

Læremidlenes visuelle profil

Anette Baraas Brandlistuen



Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige
fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2015

Læremidlenes visuelle profil

© Forfatter Anette Baraas Brandlistuen

År 2015

Tittel læremidlenes visuelle profil

Forfatter Anette Baraas Brandlistuen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

TITTEL:

LÆREMIDLENES VISUELLE PROFIL

AV:

Brandlistuen, Anette Baraas

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Kunnskap Utdanning Læring

LUV

SEMESTER:

Vår 2015

STIKKORD:

Læremidler, sosiokulturell læringsteori, sammensatte tekster,
intervjuundersøkelse

Tittel: **Læremidlenes visuelle profil**

Problemområde og problemstilling:

«I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Hvilke elementer bør bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen?»

Jeg stiller også forskningsspørsmålene:

Hvilke bestemte hensyn bør illustratører og billedskapere ta ved utforming av læremidlenes visuelle profil, med tanke på at bildene skal brukes (som) pedagogisk (illustrasjon)?

Hvilke funksjoner tjener bilder i læreverk i forhold til elevers læring?

Oppgavens tema og problemstilling har bakgrunn i interesse for bilder og ønsket om å undersøke bildets egenskaper knyttet til bruk i undervisning. Hvilke krav bør egentlig stilles til dagens læremidler når elevenes fritidskultur fremstår billedmessig attraktiv? Svar på disse spørsmålene har betydning for læremiddelutviklere, læreres bevissthet knyttet til bruk av bilder i undervisning, og for elevers læring og interesse knyttet til bildene og deres nytteverdi.

Data og metode:

Det metodiske opplegget i denne studien er kvalitative intervjuer med tre informantgrupper med tilknytning til læremidler. 1) De som **utvikler** læreverket: I dette tilfellet fire informanter fra Aschehoug Undervisning med tilknytning til læreverket Zeppelin i norskfaget. 2) De som **formidler stoffet** læreverket presenterer: I dette tilfellet fire lærere fra Eidsvoll Verk Skole. 3) De som **mottar budskapet som formidles** gjennom læreverket: I dette tilfellet elleve skoleelever i alderen seks- 11 år ved Eidsvoll Verk Skole. Med bakgrunn i data fra teori og empiri er det foretatt en analyse av utvalgte bilder fra Læreverket Zeppelin. Bildene er forsøkt å presenterer helheten i det visuelle uttrykket læreverk bør inneholde for å kunne betegnes som pedagogiske illustrasjoner.

Hovedresultater:

Jeg har identifisert fem elementer som synes å være viktig innhold i det visuelle uttrykket i læremidler for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen. Dette er samspill mellom

bilde og tekst, variasjon, mangfold, likestilling og estetikk. Illustratører og billedskapere bør tilpasse tegning til den type tekst den illustrerer, og står ellers ganske fritt til å tilføre eget uttrykk og kreative ideer i utforming av bilder til læremidler. Bilder i læreverk har i forhold til elevers læring funksjon som støtte til verbaltekst, motivasjonsfremmende faktor og formidlere av taus kunnskap.

Forord

Tusen takk til min veileder professor Bjørn Skaar som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og interessante betraktninger.

En stort takk til Aschehoug Undervisning for at dere ville delta i undersøkelsen og bidra med interessante perspektiver og gode samtaler om bildenes betydning.

Takk til engasjerte og morsomme elever, reflekterte lærere og rektor ved Eidsvoll Verk Skole som har vist stor hjelpsomhet og velvilje.

Takk til Eidsvoll bibliotek for god service og hjelp til å skaffe litteratur.

Hjertelig takk til Asbjørn for støtte, oppmuntring, gode råd og rene klær.

Hjertelig takk til Nora og Sondre for tålmodighet, omsorg og heiarop.

Takk til pappa; uten deg hadde det ikke blitt noen bilder i oppgaven min.

Takk til familie, venner og studiekamerater for oppmuntring, ideer og innspill.

Eidsvoll, juni 2015

Anette Baraas Brandlistuen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema for oppgaven.....	1
1.2	Oppgavens praktiske og teoretiske betydning	1
1.3	Problemstillingene	2
1.4	Data og metode	2
1.5	Analysemetode for prosjektet.....	3
1.6	Presentasjon av litteratur.....	3
1.7	Gangen i oppgaven	3
2	Litteraturkapittel.....	4
2.1	Innledning til litteraturkapittelet.....	4
2.2	Litteratur- review	4
2.3	Bilder	5
2.3.1	Bilder og illustrasjoner	5
2.3.2	Andre momenter som virker inn på det visuelle uttrykket.....	6
	Romlig komposisjon	6
2.4	Tekst	8
2.4.1	Grunnleggende ferdigheter, læreplanen og kompetansemål knyttet til arbeid med sammensatte tekster.....	8
2.4.2	Læremidler	10
2.4.3	Sammensatte tekster og multimodalitet	11
2.5	SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	13
2.5.1	Sosiokulturell læringsteori	13
2.5.2	Læring	14
2.5.3	Kultur og Læring.....	14
2.6	KRITIKK OG DISKUSJON AV LITTERATUREN.....	15
3	Problemstilling og metode	17
3.1	Presentasjon, begrunnelse og presisering av problemstillinger og forskningsspørsmål 17	
3.1.1	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	17
3.1.2	Begrunnelse for og presisering av problemstillinger og forskningsspørsmål	17
3.2	METODE.....	19

3.2.1	Undersøkelsens design	19
3.2.2	Utfordringer knyttet til belysing av problemstillingene og utførelse av undersøkelsen	19
3.2.3	Beskrivelse av fremgangsmåten og prosedyren	22
	Datainnsamling og intervjuer med informanter fra Aschehoug	23
3.2.4	Datas pålitelighet og gyldighet	26
3.2.5	Oversikt over den analytiske tilnærmingen	27
4	Analysen	29
4.1	Innledning til analysekapittelet	29
4.2	Forlagsintervjuene	29
4.2.1	Ulike aktører som deltar i prosessen med å utvikle nye læreverk	29
4.2.2	Beskrivelse av arbeidsprosess og de ulike aktørenes rolle i prosessen med å utvikle nye læreverk	30
4.2.3	Presentasjon av data som går på å finne analysekriterier	30
4.2.4	Fokus på illustratørens rolle	32
4.2.5	Funn som har å gjøre med bildenes læringsfunksjon	33
4.2.6	“Krav” til bilder i læremidler	33
4.2.7	Tendenser i datainnsamlingen fra forlagsintervjuene	35
4.3	Presentasjon av data fra lærerintervjuene	36
4.3.1	Gjennomgang av funn fra intervjuer med lærere	36
4.3.2	Tendenser i datainnsamlingen fra lærerintervjuene	38
4.4	Presentasjon av elevintervjuene	39
4.4.1	Innledning til bildeanalyse	39
4.4.2	Enkeltbilde fra Elevbok Start	40
	Vi leser	40
4.4.3	Bildemateriell og analyse av bildene i Elevbok 2A	41
4.4.4	Bildemateriell og analysen av bildene i Lesebok 5	45
4.5	DISKUSJON OG KRITIKK	51
4.5.1	Bildenes innholdselementer- topp fem	52
4.6	Bildenes læringsfunksjoner	56
5	Avslutning	60
5.1	Oppsummering av oppgaven	60
5.2	Data som er analysert for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål	61

5.3	Oppsummering av hovedfunn	61
5.4	Konklusjon.....	62
5.5	Resultaters betydning for det teoretiske rammeverket	63
5.6	Oppgavens begrensninger.....	63
	Litteraturliste	64
	Vedlegg	66

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Bruken av bilder i trykte og digitale læremidler er hovedtema i denne masteroppgaven. Hovedfokus er bildene og den rollen dette tekstelementet spiller i leseopplæringen i forbindelse med utvikling av leseglede og leselyst.

«Å skape leseglede dreier seg mest av alt om å formidle tekster av mange slag til et mangfold av lesere». (Lillstuvang, Tønnesen og Dhall- Larssøn, 2007: 120)

Jeg har tatt utgangspunkt i norskfaget og ser på hvordan bildematerialet kommer til uttrykk i lesebøker for elever på 1., 2. og 5. trinn. Oppgaven tar for seg fremtredende elementer ved bildematerialet og andre elementer som har betydning for det totale visuelle uttrykket i læremidlene. Samspill mellom tekst og bilde og hvordan disse tekstelementene skaper mening til sammen, er blant fokusområdene. Rammen rundt disse temaene er læring i et sosiokulturelt perspektiv.

«I vår tid omfatter lesing sjelden bare å lese bokstaver i bøker. En fullt utviklet tekstkompetanse innebærer også å kunne lese for eksempel bilder i ulike medier og interaktive tekster på skjerm. Lesing er en kilde til opplevelser og glede, men også en viktig forutsetning for læring. De gode lærerne, de bevisste formidlerne, er døråpnerne til barns leselyst og kunnskapsutvikling» (Bjorvand og Tønnesen, 2002).

1.2 Oppgavens praktiske og teoretiske betydning

Dette prosjektet er med på å belyse viktigheten av bilder i undervisningen. I forbindelse med at Læreplanen for kunnskapsløftet ble lansert i 2006 kom området sammensatte tekster inn i norskfaget. I etterkant av dette har det gradvis vokst frem aksept for at også bildene er med på å skape mening i tekster. (Løvland, 2007) En rekke forskere, nasjonalt og internasjonalt, har fattet interesse for dette området. Det er forsket på hvordan sammensatte tekster bidrar til en helhetlig tekstforståelse og hvordan barn og ungdom som vokser opp i dagens samfunn tilegner seg teksterfaringer. Ikke bare gjennom skolegang ved formell læring, men også gjennom uformelle læringssituasjoner og mediebruk på fritiden. Det er forsket på hvilket læringsfunksjon som ligger i bildemodalitetene i sammensatte tekster. Det som ikke kommer så

tydelig frem er hvilket bestemt innhold bilder bør inneholde for å tjene til læring hos elevene. Det er det jeg har fokusert på å finne ut av i denne studien.

1.3 Problemstillingene

Som ramme for denne masteroppgaven har jeg operert med følgende problemstilling:

I lys av et sosiokulturellt læringsperspektiv. Hvilke elementer bør bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen? Jeg stiller også forskningsspørsmålene:

Hvilke bestemte hensyn bør illustratører og billedskapere ta ved utforming av læremidlenes visuelle profil, med tanke på at bildene skal brukes (som) pedagogisk (illustrasjon)?

Hvilke funksjoner tjener bilder i læreverker i forhold til elevers læring?

De presiserte spørsmålene er hvilke «krav» som bør stilles til bilder i trykte og digitale læremidler.

Oppgavens formål er å sette søkelys på de læringsfunksjonene bildene har. I tillegg vil jeg gjøre et forsøk på å styrke bevissthet rundt betydningen av dette tekstelementet. Som en lystbetont del av leseopplæringen for alle elever, men særlig med tanke på elever som sliter med leseforståelse og motivasjon.

1.4 Data og metode

Materialet som har blitt samlet inn er intervjudata fra i alt tolv kvalitative intervjuer. I tillegg består materialet av åtte bilder fra Elevbok Start, Elevbok 2A og Lesebok 5 fra læreverket Zeppelin.

Utvalget består av tre informantgrupper. Fire informanter fra Aschehoug undervisning, fire lærere fra Eidsvoll Verk Skole, og til sammen elleve skolebarn i alderen 6- 11 år. De siste er elever fra samme skole som lærerne.

Innsamlingsmetoden jeg har benyttet er lydopptak, støttet av notater i enkelte av tilfellene. Når det gjelder bildematerialet som er behandlet er dette blitt analysert ved at jeg har sett på analysekriterier jeg har kommet frem til gjennom intervjuer og litteraturgjennomgang.

1.5 Analysemetode for prosjektet

I denne undersøkelsen har jeg benyttet en kombinasjon av meningsfortetning og narrativ strukturering (Jfr. Kvale, 1997): Deltagernes bidrag fra intervjuene er forkortet, i tillegg til at jeg ved bruk av en fortellingsanalyse har laget en historie bygget opp av uttalelser fra datainnsamlingen. Ettersom dette prosjektet består av en triangulering av informantgrupper er dataene først blitt analysert hver for seg for så å bli sett i sammenheng med hverandre.

1.6 Presentasjon av litteratur

Jeg baserer denne oppgaven på litteratur innenfor områdene tekst, bilde og sosiokulturell læringsteori. Jeg har benytter teori først og fremst fra norske forskere som Tønnesen, Løvland og Aaomotsbakken. Disse knytter sine teorier til utenlandske teoretikere innenfor områdene tekst og bilde. For å nevne noen er Kress og Van Leeuwen sentrale i denne sammenheng. Innenfor læringsforskning og området sosiokulturell læringsteori er mye av stoffet basert på teorier fra Säljö, i tillegg til norske forskere som Dysthe og Wittek. Utvalget av litteratur er konsentrert rundt områdene sammensatte tekster, multimodalitet, samspill bilde og tekst, læremidler, sosiokulturell læringsteori, læring, kultur og kommunikasjon, for å nevne noen.

