Lage bilde	Elevene jobber i grupper på fire. Elevene skal lage en felles plakat med utgangspunkt i oppslag 11.	-hvordan er elevenes innlevelse og motivasjon for oppgavene?
Ons	Klassesamtale Tegne og skrive	Hvis jeg var Pølsetjuven... Hvordan er det i min familie? Hva er vi like på? Hva er vi ulike på? Hva synes du om det? Har du noen gang følt på at du måtte være noe du ikke ville være? Skriv og tegn om meg selv og familien min.	-om elevene klarer å overføre noe av boka tema til seg selv?

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Prosjekttittel

Master i Lærerspesialist Begynneropplæring.

Referansenummer

310108

Registrert

10.09.2021 av Silje Dybdahl - siljedyb@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatjana Kielland Samoilow, tatjana.samoilow@ntnu.no, tlf: 46418530

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Dybdahl, silje.dybdahl@levanger.kommune.no, tlf: 47657804

Prosjektperiode

08.09.2021 - 10.09.2022

Status

08.10.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

08.10.2021 - 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 08.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte 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 viderebehandles 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet: «Litterær kompetanse hos elever på småskoletrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg, om ditt barn vil delta på et forskningsprosjekt der vi ønsker å forske på hvordan barn på småskoletrinnet viser sin litterære kompetanse gjennom samtaler om bildebøker. I dette skriver gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barn i 2. klasse synliggjør sin litterære kompetanse gjennom samtaler om bildebøker. Vi skal lese og lære om tre bildebøker, i en periode på 6 uker. Opplegget vil gjennomføres som vanlige undervisningsøkter med kjente lærere til stede i klassen. For å samle inn datamateriale til oppgaven ønsker jeg å ta lydopptak *eller* videoopptak av fire elever i klassen. Opptakene vil fokusere på elevenes respons, ytringer og kommunikasjon om bildebøkene. Målet er å finne ut hvordan elevene opplever å lese bildebøker, og hvordan de synliggjør sin kunnskap om litteratur i disse samtalene. Det vil bli gjennomført tre ulike opptak, ett opptak i forbindelse med hver bildebok. Foresatte til barn som velges ut til å delta på lyd-/ videoopptak vil få melding om dette. Alle vil få informasjon på klassens ukeplan når opplegget om bøkene skal gjennomføres.

Opgaven som skal skrives er en masteroppgave innen fagfeltet «Lærerspesialist begynneropplæring».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta på forskningsprosjektet?

Deres barn blir spurt om å delta i prosjektet siden undertegnede arbeider på Åsen barne- og ungdomsskole, og deres barn går på det trinnet det er aktuelt å gjennomføre prosjektet på.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Barn som blir trukket ut til å delta på prosjektet skal gjennomføre tre ulike samtaler om tre forskjellige bildebøker. Samtalene vil gjennomføres på et eget klasserom, sammen med tre medelever og undertegnede. Det vil bli tatt videoopptak *eller* lydopptak av samtalene.

Det er frivillig å delta

Om dere tillater opptak med deres barn, kan dere likevel trekke dere fra prosjektet når som helst. Da vil datamateriale som inkluderer deres barn bli slettet umiddelbart. Det vil ikke få noen negative konsekvenser for deres barn eller dere, om dere ikke ønsker å delta eller senere ønsker å trekke dere fra prosjektet.

Undertegnede vil snakke med alle elevene i klassen om opplegget på skolen. Det er også fint om dere kan ta en prat med deres barn, slik at de er godt informert om det som skal foregå.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptakene vil lagres på en ekstern database og krypteres. Det er kun undertegnede og hennes veileder, Tatjana Samoilow, som vil ha tilgang til opptakene. Samtalene vil bli transkribert og anonymisert fortløpende.

I masteroppgaven vil det vises til samtalene når datamaterialet for prosjektet presenteres. Samtalene vil være anonymisert og det skal *ikke* være mulig å gjenkjenne deres barn i oppgaven.

Datamaterialet vil bli slettet når oppgaven er levert, senest 10. september 2022.

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Silje Dybdahl. Tlf.: 47657804 Mail: silje.dybdahl@levanger.kommune.no
- NTNU ved Tatjana Samoilow, veileder til Silje Dybdahl.
Tlf: 46418530 Mail: tatjana.samoilow@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Takk for at dere svarer på spørsmålene under og leverer tilbake til skolen så snart som mulig.

Mvh Silje Dybdahl

Kryss av, signer og send tilbake til skolen.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterær kompetanse hos elever på småskoletrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Ja, mitt barn kan bli tatt lyd- og videoopptak av.

Ja, mitt barn kan bli tatt lydopptak av.

Nei, jeg ønsker *ikke* at mitt barn blir tatt verken lyd- eller videoopptak av.

Jeg samtykker til at datamateriale om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato:

Barnets navn: _____

Signatur foresatte: _____