1.7 Gangen i oppgaven

Oppgavens oppbygging består forord, sammendrag, litteraturliste og innledning. Deretter følger litteraturdelen; relevant litteratur som dekker områdene bilde, tekst og sosiokulturell læringsteori, samt drøfting av utvalgte områder fra litteraturen. Så følger metodekapittelet; presentasjon og presisering av problemstilling og forskningsspørsmål etterfulgt av oversikt over metodetilnærmingen. Etter dette følger analysekapittelet delt i to hovedområder; presentasjon av funn fra kvalitative intervjuer med de tre informantgruppene og analyse av åtte utvalgte bilder fra lærebøker. Analysekapittelets andre del består av drøfting (kritikk og diskusjon) av noen av funnene som ble presentert i analysekapittelets første del. Oppgavens siste kapittel består av avslutning med konklusjon. Litteraturliste er presentert før vedlegg som setter punktum for denne oppgaven.

2 Litteraturkapittel

2.1 Innledning til litteraturkapittelet

Dette kapittelet er tredelt, og består av et litteratur- review, en redegjørelse av relevant teori innenfor områdene bilde, tekst og sosiokulturell læringsteori samt diskusjon og kritikk av et utvalg av områdene som trekkes frem i redegjørelsen.

Når det gjelder delen der jeg gjør rede for teorier og begreper innenfor området **bilde** presenteres temaer som sammenheng mellom bilde og tekst, estetikk og romlige komposisjoner. **Tekst**, som er del to av redegjørelsen tar for seg områdene grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, læremidler, sammensatte tekster, multimodalitet, læremidler og definisjoner med relevans til området. De to områdene bilde og tekst glir litt over i hverandre, men jeg velger å presentere de separat med hensyn til struktur. I siste del fokuseres det på læring, kultur og **sosiokulturell læringsteori**. Det er lagt størst vekt på redegjørelsen i den andre delen av kapittelet. Det er et bevisst valg som er tatt med bakgrunn i at et godt fundament som beskriver ulike begreper og teorier er vesentlig når jeg i Analysekapittelet skal analysere bilder og helheten i lesebøker i norskfaget. Siste del av dette kapittelet er en drøfting av enkelte elementer fra redegjørelsen.

2.2 Litteratur- review

I arbeidet med litteratur- reviewet har jeg i hovedsak konsentrert meg om bøker og artikler jeg har kommet frem til underveis i dette prosjektet. Dette dreier seg i første omgang om bøker fra norske forskere på områdene som igjen knytter sine teorier til kjente utenlandske forskere innenfor områdene bilde, tekst og sosiokulturell læringsteori. Underveis i gjennomlesingen har jeg kommet over anbefaling til videre lesing gjennom referanser i bøker og artikler. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i aktuelle områder i læreplanen i forbindelse med grunnleggende ferdigheter og for norskfaget, som danner grunnlag for noen av temaene i litteraturgjennomgangen. Utover dette har jeg i DUO, som er åpen samling av digitale publikasjoner ved Universitet i Oslo, brukt søkeord som sosiokulturell læringsteori og multimodalitet for å finne frem til tidligere masteroppgaver som er skrevet innenfor disse områdene for å skaffe oversikt over aktuell teori.

2.3 Bilder

Den visuelle profilen kommer til uttrykk i skolens læremidler på flere måter. Først og fremst gjennom bildebruken, men også ved bruk av andre virkemidler som layout, marger, bruk av rammer, kulepunkter også lignende. I tillegg speiler det visuelle uttrykket seg blant annet i måten de ulike tekstelementene er plassert i forhold til hverandre på.

2.3.1 Bilder og illustrasjoner

Bilder er en viktig del av læreverket enten det er i norskfaget eller i andre skolefag. I både trykte og digitale læremidler tjener bildene ulike funksjoner. (Løvland i Bjorvand og Tønnesen, 2001: 88): Bilder i fagbøker kan blant annet brukes til visualisering av stoffet som formidles gjennom verbalteksten, eller som oppmerksomhetssignaler elevene skal legge merke til og/ eller bli følelsesmessig engasjert av. (Säljö, 2001: 166): Bildet og det rissede tegnet er opprinnelsen til skriftspråket slik vi kjenner det. (...) Den sosiokulturelle utviklingen gikk fra en ikonisk framstilling til en mer symbolsk sammensetting av tegn.

«Svært forenklet sett kommer all skrift fra bilder». (Säljö, 2001: 166)

(Bjorvand 2002: 69-70): Bruken av bilder er sentral for barn som ikke har utviklet leseferdigheter. Bildebruken åpner for muligheten til å uttrykke følelser og stemninger som det er vanskelig å uttrykke gjennom ord. I tillegg presenterer bilder i bildebøker et «utsnitt av verden som for førskolebarna ligger nært opp til denne gruppens erfaringshorisont».

Bildebøker omtales som en viktig inngangsport til det å lese bøker og til litteratur generelt. Dette har å gjøre med at bildebøker er en sjanger som hyppig blir lest for barn i førskolealder, og at bildeboka som sjanger kombinerer ulike modaliteter. Med dette innehar bildeboka en klar fordel som andre sjangere mangler.

Bilder har ulike funksjoner etter hvilken type tekst de skal illustrere. Dette drøftes senere.

I fagbøker for barn er utstrakt bruk av bilder og illustrasjoner et av grepene som brukes for å bygge bro mellom lesernes erfaringsverden og den faglige virkeligheten som boka presenterer. Bilder kan fylle ulike funksjoner i teksten og noen av disse beskrives i boka «Den andre leseopplæringa»:

Det kan dreie seg om fotografier av steder, mennesker og fenomener som leserne ikke har anledning til å møte direkte. Men det kan også være mer konstruerte bilder for å

illustrere et fenomen. Bildene har en styrke i at de leses som helheter, derfor kan de for eksempel være egnet til å gi oversikt over deler i en helhet og forholdet mellom dem. I andre tilfeller fyller bildene snarere en estetisk funksjon som formidler en stemning eller en følelse, samtidig som de fungerer som et slags pustehull i teksten». (Bjorvand og Tønnesen, 2002: 18)

2.3.2 Andre momenter som virker inn på det visuelle uttrykket

Leseretning

Kress og van Leeuwen (2006) tar utgangspunkt i den innarbeidede leseretningen i vestlig kultur i det de beskriver hvordan visuelt design blir meningsbærende. De viser hvordan vi leser, ikke bare skrift, men også bilder fra venstre mot høyre. På den horisontale aksene vil vi gjerne oppfatte det som er plassert til venstre som kjent, mens ny informasjon plasseres til høyre. I pedagogiske tekster spiller plasseringen en rolle for rekkefølgen i elevenes arbeid. (Tønnessen 2002). (Knudsen/ Aamotsbakken, 2010:148-149)

Den vertikale aksene i flatens visuelle design analyserer Kress og van Leeuwen (2005) ut fra begrepene det ideelle, som plasseres øverst, og det reelle, som gjerne fyller plassen nederst. I det ideelle legger de mer generalisert informasjon, mens det reelle bidrar med mer konkret og praktisk informasjon. (Susanne V. Knudsen og Bente Aamotsbakken: 149)

Romlig komposisjon

(Andersen, Mose og Norheim, 2012: 165- 166): Enten det gjelder en bokside, en plakat, eller en dataskjerm ligger en del av læringsfunksjonen i læremidlenes visuelle uttrykk i måten den romlige komposisjonen er organisert på. Romlig komposisjon defineres som måten de ulike elementene i en sammensatt tekst er plassert på i forhold til hverandre på. Kress og van Leeuwens teorier baserer seg på at det i vestlig kultur er særlig tre grunnleggende former for romlig komposisjon som forekommer. Dette er horisontal struktur, vertikal struktur og sentrert struktur. Den horisontale strukturen kjennetegnes av at to elementer i den sammensatte teksten er plassert ved siden av hverandre. Vertikal struktur er blitt brukt dersom elementene i den sammensatte teksten er plassert over og under hverandre. Sentrert struktur karakteriseres av at «det viktigste elementet plasseres i midten, mens de øvrige elementene som har mer underordnet betydning plasseres i periferien rundt hovedelementet». (Andersen, Mose og Nordheim, 2012: 166)

Estetikk

(Røvig Håberg, 1986, Carlsen/ Samulsen 1988: 10- 112): Ordet estetikk har røtter fra gresk språk og betyr «å sanse» eller «føle». Estetikk handler om inntrykk som appellerer til sansene og er knyttet til kunstneriske uttrykksformer som en gjerne finner i mange av de skjønnlitterære tekstene som presenteres i læreverk for norskfaget. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet. Estetiske opplevelser er subjektive prosesser som kan omfatte inntrykk gjennom sansing og følelser med mer. En estetisk opplevelse går på inntrykk man sitter igjen med etter å for eksempel ha sett et bilde og gir oppmerksomhet til den måten det ser ut på. Det betegnes som estetisk persepsjon.

Det estetiske motivet og interessen for å ha det vakkert omkring seg meldte seg trolig ganske tidlig (...) Når så det første skrittet i å kommunisere gjennom tegn og bilder var tatt, ble sikkert interessen for å foredle teknikken seg selv en drivkraft i utviklingen». (Säljö, 2001: 166)

Samspill mellom bilde og tekst

(Andersen, Mose og Norheim: 2012, s. 206-207): Samspillet mellom tekst og bilde deles inn i tre hovedfunksjoner etter hvordan bildet forholder seg til teksten. Den første hovedfunksjonen kalles den *gjenfortellende*. Karakteristisk for den er at forholdet kan beskrives som symmetrisk ved at bildet er en slags fordobling av det som står i verbalteksten. Den andre hovedfunksjonen benevnes som den *tolkende*. Brukt fortolkende byr bildene på en utvidelse av det som er formidlet via verbalteksten. Bildene vil i slike tilfeller «kommentere, gå i dialog med og ha meninger om teksten». Den *dekorative* funksjonen kjennetegnes ved at den gir illustratøren en mer fristilt rolle. I tilfellene der den dekorative funksjonen benyttes tjener bildet som pynt og som et «dekorativt og lystskapende tillegg til det fortalte».

2.4 Tekst

(Løvland, 2007: 11-12): Selv om begrepet tekst først og fremst er forbundet med skriftspråket og det skrevne ord har moderne tekstvitenskap også utvidet bruken av tekst også til å handle om verbalspråk. Utover dette defineres begrepet teks ulikt etter hvilket teoretisk perspektiv det sees i. Det kan sees i lys av kommunikasjon og tekstteori, sosialesemiotisk teoeri og almenne teorier.

2.4.1 Grunnleggende ferdigheter, læreplanen og kompetansemål knyttet til arbeid med sammensatte tekster

Grunnleggende ferdigheter

Du mangler en definisjon av begrepet tekst. Begrepet grunnleggende ferdighet kom inn i skolen da Læreplan for kunnskapsløftet ble lansert i 2006. (Karianne skovholt, 2014: 455). Det å kunne lese og bruke digitale verktøy er blant de fem grunnleggende ferdighetene kunnskapsløftet definerer som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. (Udir.no)I hver læreplan for fag er det beskrevet hvordan grunnleggende ferdigheter er forutsetningen for at elevene utvikler kompetanse. Ferdighetene er integrert i kompetansemålene for at elevene skal være sikret jevn utvikling av grunnleggende ferdigheter gjennom skoleløpet.

Kompetansemål innenfor sammensatte tekster

For å se hvordan denne utviklingen avspeiles i læreplanens kompetansemål rettet mot aldersgruppene jeg har fokus på i dette prosjektet, vil jeg i de kommende avsnittene presentere et utvalg jeg finner relevante innenfor arbeid med sammensatte tekster. Den grunnleggende ferdigheten å lese står i fokus. Utvikling av digital kompetanse kommer også frem gjennom hovedområdene som presenteres i norskfaget.

Kompetansemål for de yngste elevene på småskoletrinnet

I henhold til læreplanen i norsk etter 2. trinn er et av kompetansemålene innenfor hovedområdet muntlig kommunikasjon at elevene skal «kunne leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, *meningsbærende elementer* og ord». Et

annet av målene er at elevene skal kunne uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk. Det siste målet jeg vil trekke frem, er å arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing.

Innenfor området språk, litteratur og kultur, derimot, er et av målene at elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid (...)I tillegg skal de lese og reflektere over et utvalg av tekster i ulike sjangere, fra ulike tider og fra ulike medier. Et annet mål er at elevene skal bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie (...) Til sist vil jeg trekke frem målet som går på å samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.

Kompetansemål for mellomtrinnet

Når det kommer til elever på mellomtrinnet er mange av kompetansemålene i norsk knyttet opp mot sammensatte tekster. Gjennom området muntlig kommunikasjon skal elevene kunne lese ulike tekster, både med hensyn til læring og opplevelser. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. Etter 7. trinn skal elevene også kunne lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere (...) og reflektere over innhold og form i tekstene. De skal også kunne blant annet reflektere over hovedmomenter i en tekst. Et av målene er at de skal forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst. Elevene skal også kunne bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoblinger og varierte estetiske virkemidler.

Området språk, litteratur og kultur handler for elever på mellomtrinnet om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, samt internasjonale perspektiver. Elevene skal nå ha utviklet en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, samtidig som de skal ha skaffet innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Et annet mål for norskopplæringen er at elevene skal lese (...) et variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.

2.4.2 Læremidler

En definisjon av begrepet læremidler er: «Bruksgjenstander i undervisningen som brukes med henblikk på læring». (Illum Hansen i Knudsen/Aamotsbakken, 2010: 53) Læremidler omfatter både trykte læremidler (læreboka) og digitale læringsressurser. Økt motivasjon for å fremme læring hos elevene står sentralt i utvikling av alle læremidler. (Nielsen og Schwebs i Østerud (red.), 2009: 171) Under følger en kort presentasjon av enkelte kjennetegn ved læremidler og digitale læringsressurser.

Læreboka

Læreboka har i enkelte sammenhenger rykte på seg for å være kjedelig. (Nielsen og Schwebs i Østerud (red.), 2009: 171) Likevel viser forskning når det gjelder læremiddelbruk både før og etter LK06, at læreboka fremdeles står sterkt i norske klasserom. Dette viser forskningsrapporten «Læremiddelforskning etter LK 06 -Eit kunnskapsoversyn» som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har undersøkt kunnskapsstatus når det gjelder forskning på læremidler etter innføringen av Læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06). Læreboka som sjanger forbindes med å være blant de viktigste erfaringene skolebarn får som lesere av sakprosa (Bjorvand/Tønnesen, 2002: 82). Læreboka gir en samlet fremstilling av kunnskaper, begreper og prinsipper innenfor ulike emner som er definert gjennom læreplanen. (Fra Harald Liebich i en kronikk på forskning.no i 2012)

Digitale Læringsressurser

Digitale læringsressurser defineres som elektroniske hjelpemidler som brukes i pedagogisk sammenheng. (Bjarnø mfl. 2008:104, Sandvik i Østerud (red.), 2009: 135) I samme artikkel legger Margareth Sandvik vekt på at for en del elever er det vanskelig å lese. Dette kan føre til at lesing blir ulystbetont. For å fremme leseforståelse og møte elevene i deres leseutvikling er det behov for å utvikle læremidler i form av digitale læringsressurser. Disse læremidlene kan ifølge Sandvik ta individuelle hensyn til forskjeller som finnes i elevgrupper, samtidig som de innehar positive egenskaper som egner seg godt til å fremme aktive, undersøkende og samarbeidende elever. Digitale læringsressurser kan bidra til å avhjelpe noen av skolens problemer med differensiering.

2.4.3 Sammensatte tekster og multimodalitet

En sammensatt tekst kan defineres som en tekst som kombinerer to eller flere modaliteter i et helhetlig uttrykk» (Andersen, Mose og Norheim, 2012 s. 158) I Kunnskapsløftet betegnes begrepet som et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. (Kunnskapsløftet 2005: 7, Østerud (red.) 2009: 89) I likhet med grunnleggende ferdigheter kom begrepet sammensatte tekster også inn i læreplanen som en del av norskfaget i 2006, selv om det utvidete tekstbegrepet i form av bildebøker, drama og tegneserier har vokst frem som en del av norskfaget i løpet av de siste tiårene. (Schwebs i Østerud (Red.), 2009:164). I boka «På mange måtar» (2007) peker Løvland på at KL 06 markerte overgangen som gjorde at det ble «akseptert og kalle analyse av bilder i lærebøker for språkvitenskap». Læreplanen i norsk er revidert etter 2013 og sammensatte tekster er ikke lenger et *eget* område innenfor norskfaget, slik jeg beskrev i punkt 2.4.1.

Begrepet multimodalitet kommer fra det teoretiske fundamentet til de engelske språkforskerne Gunther Kress og Theo Van Leeuwen fra 90- tallet. Multimodalitet defineres som bruk av ulike semiotiske ressurser. Det dreier seg også om måten disse ressursene er kombinert på. Anne løvland (2007: 20) forklarer at multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte. Når det gjelder semiotiske ressurser og det visuelle meningspotensialet i tekster vil jeg sitere følgende:

Det visuelle ved skriften er i seg selv bærer av mening, som sidelayout og bokstavenes utseende, størrelser og farger. Dessuten inngår jo illustrasjoner og andre grafiske elementer i den skrevne teksten, og det verbale og visuelle danner til sammen et semiotisk system som er meningsbærende. (Schwebs/ Otnes 2006:111, Østerud(Red.), 2009: 136).

Jeg finner det også nødvendig å definere begrepet *medium*:

Dette er det fysiske materialet som en ytring kan uttrykkes gjennom, samt eventuelle redskaper som er brukt ved utformingen. (Andersen; Mose og Norheim, 2012: 159)

Eksempler på medium er blyantstreker på papir eller lysende prikker på dataskjerm(...).

Et annet relevant begrep er *ikonotekst* som defineres slik:

Ikonotekst er et samlebegrep for de to modalitetene verbaltekst og bilder i bildeboka. Ikonoteksten er syntesen av bildene vi ser og verbalteksten vi leser eller hører når vi leser bildebøker». (Hallberg, 1982:165, Bjorvand, 2002: 71)

Van Leeuwens 4 dimensjoner

(Løvland 2007: 41- 69): Løvland knytter egne tanker om praktisk tekstarbeid til fire dimensjoner ved analyse av multimediale tekster som hun har hentet fra Theo Van Leeuwens bok *Introducing Social semiotics* (Van Leeuwen 2005). Løvland betegner van Leeuwens teori som omfattende, og tyr til det hun uttrykker som «mer brukerorienterte omskrivingar». De fire dimensjonene er *discourse*, *genre*, *style* og *modality*. Under presenteres hovedtrekk først og fremst fra dimensjonene *discourse* og *genre*, som inneholder elementer som kan knyttes til analysen av lesebøkene senere i oppgaven.

«*Discourse*» er det teksten handler om. Ulike virkemidler tas i bruk etter hva det er tekstskaperen ønsker å formidle. Enten hensikten er å gi et objektivt oversiktsbilde eller pirre leserens nysgjerrighet, dreier det om at tekstskaper velger hva teksten skal handle om. Et trekk ved innholdsaspektet som er mye brukt i tabloidaviser er fokus på enkeltmennesker. Dette virkemiddelet har etter hvert også blitt vanlig i lærebøker, og tas i bruk for at elevene skal oppleve fokus på enkeltpersoner som nære og engasjerende. Et annet trekk ved innholdet er at eleven ikke må overse ikke verbale innholdsmomenter, men at hele innholdet må leses sammen. Bildene i lærebøker er med på å gjøre teksten mer tilgjengelig. Andre innholdsaspekter som benyttes er spesialisering og redundans.

Den neste dimensjonen er «*Genre*». Her dreier det seg om hvordan samhandlingen skjer i teksten. Tekster er sentrale deler av kommunikativ samhandling som foregår mellom aktører i ulike kommunikasjonssituasjoner. Overskrifter, boktitler eller dominerende bilder er virkemidler i sammensatte tekster som brukes for å tiltrekke seg oppmerksomhet fra potensielle lesere. Modaliteter som bilder, musikk og tekst kan også brukes for at leseren skal kjenne seg igjen i egne erfaringer. På denne måten kan leseren fylle egne rom i teksten som gjør at den oppleves som meningsfull. En annen form for samhandling er *funksjonell spesialisering*, som kjennetegnes ved at bildet krever oppmerksomhet fordi mennesker eller dyr i bildet fanger leserens blikk mens teksten tilbyr informasjon.

Den tredje dimensjonen er «*Style*», og handler om hvilken stil tekstskaperen bygger gjennom teksten. Her uttrykkes tekstskaperens identitet og sosiale og kulturelle forankring. Å gi uttrykk for stil har ofte kommersielle aspekt og derfor velger jeg å ikke komme nærmere inn på denne dimensjonen.

«Modality», som fjerde og siste aspekt ved analyse av multimodale tekster, handler om «å indikere sannhet» og i hvilken grad modalitetene uttrykker troverdighet. Innenfor bildemodaliteter er naturalistisk fremstilling et eksempel. Umanipulerte foto og detaljerte fremstillinger av det visuelle uttrykket vil gi leseren opplevelse av at det som presenteres er virkelig.

2.5 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

2.5.1 Sosiokulturell læringsteori

(Säljö 2001:66 / Wittek, 2014: 122): Sosiokulturelle perspektiver på læring legger vekt på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter. Læring må studeres og forstås i lys av kulturen og i det sosiale livet elevene deltar og lærer.

Det sosiokulturelle og det sosiohistoriske perspektiver har de hatt økende oppslutning innenfor pedagogikken de siste tiårene. Læring blir da forstått som noe som skjer både i og mellom mennesker, kollektive og personlige læringsbaner forstås som vevd sammen. (Wittek, 2011:26)

At kunnskap blir konstruert gjennom samarbeid og interaksjon med andre er grunnleggende i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Det å delta i sosiale praksiser blir sentralt i læring.

«Det å *kunne* er i sosiokulturell læringsteori nært knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse». (Dysthe, 2001: 42)

Ut fra Dysthes betraktninger rundt det sosiokulturelle perspektivet på læring vil jeg nevne fire sentrale aspekter. Læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert og læring er mediert. (Dysthe, 2001: 43): Disse forholdsvise nye temaene i pedagogikken har sine røtter i teorier fra Dewey og Vygotsky. Ved å betegne læring som **situert**, menes i et sosiokulturelt læringsyn at læring alltid er forankret i en kontekst, som vedrører både innhold, produksjon av kunnskap og vurdering. Begrepet situert læring er utviklet av utdanningsforskerne Lave og Wenger, 2003/ 1999. Det dreier seg å arbeide sammen i en sosiale kontekster og fellesskap der de som samhandler går fra å være «perifere deltagere til å bli fullverdig medlemmer av fellesskapet» (Knudsen/ Aamotsbakken, 2012: 25). At læring er **grunnleggende sosial** vil si at andre personer i en elev sitt læringsmiljø, slik som lærer,

venner og medelever spiller en viktig rolle med tanke på hva som læres og hvordan det læres. At læring blir sett på som **distribuert** betyr at individer som samspiller i en gruppe bidrar til helheten med ulike ferdigheter og sterke sider. Det handler også om hvordan ulike individer i gruppa forhandler om å løse en oppgaven de står overfor. (Wittek, 2014: 138). At læring blir sett på som **mediert**, beskrives ved at det «mellom mennesker og omverdenen ikke er en ufortolket, eller direkte kontakt, men at denne kontakten medieres av forskjellige redskaper av intellektuell eller fysisk karakter». (Andersen og Digernes 2005, Säljö 2001)

2.5.2 Læring

Læring kan finne sted overalt og har foregått til alle tider (Østerud/Shwebs, 2009: 23) Læring skjer både i og mellom mennesker. Kulturer, samfunn og individer lærer kontinuerlig. (Wittek, 2011, s. 25) Læring oppstår med andre ord både gjennom formell og uformell læring. Formell læring går ut på å legge til rette for å skape optimale betingelser for læring, og er ofte forbundet med bruk av læremidler og tilrettelagt undervisning knyttet til læreplanen. De uformelle læringssituasjonene, derimot, er uventede og ikke planlagte læringssituasjoner som kjennetegnes ved at de finner sted i ulike situasjoner i dagliglivet. Uformell læring utspiller seg i lek og arbeid, i biblioteket og på nettet og oppstår i muntlig samtaler mellom venner og familiemedlemmer. Forfatterne av boka *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* mener at bruk av internett i skolen er med på å viske bort det skarpe skillet mellom formell og uformell læring. Skoleelevers bruk av digitale medier på fritiden har inspirert til bruk av digitale plattformer i skolen. (Østerud/Shwebs, 2009: 24 og Knudsen/ Aamotsbakken, 2012: 24-28)

2.5.3 Kultur og Læring

Raymond Williams definisjon og beskrivelse av begrepet kultur er den generelle prosessen som skaper konvensjoner og institusjoner, og som fører til at den meningsdanningen som fellesskapet verdsetter kan deles og aktiviseres» (Bjørvand og Tønnesen, 2002: 26)

Vi står på skuldrene til de kjempene som har gått forut for oss.

Dette sitatet er hentet fra Jerome Bruners teorier (Bruner, 1996: 49), og gir et fint bilde av hvordan kulturen og dens redskaper bringes videre gjennom generasjoner. Alle fremskritt i utviklingen innen kommunikasjon og samfunnsutvikling er et resultat av tidligere tiders redskaper og bruk av dem. (Wittek, 2014: 134): uttrykker det samme ved å si at «I alt vi

foretar oss, trekker vi veksler på kunnskap som er utviklet av generasjoner før oss». Dette utdypes ved at å bygge på videre på etablert kunnskap utvikler samfunnet seg og er i kontinuerlig endring. Wittek hevder også at et av det mest karakteristiske trekket mennesket har, er evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger.

2.6 KRITIKK OG DISKUSJON AV LITTERATUREN

I denne delen av litteraturkapittelet vil jeg foreta diskusjon og kritikk av enkelte områder beskrevet i redegjørelsen i punkt 2.3.1- 2.3.5. Slik det fremkommer av litteraturen jeg har redegjort for i forbindelse med temaene bilde, tekst og sosiokulturell er det opplagt at mange forskere er opptatt av viktigheten av bildebruk i læremidler. Det sosiokulturelle perspektivet kommer særlig til syne når det diskuteres hvordan fritiden og dens artefakter påvirker læringen, og også elevenes syn på bilder. Kommersialisering av bildekulturen blir også diskutert i litteraturen jeg har gjennomgått, det samme har diskusjonen rundt hvorvidt den tradisjonelle læreboka og nyere digitale læremidler blir/ og om den bør, påvirkes av de kulturelle aktivitetene barna omgir seg med på fritiden. Bevisstheten rundt bildebruk og hvorfor det er viktig som grunnlag for å utvikle tekstkompetanse blir også trukket frem i litteraturen.

Slik jeg tolker litteraturen jeg har gjennomgått vil jeg hevde det er hensiktsmessig å rette fokus mot et element jeg mener får liten oppmerksomhet. Det er forholdet mellom den statusen bildet har som ressurs i forhold til læring og hvordan dette gir utslag i det jeg utfra litteraturen opplever som liten fokus på lærerrollen i forbindelse med formidling, holdninger og kunnskap om hvordan bilder kan brukes positivt i undervisningssammenheng. Av de bøkene og artiklene jeg har satt meg inn i forbindelse med oppgaven fremkommer det kun to steder at det stilles spørsmål til *enten* om lærerne er bevisst og kan tilstrekkelig mye om bruk av sammensatte tekster *eller* at det konkluderes med at denne biten får liten oppmerksomhet. Dette blir ikke bragt videre. Det kommer ingen forslag til hvordan dette kan løses. Det bekreftes kun at utfordringen er der og at den må gjøres noe med. Både for å fremme leseforståelse, trigge fantasi og lærelyst. Invitere elevene inn i den billedlige verden, til alle opplevelser og læring elever kan få i undervisning der lærere har et bevisst forhold til bilder.

Jeg tenker at begrepet sammensatte tekster er et relativt nytt begrep som det mangler bevissthet rundt.

I litteraturen jeg har konsentrert meg om legges det liten vekt på hvordan bildene rent didaktisk kan brukes for å fremme læring. Fagstoffet jeg har benyttet er utviklet i perioden frem til august 2013 da sammensatte tekster var en egen del av norskfaget. Temaet sammensatte tekster diskuteres mye i teorien, men det fokuseres mindre på hvordan det rent praktisk kan arbeides med sammensatte tekster i skolen. Dette kan knyttes til presentasjonene av de utvalgte kompetansemålene innenfor norskfaget slik jeg refererte til i punkt 1.4.1 Elever på småskoletrinnet har gjennom teksterfaringer de har tilegnet seg gjennom førskolealderen gjennom bruk av bildebøker, som Bjorvand og Tønnesen fokuserer på i sin bok fra 2001. Mitt inntrykk er at bilder og arbeid med denne tekstkomponenten kan bli glemt eller oversett i undervisningen. Vi må åpne opp for at dette kan bunne i at lærerne mangler kunnskap i og erfaring knyttet til i arbeid der det også fokuseres på bildebruk og hvordan undervisningen kan legges opp mer praktisk vekt på undervisning der det ikke bare tilpasses leseopplæring og tilegning av bokstavinnlæring men at det også fokuseres på bildebruk og hvordan undervisningen kan legges opp mer praktisk, hvor tegning, sang, gruppeoppgaver, eksperimentering og lignende får et større fokus og at dette vil komme praktisk anlagte elever, eller elever som sliter med leseinnlæringen til gode. De praktisk estetiske fagene har fått mindre oppmerksomhet i skolesammenheng de siste årene der fokus på grunnleggende ferdigheter har vært stort og fokus på teoretiske fag har vært gjeldene. Ved å utforme kompetansemål som «uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk» vil dette innby til en mer lekpreget undervisning som dermed også innbyr til lærelyst som vil virke motivasjonsfremmende. I forskningsrapporten som er utarbeidet av Kløve Juuhl/ Hontvedt og Skjelbred på oppdrag fra utdanningsdirektoratet konkluderes det med noe av det samme. Denne rapporten sier at ettersom læremidler spiller en viktig rolle i opplæringen bør læremiddeldidaktikken settes i fokus. Videre legges det frem forslag til forskningsområder som kan være med på å utvikle en slik didaktikk.

Et annet område det rettes lite fokus mot går på hvilke ulike elementer bildet bør inneholde og hvorfor de ulike elementene er plassert i bildene som blir brukt i læremidlene. Jeg har kommet frem til enkelte deler, men savner gjennom litteraturen at noen setter fokus på disse virkemidlene og forklarer hvorfor de er der.

3 Problemstilling og metode

3.1 Presentasjon, begrunnelse og presisering av problemstillinger og forskningsspørsmål

3.1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for min masteroppgave er:

I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Hvilke elementer bør bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen?

Med bakgrunn i dette stiller jeg følgende to forskningsspørsmål:

Hvilke bestemte hensyn bør illustratører og billedskapere ta ved utforming av læremidlenes visuelle profil, med tanke på at bildene skal brukes (som) pedagogisk (illustrasjon)?

Hvilke funksjoner tjener bilder i læreverk i forhold til elevers læring?

3.1.2 Begrunnelse for og presisering av problemstillinger og forskningsspørsmål

Våren 2014 fulgte jeg emnet Vurdering av læremidler og digitale læringsressurser ved Universitetet i Oslo. Enkelte kapitler i Svein Østeruds (red.) bok *ENTER- veien mot en IKT-didaktikk* var en del av pensum. I kapittel 8 blir temaet visuell kommunikasjon behandlet, og siste del av kapittelet handler om kommersialisering av læringskulturen og lærerens visuelle kompetanse (Østerud (red.), 2009: 171- 173). Disse avsnittene skulle vise seg å bli utgangspunktet for valg av tema og problemstilling for min masteroppgave.

Den tyske pedagogen Thomas Ziehe (2004) retter kritikk mot at det fra 70-tallet fantes lærere som gikk i oppgjør mot blant annet tradisjonell kateterundervisning. Dette bunnet i et ønske om å gjøre læringen mer engasjerende. For å få til dette valgte lærerne å trekke fritidens ungdomskultur inn i undervisningen. I denne forbindelsen omtales fritidens artefakter som mer attraktive og fristende. Skolebøker og andre ressurser som er knyttet til skolekulturen, derimot, blir betegnet som kjedelig. (Se også litteraturkapittelets punkt 2.4.2 som omhandler læreboka). Ziehe mener skolen, som han betegner som arena for «den gode annerledeshet»,

ikke må bli lik populærkulturen. Han mener at skolen bør ha en annen posisjon, og at det må stilles andre *krav* til skolens utstyr. Det er *her* min interesse og refleksjon ble vekket. Hvilke krav *bør* egentlig stilles til trykte og digitale læremidler når fritidskulturen barn vokser opp i i dag fremstår så billedmessig tiltrekkende som den *gjør*? Dette danner grunnlaget for min problemstilling slik den presenteres i punkt 3.1.1.

Gjennom egen oppvekst og skolegang har stilt meg undrende til hvorfor læreverks, og da spesielt lærebokas, visuelle uttrykk fremstår slik det *gjør*. Jeg har alltid hatt interesse for tegning og illustrasjon, og begynte tidlig å legge merke til at det billedlige materialet i skolebøkene skilte seg ut sammenlignet med skjønnlitterære bildebøker.

Bildene i læreverk *bør* ha et bestemt innhold, og det *bør* finnes bestemte rammer illustratører av læreverk må forholde seg til. Gjennom dette prosjektet håper jeg å få svar på hvilke elementer eller karakteristiske trekk dette gjelder, og undersøke *hvilke funksjoner bilder tjener i læreverk i forhold til elevers læring?*

Det siste forskningsspørsmålet vil også knyttes opp mot lærerens visuelle kompetanse, og finne ut mer om hvilke rolle lærerne spiller i forhold til aktiv bruk av bilder i undervisningen.

Denne fokuseringen vil forhåpentligvis føre til økt bevissthet rundt viktigheten av at bilder i skolemateriell spiller en helt spesiell rolle i elevers læring. Det er viktig å få svar på disse spørsmålene både i forhold til de som er involvert i prosessen med å utforme læremateriell, og for lærerne og deres holdninger til bilder i læreverk, og for deres forståelse av hvilke funksjon bildene har som modaliteter i skolens sammensatte tekster. Dette kan stimulere elevenes læring, engasjement og interesse knyttet til bildene og deres nytteverdi.

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg søker å få svar på i denne studien, trekkes områder jeg mener fortjener mer oppmerksomhet frem. Jeg tenker også at det vil være med å bidra til økt bevissthet knyttet til bildebruk i læreverk. Av denne grunn vil min studie bidra til utvidet kunnskap på dette området. At min studie kan gi samfunnsmessige begrunnelser vil jeg forklare ved at svarene denne studien gir vil ha praktisk betydning både for lærere i sin yrkesutøvelse og bevisste bruk av bilder i undervisningen, men også i forhold til læremiddelutviklere, og da i særlig grad i tilknytning til produksjon av bilder.

3.2 METODE

Problemstillingene jeg benytter ble presentert i første del av dette kapittelet. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg kommet frem til at jeg skal benytte *ulike* metoder for å svare på de forskjellige spørsmålene. Videre følger en beskrivelse av *hvilke* metoder jeg skal bruke for å svare på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene.

3.2.1 Undersøkelsens design

Denne studien av bilder og det visuelle uttrykket i læremidler er basert på kvalitative intervjuer av tre ulike informantgrupper med ulike forhold til læreverk. Jeg valgte kvalitative intervjuer med bakgrunn i at jeg gjennom intervjuene ønsket å legge opp til «samtalebaserte, faglige konversasjoner (...) som har en viss struktur og innsikt» (Kvale, 1997: 21) som dreide seg rundt tematikken bildebruk i læreverk. Et kvalitativt intervju, eller det «halvstrukturerte livsverden- intervjuet» som Kvale betegner det som kan defineres som:

Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. (Kvale, 1997: 21)

Det finnes, ifølge Kvale, få standardiserte prosedyrer for hvordan kvalitative intervjuer skal gjennomføres. Dette fører til at intervjueren må foreta flere metodologiske beslutninger i det intervjuet foregår. Av disse grunnene blir det kvalitative intervjuet ifølge Kvale (1997: 27) i noen tilfeller betegnet som ustrukturert eller ustandardisert.

Den første gruppen av informanter består av fire informanter fra Aschehoug Undervisning. Den andre gruppen er fire lærere fra Eidsvoll Verk Skole. Den tredje gruppen jeg har intervjuet består av til sammen 11 elever i alderen 6- 11, også disse fra Eidsvoll Verk Skole i Akershus. Datainnsamlingen av de ansatte i undervisningsforlaget og av lærerne, baserer seg på intervjuer som foregikk en til en. Intervjuene med elever, derimot, foregikk gruppevis med to til fire barn. Videre baserer studien seg på litteraturgjennomgang og analyse av to lesebøker i norskfaget.

3.2.2 utfordringer knyttet til belysing av problemstillingene og utførelse av undersøkelsen

For å få svar på spørsmålene valgte jeg ulike forskningsmetoder. For det første gjennomførte jeg litteraturstudier for å finne ut hvilke svar teorier og forskning kunne gi meg. For å finne ut

hvilke elementer bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler bør inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen, fant jeg det nødvendig å studere hvordan lesebøker er bygget opp undersøke hvilke trekk som går igjen. Ved å benytte kvalitative intervju som metode ville jeg kunne innhente kunnskap basert på samtaler med informantene rundt temaet bilder i læreverk. Medarbeidere i forlagsbransjen ble intervjuet for å få tak i deres erfaringer og tanker om hvilke elementer de vektlegger ved utforming av nye læreverk. Både med tanke på bestemte elementer og virkemidler som vektlegges i selve bildeuttrykket, men også for å få innblikk i hvilke øvrige elementer som spiller inn på det visuelle uttrykket i et læreverk.

Med hensyn til det første forskningsspørsmålet *Hvilke bestemte hensyn bør illustratører og billedskapere ta ved utforming av læremidlenes visuelle profil, med tanke på at bildene skal brukes (som) pedagogisk (illustrasjon)?* mener at det ville være hensiktsmessig og også her bruke data jeg samlet inn fra forlagsintervjuene.

Som del to i forbindelse med dette forskningsspørsmålet og problemstillingen kom jeg frem til å bruke analyse av bilder i lesebøker som metode. Denne analysen av bilder bygger på kriteriene jeg kom frem til gjennom å analysere data fra forlagsintervjuene. For deretter å finne ut av hvilke elementer som går igjen og vektlegges av de som utvikler læreverk og i tillegg vurdere hvordan dette kommer til uttrykk gjennom to utvalgte lesebøker fra læreverket Zeppelin.

Det andre forskningsspørsmålet; *hvilke funksjoner tjener bilder i læreverk i forhold til elevers læring?* ønsker jeg å besvare ved hjelp av data fra intervjuene av medarbeiderne i undervisningsforlaget og av intervjuer med lærerne.

En litteraturgjennomgang viser hva som er lagt vekt på i tidligere forskning og litteratur på dette området.

Gruppeintervjuene med elever fra henholdsvis 1., 2. og 5.trinn ble foretatt for å høre elevenes stemmer og la disse «krydre» mine betraktninger og arbeid med analyse av lesebøkene hentet fra læreverket Zeppelin.

Analyse av lesebøkene handler dette også om data som har blitt samlet inn. Jeg fant det mest hensiktsmessig å kun konsentrere meg om deler av bøkene. Dette har med hensyn til

oppgavens totale omfang å gjøre. Jeg valgte derfor å fokusere på et samlet utvalg bilder som alle kunne være med på å speile helheten i lærebøkene.

Forhold som har påvirket undersøkelsen

Mangel på tid og begrensning av omfang har påvirket undersøkelsen. Jeg har valgt skole fra nærmiljøet for å gjennomføre intervjuene, og opprinnelig hadde jeg ønske om å gå gjennom bildemateriell fra bøker for de tre trinnene jeg har sett spesielt på, men begrensningene førte til at alle, unntatt ett, bilde fra første trinn falt ut.

Etiske spørsmål undersøkelsen reiser

I og med at en av metodene jeg benytter i denne undersøkelsen består i å intervju barn under 18 år var det i forkant av intervjuene nødvendig å innhente samtykke fra foreldre og foresatte for å få deres godkjenning til barnas deltagelse i prosjektet.

Et forhold som måtte tas hensyn til i forbindelse med analyse av bilder, går på hvordan bildene fra bøkene skulle presenteres. Jeg var opptatt av å gjøre dette riktig med tanke på opphavsrett av bilder, og kontaktet derfor Aschehoug undervisning. Jeg ville vite om jeg kunne presentere bilder og hvordan jeg skulle forholde meg til regler rundt opphavsrett. Siden det er forlaget som har opphavsretten til hele *oppslaget* fikk jeg tillatelse til å presentere dette *med* bilder, brødtekst, overskrifter og ellers alle elementer som er synlige. Samtidig var det viktig at illustratørene blir presentert på skikkelig vis i forbindelse med presentasjon av oppslag jeg har valgt ut til analysearbeidet.

Med hensyn til deltagerne i undersøkelsen har jeg ønsket å anonymisere informantene. Og betegner dem som informant 1- 4, og angir ikke stilling eller konkrete ansvarsområder. Lærerne betegnes som lærer 1- 4, og elever omtales ved betegnelse som for eksempel «Gutt A: 10 år».

3.2.3 Beskrivelse av fremgangsmåten og prosedyren

Etablering av kontakt med deltagerne i studien og hvordan jeg fikk deres samtykke

Datainnsamlingen startet i midten av januar. Eidsvoll Verk Skole ga meg tilgang til biblioteket og lærebøkene skolen benytter. 10 bøker fra ulike undervisningsforlag ble gjennomgått for å få et klarere bilde av hvordan jeg skulle gripe an analyse av bøker. I tillegg fikk jeg via bøkene oversikt over forlag som utvikler læreverk i norskfaget der jeg kunne søke etter informanter til prosjektet.

Jeg kontaktet de store fagbokforlagene. I en e- post presenterte jeg prosjektet med forespørsel om deltagelse i studien. Et par av forlagene ga tilbakemelding på at de ikke hadde mulighet til å delta. Etter en tid fikk jeg kontakt med medarbeidere i Aschehoug forlag etter å ha henvendt meg på nytt via telefon. Kontakten med de fire informantene fra undervisningsforlaget var dermed etablert.

Lærere og elever ved Eidsvoll Verk skole ble kontaktet via skolens rektor som videreformidlet tilbud om deltagelse til aktuelle lærere i en felles e- post. Alle lærerne meldte interesse for å delta. Elevene som ble trukket ut til å delta i undersøkelsen fikk utdelt skjema der foreldrene ble orientert om prosjektet der jeg oppga at elevene ved deltagelse skulle være anonyme i den ferdige oppgaven. Med skjemaet fulgte en samtykkeerklæring som foreldrene skrev under på og returnerte til skolen.

Slik foregikk datainnsamlingen

Intervjuene med samtlige deltagere ble gjennomført i mars måned. Datainnsamlingen startet i Aschehoug undervisning. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt og varte i omtrent en halv time per intervju. Deltagerne fra Eidsvoll verk skole intervjuet i tur og orden. Alle lærerintervjuene varte i omkring et kvarters tid. Elevintervjuene varte i opp mot en halv time pr. intervju.

Intervjuene på skolen foregikk på lærernes kontor eller i grupperom. Intervjuene med de fire informantene fra Aschehoug undervisning foregikk i to forskjellige møterom i Aschehougs lokaler.

Data ble samlet inn ved lydopptak. I de første intervjuene brukte jeg skriftlige notater som støtte til lydopptaket. Jeg opplevde at det var lettere å intervju uten å notere samtidig fordi jeg på den måten kunne fokusere på den samhandlende interaksjonen mellom meg og informantene. Samtlige opptak var av god lyd kvalitet. I noen av intervjuene med elever var det riktignok vanskelig å sortere lyden fordi elevene var ivrige. Under et av intervjuene med informanter i Aschehoug Undervisning skrudde jeg av båndopptakeren for tidlig. Data ble da supplert med opplysninger via e- post.

Datainnsamling og intervjuer med informanter fra Aschehoug

Utvalget består av fire informanter i Aschehoug undervisning.

Den første gruppen jeg intervjuet var fire forlagsfolk med ulike roller og ansvarsområder innenfor norskfaget. Alle informantene i denne gruppen har lang fartstid innen forlagsbransjen. Forberedelser jeg gjorde i forkant av intervjuene besto av sette meg inn i ulike temaene jeg ville bruke som ramme rundt intervjuene. Jeg utformet intervjuguide. I følge Kvale (1997: 76) inneholder intervjuguiden emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilke rekkefølge spørsmålene skal ha. Jeg tok derfor utgangspunkt i temaer som er relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i mitt prosjekt da intervjuguiden skulle utformes. I intervjuguiden jeg utarbeidet i forkant av intervjuene med denne informantgruppen la jeg vekt på å lage en grov skisse av hvilke emner som skulle dekkes. Dette omtaler Kvale som halvstrukturert intervjuform. Jeg laget forslag til spørsmål, som jeg benyttet ettersom hvordan de ulike intervjuene utviklet seg. I utvikling av intervjuguiden var jeg opptatt av glidende overgang mellom de ulike spørsmålene og temaskiftene. Under forberedelse av, og i selve intervjusituasjonen, var jeg bevisst på at intervjuguiden skulle ta hensyn til den tematiske og den dynamiske dimensjonen (Kvale, 1997: 77). Den tematiske dimensjonen går på intervju spørsmålets relevans for forskningstemaet som var bilder i læreverk, og den dynamiske dimensjonen dreier seg om mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjuet.

Den ferdige intervjuguiden ble oversendt Aschehoug Undervisning via e- post da kontakten med informantene var etablert. Dette på forespørsel fra informantene som ønsket å sette seg inn i rammen rundt intervjuene på forhånd.

Datainnsamling og intervju med lærere fra barnetrinnet

Utvalget består av fire lærere på barnetrinnet: En lærer på første trinn, en lærer på 2. trinn og 2 lærere på 5 trinn.

For å samle data fra lærere kontaktet jeg skolen i mitt nærmiljø. Også lærerne har lang erfaring fra sin yrkesutøvelse. I utforming av spørsmål til lærerne la jeg vekt på at de skulle knyttes til lærernes arbeidshverdag og være praksisnære. Intervjuguiden ble tilpasset med utgangspunkt i områder som formidling, undervisning, lærenes holdninger til bilder og elevenes læringsutbytte. Temaene dannet rammene i intervjuguiden. Er bildene viktige? Hvilke betydning har bildene for læring hos elevene? Brukes bildene bevisst i undervisning? Hører bilder til tekstelementene som kan bli glemt? Dette er spørsmål lærerne fikk. I intervju med lærere var jeg bevisst på å ikke stille spørsmål som ville gi ja- eller nei- svar. Spørsmålene var «frie for akademisk sjargong» (Kvale, 1997: 77). Jeg la opp til å få korte svar som kunne gi meg et klart bilde av lærernes syn på bilder i læreverk. I motsetning til intervjuene i undervisningsforlaget gikk jeg i utvikling av intervjuguiden inn for å lage et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer. I intervjusituasjonen var jeg i likhet med intervjuene i Aschehoug undervisning bevisst på at intervjuguiden skulle ta hensyn til den tematiske og den dynamiske dimensjonen Jfr. forrige avsnitt.

Lærerne ble intervjuet fordi jeg ville koble innsamlet data opp mot læring og sosiokulturell læringsteori. Informasjonen fra lærerintervjuene var tenkt å skulle sammenfatte med resultater fra forlagsintervjuene og litteraturen. Jeg håpet å få svar på forskningsspørsmålet om hvilke funksjoner bilder i læreverk tjener i forhold til barns læring.

Datainnsamling og intervju med elever på barnetrinnet

Jeg intervjuet til sammen fire elevgrupper fordelt på de tre ulike trinnene.

Elevene jeg intervjuet ble tilfeldig trukket ut. Det var saksbehandler og rektor ved skolen som trakk elevene fra klasselistene til 1., 2. og 5. trinn. Jeg valgte blandede grupper for å se om det var noen forskjeller på jenter og gutters uttalelser og om de ble farget av hverandres synspunkter. Under forberedelser til elevintervjuene var jeg forbered på uforutsette hendelser. Å etablere tillitsforhold til elevene opptok meg. Forholdene måtte tilpasses barnegruppene jeg intervjuet. I forbindelse med forberedelser til disse intervjuene besto den viktigste delen av å

velge ut bilder på forhånd. Jeg ønsket å favne et bredt spekter av bilder og tok et bevisst valg da disse ble plukket ut.

Analyse av lærebøker

Opprinnelig hadde jeg tenkt til se på lesebøker utviklet av ulike undervisningsforlag, for å kunne se hva forlagene vektlegger gjennom arbeid med utvikling av bildemateriell til sine læreverk. Dette med tanke på bredden i læreverk for grunnskolen. Jeg fikk informanter til mitt prosjekt fra et forlag og dette er derfor en casestudie av Aschehoug Undervisning og deres arbeid med å utvikle lesebøker til læreverket Zeppelin.

Analysen av læremidlene består av to deler. Et totalt overblikk over bokas visuelle profil og fokus på illustrasjoner fra ulike tekstsjangre som presenterer bredden læremidlene bør inneholde.

Jeg har gjennom analysekriteriene jeg har funnet i frem til sett på et bilde fra Elevbok Start, fire bilder fra elevbok 2A og fire bilder fra Lesebok 5. Her fokuserer jeg på hvordan kriteriene kommer til uttrykk på forskjellige måter. Dette har jeg gjort jeg med bakgrunn i at Aschehoug undervisning er, slik jeg har tolket det, opptatt av at summen av boka må inneholde disse kriteriene eller innholdselementene.

I den første delen av analysen har jeg forsøkt å danne meg et inntrykk av hva som rent formmessig er den røde tråden i boka. Jeg har også sett på oppbygging av boka i forbindelse med antall bilder totalt, overskrifter, layout og så videre.

I den andre delen har jeg sett på enkeltbilder jeg har plukket ut ifra sjanger. I denne delen har jeg brukt utsagn fra elevintervjuene og flettet disse sammen med mine egne betraktninger og tanker/ refleksjoner rundt bildene.

Når det gjelder *de digitale komponentene* har jeg gått frem annerledes. Dette med bakgrunn i at jeg kun har sett på disse et par timer i Aschehoug Undervisning, og derfor ikke har hatt samme mulighet til fordyping på dette området på grunn av manglene bildemateriell. At jeg har tatt dette valget har ikke å gjøre med at jeg ikke anser denne komponenten av læreverket som viktig.

3.2.4 Datas pålitelighet og gyldighet

Før jeg går inn i diskusjonen knyttet til styrker og svakheter ved data jeg har benyttet i mitt prosjekt, vil jeg kort forklare begrepene reliabilitet og validitet. (Everett og Furseth, 2012: 135) Reliabilitet har å gjøre med hvor pålitelige data er. Reliable data er pålitelige data. Reliabilitet kan ikke kalkuleres helt eksakt.

Validitet har å gjøre med utvalg og innsamling av data. Data som velges som bakgrunn til å belyse en problemstilling må være relevant i forhold til det som skal undersøkes. I mitt tilfelle gjelder dette bilder i læreverk, så jeg vil si at det å intervju de som har utviklet læreverkene, de som formidler stoffet og de stoffet er ment for å lære er relevant. (Everett og Furseth 2012: 1997: 135) Validitet er viktig fordi det er vanskelig å vite om forskning leverer det den lover (...). Målet med forskning er å samle inn data som er relevant for å svare på problemstillingene og inkludere alle de data som er av betydning.

En av styrkene ved det metodiske opplegget knyttet til dette prosjektet er at det gir flere perspektiver på læreverket. Jeg har gjennom det metodiske opplegget benyttet informanter med ulike blikk og roller i forhold til læreverk og bildebruken i leseboka spesielt. En annen styrke ved det metodiske opplegget er at jeg har intervjuet erfarne yrkesutøver innen de to gruppene i skole og i forlagsbransjen. De som utvikler læreverk har lang erfaring og kunnskap knyttet til utvikling og produksjon av læreverk. De vet mye om hvordan bilder i lærebøker og digitale læringsressurser bør se ut. I tillegg vet de også hvilke spesielle elementer det er viktig at bilder som skal brukes i undervisning bør inneholde. Når det gjelder lærerne har også denne informantgruppen bidratt med nyttig informasjon og innblikk i deres tanker rundt undervisning og hvordan de som lærere retter fokus mot bildebruk i møte med sine elevgrupper.

Når det gjelder det metodiske opplegget og intervju med elevene ga dette en tilleggs gevinst jeg ikke var forberedt på. Ved å intervju barnegrupper om bilder ble teori knyttet til læring veldig synlig. Dette førte til at jeg satt igjen med fine «gullkorn» fra elevene, i tillegg til at jeg fikk praktiske eksempler som kunne belyses gjennom teorien. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysekapittelet.

Svakheter ved det metodiske opplegget er at dette kun gir et lite bilde av hvordan bildebruk i læreverk kan komme til uttrykk. Et læreverk alene speiler ikke hele bildet av hvordan bildemodaliteter brukes generelt. En annen svakhet er at jeg baserer analysekriteriene jeg har

kommet frem til gjennom empiri samlet av et relativt lite utvalg som ikke er representativt for alle forlag. Denne leseboka fra dette læreverket speiler ikke den store variasjonen av bildebruk i læreverk som finnes, og dermed har jeg vært forsiktig med å fastslå at slik er det. Dette har selvfølgelig også med min tolkning å gjøre. Analysen jeg har foretatt av utvalgte bilder fra to av lesebøkene i dette læreverket gir kun rom for egne tolkninger, men selvfølgelig har jeg brukt teori jeg har satt meg inn i underveis i dette prosjektet til å bygge opp under kriteriene jeg har funnet frem til både gjennom teori og empiri. En annen svakhet ved det metodiske opplegget er at jeg ikke har hatt tilgang på bildemateriell fra de digitale komponentene. Dette har ført til at denne delen har kommet i skyggen av bøkene. Med hensyn til oppgavens omfang og metoder jeg har ønsket å kombinere for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg kun fått sett på ni av bildene.

3.2.5 Oversikt over den analytiske tilnærmingen

I det kommende beskriver jeg metoden jeg har benyttet i det praktiske arbeidet med analyse av datamaterialet. I tillegg gjør jeg rede for den generelle rammen av den kvalitative analysen.

Etter at all data var samlet inn startet arbeidet med analyse av data. Arbeidet har foregått i flere faser. Jeg startet med å ordne og systematisere stoffet utfra problemstillinger og forskningsspørsmål som sammen med temaet danner rammen rundt oppgaven. Dette har foregått på ulike måter, ettersom jeg gjennom mitt prosjekt har benyttet et forskningsdesign som inneholder ulike metoder. Jeg har sett de ulike innsamlingsmetodene separat og tatt for meg en og en informantgruppe etter hvert som data har blitt samlet inn. Dette er gjort med tanke på å få oversikt, slik at jeg kunne vurdere i hvilken grad det innsamlede materialet belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. (Everett og Furseth, 2012: 145- 146)

Når det gjelder fremgangsmåten jeg har benyttet i arbeidet med å systematisere dataene jeg samlet fra forlagsintervjuene foregikk dette i flere stadier. Som bakgrunn for forståelse av hvordan bildemateriell i læreverk utvikles, startet jeg med å identifisere dataene om hvordan prosessen med å utvikle læreverk foregår, og hvem som er involvert i denne prosessen. Deretter gikk jeg inn i hvert enkelt transkriberte intervju og hentet ut elementene jeg mener presenterer analysekriteriene som ligger til grunn for analysen av utvalgte bilder helt sist i analysekapittelet. Deretter sammenfattet jeg data som går på illustratørens rolle i utformingen av bildemateriell. Som nest siste punkt har jeg identifisert data som gikk på funn som har å gjøre med bildenes læringsfunksjon. Dette er gjort på bakgrunn av informasjon som kom opp

gjennom de ulike intervjuene. Til slutt gikk jeg gjennom alle forlagsintervjuene og samlet data som kom frem i forbindelse med problemstillingen som går på å finne om det er, og i så fall –hvilke, «krav» som stilles til bilder i læremidler for at de skal bidra til læring hos elevene.

I lærerintervjuene har jeg i forhold til systematisering av datainnsamlingen komprimert materialet og kategorisert for å sammenligne de fire intervjuene opp mot hverandre og komme frem til likheter og forskjeller som de ulike informantene har bidratt med i sine intervjuer. Dette har jeg gjort med tanke på forskningsspørsmålet som går på elevers læring og læreverkens læringsfunksjon.

Analysearbeid i forbindelse med elevintervjuer og bildeanalysen har foregått som siste ledd i analysearbeidet. Det har å gjøre med at data fra forlagsintervjuene, det vil si analysekriteriene jeg kom frem til, har blitt sammenlignet og lagt sammen med teorigrunnlaget jeg kom frem til gjennom litteraturgjennomgang som er presentert i litteraturkapittelet. Jeg har på bakgrunn av kriteriene jeg kom frem til også måttet foreta valg som har gått på hvilke bilder jeg til sammen synes ville gi et samlet bilde av noen av de viktigste momentene jeg har kommet frem til. Dette er gjort spesielt på bakgrunn av elementer jeg har funnet gjennom intervjuene med forlagsfolkene.

En kombinasjon av meningsfortetting (Kvale, 1997: 125- 129) og narrativ strukturering (Kvale, 1997: 125, 131- 133) er blitt brukt som analysemetode. Meningsfortetting går ut på forkorte det intervjupersonene bidrar med i intervjuene, mens meningsstrukturering gjennom narrativer fokuseres det på fortellingen som blir fortalt i løpet av intervjuet. Ettersom det ikke direkte har blitt fortalt historier i mine intervjuer, har jeg snarere, gjennom det Kvale betegner som en fortellingsanalyse, forsøkt å lage en historie som er bygget opp av enkeltuttalelser i intervjuene. Da er de ulike informantgruppene presentert hver for seg, men som til sammen gir ulike perspektiver på læreverk og bildebruk.

4 Analysen

4.1 Innledning til analysekapittelet

Dette kapittelet er bygget opp ved to hoveddeler. Den første delen er en gjennomgang av datainnsamling fra alle informantgruppene presentert i egne deler. Først presenterer jeg funn og tendenser i datainnsamlingen fra forlagsintervjuene. Så følger presentasjon, funn og tendenser i datainnsamlingen fra lærerintervjuene. Deretter følger presentasjon av elevintervjuene og analyse av bilder som er hentet fra tre Zeppelinbøker. Først tar jeg for meg et bilde fra intervjuene med 1. trinns elever. Deretter følger presentasjon av bildemateriell og analyse av bilder fra elevbok 2A og Lesebok 5. Til sist i denne delen av analysekapittelet foretar jeg en kort oppsummering av arbeidet så langt, før jeg går over på kritikk og diskusjon av funnene jeg har gjort gjennom intervjuene som er den andre hoveddelen i dette kapittelet.

4.2 Forlagsintervjuene

Den første innhenting av intervjudata ble foretatt i Aschehoug Undervisning. Informantene (betegnet som 1-4) besto av fire medarbeidere som arbeider med norskfaget på 1.- 7. trinn.

Informantene fremsto serviceinnstilte, reflekterte og svært engasjerte i sitt fag.

Jeg åpnet intervjuene med spørsmål som gikk på deres egen bakgrunn, erfaring og spesifikke arbeidsoppgaver. Deretter stilte jeg spørsmål om informantene kunne forklare prosessen fra ide til ferdig læreverk.

4.2.1 Ulike aktører som deltar i prosessen med å utvikle nye læreverk

Jeg fant at aktørene i prosessen med å utvikle nye læreverk er mange. Redaktør har rollen som prosjektleder. I store samarbeid og prosjekter som utviklingen av læreverk som Zeppelin er, har hver prosjektleder en medprosjektleder. Utover det består aktørene av forfatter, bilderedaktør/ bildekoordinator, fagkonsulenter/ pedagogiske konsulenter, markedsconsulent, produksjonskonsulent, formgiver, illustratører, designere, formgivere og produksjonskoordinator. I digitale prosjekter er det i tillegg til redaktøren (som er prosjektleder på dette området) en *teknisk* prosjektleder som har det tekniske ansvaret.

4.2.2 Beskrivelse av arbeidsprosess og de ulike aktørenes rolle i prosessen med å utvikle nye læreverker

I prosessen med å utvikle læreverker dannes en prosjektgruppe der redaktør har rollen som prosjektleder. Prosjektet starter ved at redaktør diskuterer ideen med markedskonsulent (...). Etter at ideen til et konsept er diskutert, og prosjektet er vedtatt internt i forlaget, starter arbeidet med å lage manus. Dette foregår i samspill mellom redaktør, fagkonsulenter og pedagogiske konsulenter. Det er som regel flere forfattere med i et prosjekt av dette omfanget. Etter at manuskriptet er godkjent i redaksjonen, og besluttet og gis ut, kommer bilderedaktør/ bildekoordinator inn i bildet. Denne aktørens oppgave er (i samspill med prosjektleder og forfattere) å stå for arbeidet med å finne bilder som passer til teksten. (Dette beskrives nærmere i avsnittet der jeg diskuterer(?) analysekriteriene jeg har funnet.) Samtidig sørger bilderedaktør/ bildekoordinator for at rettigheter blir ivaretatt. Prosjektleder har utover dette kontakt med markedskonsulent og produksjonskonsulent. Førstnevnte, legger planer for hvordan verket skal markedsføres. Produksjonskonsulenten, derimot, har ansvar for å innhente rettigheter og klargjøre for at verket kommer i produksjon. Etter dette kommer formgiver, som utvikler designet på læreverket, inn i prosessen. Etter at designet på læreboka er godkjent er det klart for å stille manus. Dette betyr at det gjøres klart for formgiverens arbeid med ombrekking, som vil si at teksten er plassert på sider. (...) Dette arbeidet går frem og tilbake før illustratør(ene) starter sitt arbeid. Illustratørens oppgave er for eksempel å tegne et bilde som både passer til teksten, men også til plassen på oppslaget som er avsatt til illustrasjon. Denne prosessen går frem og tilbake til boka er endelig godkjent.

4.2.3 Presentasjon av data som går på å finne analysekriterier

Jeg deler analysekriteriene i to områder. Det første området går på ulike typer virkemidler som er direkte knyttet til bildets uttrykk. Det andre gjelder elementer som dreier seg om det helhetlige visuelle uttrykket i læreverket. Begge områdene av analysekriterier har jeg samlet gjennom data fra alle forlagsintervjuene.

Informant 1 mente at bildet skal si noe direkte knyttet til teksten, og dermed fungere som hjelp til teksten. Videre sa vedkommende at det er fint om illustrasjonene kan gi noe i tillegg til teksten, at de er dagsaktuelle og at bilder som skal brukes til å illustrere fakta- tekster bør være fotografier. Dette fordi «foto (...) presenterer virkeligheten. Fotografiet «skal sammen med teksten gi et bilde av *sånn* er det (...)».

Informant 2 sa at boka må tilpasses den gjeldene læreplanen, at det må være likestilling i bildene, og at «det ikke skal være diskriminering på noen måte» og at de som utarbeider læreverk vil ha variasjon. Dette forklares ved at et variert bilde av ulike mennesketyper vil føre til at elevene kjenner seg igjen. Også informant 2 peker på at enkelte bilder betegnes som saksillustrasjoner. I disse tilfellene må bildene være *riktige*: «Dersom illustratøren til naturfagboka skal tegne fugler eller dyr (...) så må de være gjengitt *korrekt*», avslutter informant 2.

Informant 3 starter med å si at «motivet er det viktigste. Også kommer kvaliteten, det er sånn at det pedagogiske trumfer alt». Informant 3 legger til at bildet bør ha god kvalitet og at bildet og komposisjonen skal være morsom. I tillegg var informant 3 opptatt av likestilling og mangfold kommer til uttrykk i bildene. Dette presenteres nærmere i punkt 4.3.5 i analysen av bildet *Ellinger* presentert på side 45?

«Læreverket som helhet skal ta hensyn til all bredde». (Informant 3)

Andre bildeegenskaper som trekkes frem er at de bør være tidstypiske, at historisiteten i bildet er viktig og at «bildene gir tause fortellinger av fakta». Til slutt legger informant 3 til at de som jobber i forlaget gjerne vil at bildene skal inneholde humor og estetikk.

At tekst og bilde utfyller hverandre er særlig viktig i forhold til de yngste elevene, poengterer informant 4. «Bildet bør heller ikke motsi teksten (...) hvis ikke det tilfeldigvis har en spesiell hensikt». Det estetiske spiller absolutt en rolle sier informant 4 videre. Vedkommende rundet av ved å tilføye at:

«Jeg synes det bør stilles andre krav til politisk korrekthet i trykte og digitale læremidler. Du skal oppleve at denne boka handler om deg, uansett hvor du kommer fra i verden, uansett hva slags familie du har, hvilke type kropp du har (...) Jeg tenker at skoleboka er en mer allmenn bok».

Det siste området analysekriteriene kan deles inn i er elementer som går på det helhetlige visuelle uttrykket i læreverket. Informant 2 nevner eksempler på elementer som omtales som formspråket og totaldesignet. Papirkvaliteten er en viktig del av det visuelle uttrykket i skolebøker (...) likeså skrift(...), linjeavstand og hvor lange linjene skal være, i tillegg til hvordan man velger å plassere skriften. Informant 3 har nevnt elementer som at bildene i leseboka til sammen gir en viktig balanse, og at elevene må forstå hvor de er i boka. Her

henvises det til rammer, kulepunkter og fargemarkeringer. Informant 3 opplyser til slutt om at det er viktig med et gjennomarbeidet design på læreverket.

4.2.4 Fokus på illustratørens rolle

Jeg ba jeg informantene om å fortelle hva som forventes spesielt av illustratørene i denne prosessen. Illustratøren bør ta hensyn til at bildene passer til teksten og at de tilpasses den avsatte plassen på sideoppslaget. Informant 1 svarte for det første at «Illustratøren får (...) mange føringer; i *veldig* mange situasjoner. (...) ofte, er det konkrete illustrasjoner vi er på jakt etter». Informant 1 la til at «Illustratørene får tilbakemeldinger på absolutt alt (...). Noen synes det er veldig fint og andre synes kanskje at vi maser litt for mye, men det er sånn vi jobber». For det andre kom informant 1 inn på at illustratøren får kunstneriske frihet (...):

«Dersom tegneren ser at: «på dette oppslaget kunne jeg laget en veldig spennende tegning hvis vi hadde teksten på en annen måte», så er det absolutt rom for diskusjon».

Dette begrunnes med at det er mange kreative illustratører som ser andre løsninger. Informant 1 sier at «illustratører har en fargepalett som de liker å operere innenfor, og det er vanskelig å få de til å tegne noe *helt* annet, for da blir det ikke deres tegninger».

Hvilke føringer illustratørene får, vil variere i forhold til å skulle utforme bilder som passer til teksten. Dette hevder informant 2, som tilføyer at tekstsjangre må illustreres ved hjelp av ulike typer illustrasjoner. Bilder som skal illustrere en skjønnlitterær tekst ble nevnt. I denne sjangeren bør illustratørene få frie hender ut fra tolkning av teksten.

Illustratøren skal selv lese teksten og finne sitt uttrykk. Det hender ofte at illustratøren gjennom sine bilder bringer tillegg til den verbale teksten. (Informant 2)

Informant 3 peker på at tydelige forventninger fra redaktørens side er vesentlig i forhold til illustratørens arbeidsprosess og at «det må være balanse mellom det som redaktørens krav til innhold, og illustratørens tolkning som kunstner». «Mye av det, er (...) kunstnerens eget uttrykk, og hvis det er noe redaktørene virkelig ikke liker med det, så må de finne en annen illustratør».

Informant 4, legger vekt på at «bildet må (...) fungere slik at det gjør stoffet lettere tilgjengelig og dermed mere levende» (...), at bildet også bør ha en kunstnerisk og estetisk kvalitet, og at både tekst og illustrasjoner bør inneholde humor. «Illustrasjonene må ha mer

enn en støttende effekt» og at bildene må kunne «tilby noe til alle» er av tingene informant 4 trekker frem som elementer bilder bør inneholde for å tjene til pedagogisk hensikt.

4.2.5 Funn som har å gjøre med bildenes læringsfunksjon

Hvilke pedagogiske hensikt har bildene? Dette dreier seg med andre ord om hvorfor læremidler inneholder bilder. Den første læringsfunksjonen informant 1 kom inn på var knyttet til lesestrategier for elever i begynneropplæringen som betyr å studere overskrifter og bilder for å fremme førforståelsen av det elevene skal lese om. På bakgrunn av dette understreker informanten at det er viktig at bildet har relevans til teksten. Bildet forsterker teksten (...) og bildet må tilføre en merverdi som ikke teksten klarer alene, sier Informant 3. Informant 4 sier at bilder i læreverker tjener en pedagogisk funksjon; det skal være lese støttende (...) og legger til at bildet må fungere slik at det gjør stoffet som skal læres mer levende og dermed også lettere tilgjengelig for elevene.

Andre læringsfunksjoner i bilder som kommer frem gjennom intervjuene er; bilder i læreverker fremmer motivasjonen hos elevene, bildet forsterker og støtter opp om verbalteksten og at bildene inneholder en virkelighet elevene kjenner seg igjen i. I tillegg kommer det frem at bilder som illustrerer saktekster bidrar til å fortelle om en virkeligheten utenfor elevenes erfaringsverden. Faktatekster er illustrert ved hjelp av korrekt gjengitte bilder som presenterer for elevene hvordan ting ser ut. Andre funn dreier seg om at bilder uttrykker og gjenspeiler variasjon. Dette medfører at alle elever kan kjenne seg igjen.

4.2.6 “Krav” til bilder i læremidler

Som jeg var inne på i metodekapittelets punkt 3.1.2. går en del oppgaven ut på at jeg ønsker å finne ut om og hvilke «krav» som bør stilles til trykte og digitale læremidler som er tilpasset undervisning. Informantene var delte i meningene sine på dette punktet. Noen av synspunktene som kom frem var at «kvalitet bør gjelde *alle* sjangre», at ingen bøker (uansett sjanger) skal være diskriminerende. Videre poengterer (...) informant 1 at det vil avhenge av typen tekst:

«Ved å skulle illustrere en skjønnlitterær tekst i en skolebok (...) tror jeg ikke kravene er særlig ulike i forhold til en skjønnlitterær bildebok (...) for allmenntilgjengelighet».

Informant 3 var enig i dette men la til at «i hvilken grad man lykkes, det er opp til hvert øye som ser. Vi tenker at et læreverk som helhet skal ta hensyn til all bredde (...). Jeg er opptatt av den *tause* fortellingen av fakta. Jeg vil heller ha et maleri fra 1814 enn at noen skal tegne Eidsvollsmennene. Ved maleriet kommer det kulturhistoriske ved siden av.

Elevene lærer veldig mye de ikke vet, og de lærer veldig mye de ikke kan forklare. De har det inni seg, og den *tause* kunnskapsformidlingen, den har jeg *veldig* tro på.
(Informant 3)

Informant 4 mener at forlag i det store og hele jobber bra retta mot barn. Ut fra et læremiddelutviklerperspektiv forklarte vedkommende:

For oss som jobber med skolemateriell er det helt selvsagt at det må være *veldig* gjennomtenkt, fordi det skal støtte opp om teksten. Hvis det skal si noe *mer* enn teksten, så skal det være *gjennomtenkt* at det sier noe mer. Hvis det skal si noe *annet* så skal det i *hvert fall* være gjennomtenkt. Hvis det er *motsetning mellom tekst og bilde*, i forhold til de yngste elevene, så er det essensielt at de får *støtte* i bildene

Digitale komponenter og tavleressurser

Når det gjelder de digitale tilleggskomponentene til Zeppelin fikk informant 4 spørsmål om hva som karakteriserer/eller skiller de digitale komponentene fra papirutgaven. «Digitale komponenter forholder seg aktivt til bøkene, men gir mer i tillegg(...)man har det samme stoffet, men strukturerer det annerledes(...)det kan gi større mulighet til differensiering(...)og arbeidsmåter eleven kan bruke». (...) Eksempler er bokstavgjennomgang og lydtraining for elever på 1. og 2. trinn.

Hensikten med digitale komponenter er å gi læreren mulighet til variasjon, aktiverer førkunnskap, at man kan gjennomgå stoffet som skal læres felles i klassen. (...), at det er en alternativ innfallsvinkel til å jobbe med det samme i boka, (...) at det gir eleven en ekstra respons (...). «Det å veksle på å jobbe på papir og digitalt har en verdi i seg selv» (...) Mange bruker tavlene som en fremviser.

Om tavleressurser svarte informant 4 at «dette er lærerens verktøy i klasserommet.

Tavleressursen er knytta til verk og trinn (...) med gjennomgang av alle temaene som blir tatt opp i boka(...) Slik at læreren skal ha mulighet til å starte på et nytt tema *felles* i klassen og å aktivere førkunnskap (...) Tanken er at det som ligger i tavleressursen skal være helt klart til

bruk (...) Det er fint å samle klassens blikk på en ting. Det er forsøkt å lage tavleressursen (...)appellerende. Den har en sånn verdi at elevene synes det er gøy å jobbe med det(...)» (...) informant 4 avslutter med å si at «Digitalt kan man bruke illustrasjoner på (...)en annen måte, man kan lage animasjoner, eller sette dem sammen med musikk(...)».

4.2.7 Tendenser i datainnsamlingen fra forlagsintervjuene

Når det dreier seg om data som har kommet frem i forbindelse med å finne analysekriterier vil jeg fokusere på de mest fremtredende trekkene som er presentert i funnene. I tilknytning til ulike typer virkemidler som er direkte knyttet til bildets uttrykk er et av elementene som det legges størst vekt på at bildet samspiller med teksten. Videre trekkes variasjonsaspektet inn, likestilling og mangfold kommer også høyt på lista over hvilke elementer bilder bør inneholde for at det skal tjene til pedagogisk hensikt. At det skal være lese støttende er også blant elementene som fremheves og legges vekt på, i tillegg til dette kommer det estetiske aspektet tydelig frem. Bildene må inneholde humorbruk og formidle taus kunnskap, de må være riktige i forhold til teksten de illustrerer fordi ulike typer tekster krever ulike typer illustrasjoner.

Når det gjelder det andre området analysekriteriene kan deles inn i er dette kort oppsummert elementer i læreverket som går på det helhetlige visuelle uttrykket. Det handler om et gjennomarbeidet totaldesign og at elevene må kunne orientere seg i boka utfra gjentagende innslag, som for eksempel rammer. I tillegg er det viktig at bildene presenterer balanse og helhet.

For å oppsummere informantenes syn på illustratørens rolle kan det deles i to. På den ene siden kommer det frem at illustratøren får mange føringer, som blant annet ved å lage illustrasjoner som harmonerer med teksten. På den andre siden legges det vekt på at den som lager bildene får beholde sitt kunstnerisk uttrykk, frihet til å bruke sin kreativitet og til å bidra med egne ideer. Det legges også vekt på at bildet må gjøre stoffet lett tilgjengelig og være variert for å imøtekomme ulike elever og interesser.

Når det kommer til spørsmålet om det må stilles andre «krav» til læremidlenes bilder enn det gjør til bøker og spill barn omgir seg med og velger på fritiden, viser intervjuene også på dette punktet kom frem to ulike syn. Det ble lagt vekt på at kvalitet er viktig uansett sjanger og at ingen bøker hverken til bruk i skolen eller i fritiden, skal være diskriminerende. Læreverkene inneholder taus kunnskapsformidling og bildene må være gjennomtenkt fordi det skal støtte

teksten. Ved bildebruk i digitale komponenter og tavleressurser blir det trukket frem flere aspekter; det inviterer til å jobbe med det samme stoffet på en annen måte, kan gi større mulighet til differensiering og arbeidsmåter eleven kan bruke, hjelper læreren til å variere bruken av læremidler, gir elever ekstra respons og er velegnet til å gjennomgå nye temaer felles i klassen.

4.3 Presentasjon av data fra lærerintervjuene

Lærerne jeg har intervjuet har alle mange års erfaring med arbeid i grunnskolen. Alle fire har det til felles at bilder i undervisningssammenheng er viktig for dem. Både som humor- og humørspreder, som «krydder i tilværelsen» og som estetiske supplement i undervisningen. I denne presentasjonen omtales denne informantgruppen som lærer 1 til 4.

4.3.1 Gjennomgang av funn fra intervjuer med lærere

Etter at jeg innledningsvis hadde bedt lærerne om å fortelle litt om seg selv åpnet jeg disse intervjuene med å spørre lærerne om hvilket forhold til har til bilder i læreverk i norskfaget. Lærerne er samstemte når det gjelder vektlegging av variasjon i type bilder og læremidler, og dette gjelder særlig overfor elevene på første trinn. Lærer 1 og lærer 3 legger vekt på at bilder i læreverk må være pene, fine og tiltalende, og på den måten fungere som inspirasjonskilder i måten de formidler lærestoff i undervisningen på. Lærer 2 legger derimot vekt på at det bør være *gode* bilder. Til grunn for dette ligger det læreren betegner som «appetitt på stoffet». Lærer 4 legger vekt på variasjonsaspektet og gir uttrykk for at det som teller er hva slags funksjon bildene tjener i forhold til elevenes læring.

På spørsmålet om hvordan bilder virker på læreren og hva de har å si for undervisningen fremkommer det aspekter som at bildene i læreverk kan fremkalle ulike typer følelser og at det gjerne velges bilder man selv har et positivt forhold til selv. Lærer 1 er opptatt av spørsmålet om hva som er fine bilder og at oppfattelsen av dette er ulikt fra lærer til lærer. Vedkommende antar at det også er slik for elever og mener det er viktig å tenke bredde og variasjon fremfor å kun velge tekster som er illustrert med bilder læreren selv finner tiltalende. Lærer 2 har et bevisst forhold til bruk av bilder i undervisning, og forklarer det med at bildene har funksjon som «krydder i hverdagen» og at bilder i læreverk generelt fungerer godt som innledning til introduksjon av nye temaer.

Andre del av dette spørsmålet dreide seg om hva bildene har å si for lærerens undervisning. Her fant jeg at bilder er viktig i forhold til å snakke med elevene om hvilke følelser bildene vekker hos dem, og at sammensatte elevgrupper med ulik erfaringsbakgrunn krever variasjon i bildebruk for å favne om så mange som mulig. Detaljrikdom i bildene er viktige kilder som ofte blir brukt som bakgrunn for samtale og undring. Lærer 2 påpeker at det er mange spørsmål som kan stilles i forhold til bilder. Det siste bidraget til dette er et sitat av Lærer 3:

Jeg blir glad av fine bøker selv, så tenker jeg det at samme kanskje gjelder unger. At de også ser på bildene og syns at de er fine. Man blir i godt humor av sånne bilder og farger.

På spørsmålet om hvordan bildene brukes når det undervises utfra bøker svarte tre av fire lærere at bilder brukes bevist som lesestrategi for eksempel i forbindelse med at høytlesing og gjennomgang av stoff oftest innledes med at klassen sammen ser på bildet utenpå boka for å danne seg et bilde av hva boka handler om. Den siste av lærerne trekker frem at bildene studeres nøye og deretter brukes som bakgrunn for refleksjon og undring i forhold til ulike temaer og fag.

Jeg ønsket å undersøke informantenes mening om hva slags læringsutbytte elevene kan få ved å fokusere på læremidlenes bilder. Her samlet jeg mye data: Bilder er viktige som del av det å lære, at bildene er en del av teksten, at de tjener som hjelp til å få med seg det som står i verbalteksten og at det av disse grunnene er vesentlig at bildene er gode og at de samsvarer med teksten. Lærer 4 trakk frem at der bilder på de laveste trinnene ofte blir brukt til samtale, er det vesentlig at bildene uttrykker mening og vektlegger i forhold til søkelesing at bildene må inneholde detaljer. Lærer 2 er opptatt av bildebruk i undervisning generelt, og mener at bildene for eksempel i samfunnsfag gjør mye for å forklare ting. Lærer 3 sier at bilder brukes som støtte til verbalteksten og at særlig for de lesesvake elevene skal alle elementene i læreverket brukes til å hente informasjon om temaet.

Tre av lærerne ble spurt om hvordan de opplever at læremidlene forholder seg til likestilling mellom gutter og jenter. Informantene var her samstemte i at de har inntrykk av at læremiddelutviklere generelt «har et veldig bevisst forhold til dette med likestilling», som lærer 3 uttrykker det. Lærer 4 peker på at (...) forlagene er flinke til å variere kjønnsrollemønsteret.

Lærernes erfaring med bruk av digitale læremidler var et av temaene for samtalen. Her viser dataene at lærernes svar er todelt. Lærerne på de laveste trinnene svarte at digitale

læringsressurser har blitt brukt i stor grad av dem i de siste par årene og mener dette har sammenheng med at det tekniske utstyret på skolen har blitt bedre i løpet av de siste årene. Lærer 1 mener at fremvekst av digitale læremidler er bra for elevene med tanke på variasjon i undervisningen og legger til at mulighetene er mange når det gjelder de digitale ressursen skolen benytter. Lærerne som underviser på 5. trinn har ikke så mye erfaring med bruk av digitale læremidler i norskfaget. Lærer 3 omtaler seg selv som «bøkernes venn» og at bruk av digitale tavler er nytt og ukjent for vedkommende.

Er det forskjell i elevenes engasjement knyttet til bruk av digitale læremidler eller papirutgaver? Lærer 1 mener variasjon er viktig og presiserer at det innbyr til veksling mellom bruk av digitale- og papirutgaver (...) at det er viktig at lærerne bytter på bruk av disse ulike måtene å ta til seg lærestoff på. Vedkommende trekker frem den digitale tavlens store fordel i hele klasser er at elevene ser bildene tydeligere enn når det leses ut fra en liten bok. I forhold til boka trekker også lærer 1 frem «at en del av variasjonen ligger i det å lese for mindre grupper av barn om gangen». I disse tilfellene fungerer boka godt. Lærer 2 henviser til sitt inntrykk av at barn og ungdom som vokser opp i dag er vant til at det skje noe hele tiden. Ved bruk av kun bok blir det fort statisk, hevder vedkommende, og legger til at det er fint å bruke læremidler som gir mer variasjon. Lærer 3 henviser til undervisning der store bilder er vist på skjerm og at dette har ført til en positiv læringssituasjon både for elever og lærere. Lærer 4 sitt inntrykk er at vedkommende har elevenes oppmerksomhet i større grad når den elektroniske tavla brukes som verktøy.

Hvilket forhold har elevene til bilder? Lærer 1 sier at elevene på 1. trinn foreløpig ikke har jobbet *bevisst* i forhold til dette. Lærer 2, trekker frem at «elevene synes det er fint med bilder. «Når vi deler ut bøker om høsten blir elevene gjennom bøkene for å se på bildene. Det har jeg lagt merke til i alle de årene jeg har jobbet i skolen. Så bilder er viktig for dem». Lærer 3 har et personlig inntrykk av at «jenter er mer opptatt av det estetiske aspektet ved bøkene. Guttene er mer opptatt av at bildene skal være morsomme og at det er viktig med humorbruk i bilder». Bilder er viktige uansett hvor eleven ligger an i forhold til leseopplæringen (...) Dersom det leses fra bøker som ikke inneholder så mange bilder, etterspør elevene det, uttalte lærer 4.

4.3.2 Tendenser i datainnsamlingen fra lærerintervjuene

Oppsummert kan det sies at det mest fremtredende trekket når det gjelder lærerens forhold til bilder dreier seg om krav til variasjon. Både i type bilde og type læremidler. At læreverket er

inspirerende og innehar en estetisk funksjon er vesentlig, bildene tjener til læring tillegges også vekt. Når det gjelder bildenes virkning på læreren trekkes det frem at lærerne må være bevisst sine valg og det er viktig å velge bilder som læreren selv har positivt forhold til. For å oppsummere bildenes betydning for lærerens undervisning kommer det frem at bilder er viktige som del av det å lære, må sees sammen med og samsvarer med teksten og er gode. I undervisnings sammenheng kommer det frem at bildemateriale er viktig som bruk i samtaler og i søkelesing, for å forklare ting og gir støtte til verbalteksten for lesesvake elever. Når det kommer til læringsfunksjon og læringsutbyttet bildene gir fant jeg at de har funksjon som gledesspredere, innbyr til undring, refleksjon og samtale og at de brukes bevist som lesestrategi.

4.4 Presentasjon av elevintervjuene

Jeg intervjuet fire elevgrupper. Den første gruppen besto av fire elever på første trinn; to jenter og to gutter, den andre gruppen besto av en jente og en gutt fra andre trinn, den tredje gruppen besto av tre gutter på femte trinn og den fjerde og siste gruppen besto av to jenter på femte trinn. Det var morsomt, inspirerende og lærerikt å intervju elever.

4.4.1 Innledning til bildeanalyse

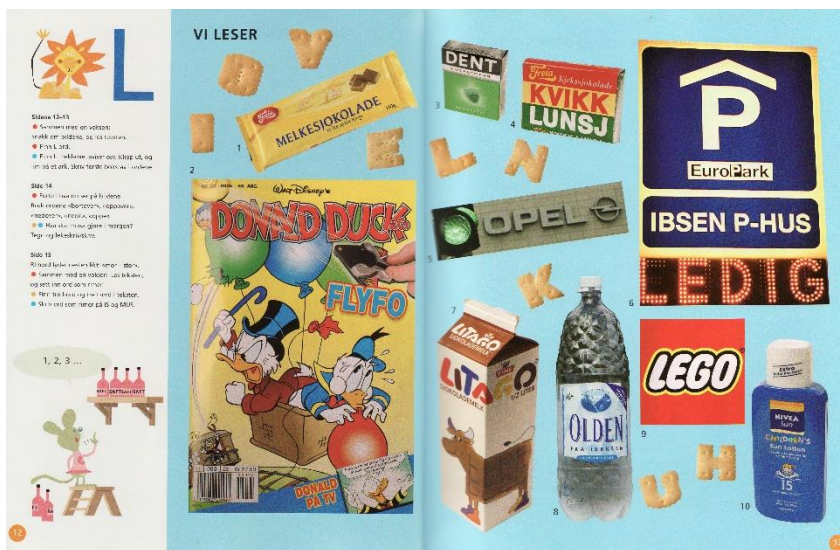
Valg av hvert bilde begrunnes etter hvert som illustrasjonene presenteres. Analysen av læremidlene består av to deler: 1) Et totalt overblikk over bokas visuelle profil. 2) Et fordypet fokus på utvalgte bilder som presenterer ulike elementer jeg har funnet frem til gjennom empiri og teori.

Med hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt ut en illustrasjon på side 138 og 139 fra Lesebok 5 som jeg setter ekstra søkelys på. Dette oppslaget presenteres med bilde av oppslaget, mine betraktninger og begge samtalen/ dialogene som foregikk elevene imellom. De øvrige illustrasjonene jeg har sett på presenteres kun med bilde av hele oppslaget, mine egne betraktninger rundt bildet, samt *utvalgte* gullkorn fra elevene. Utdrag fra transkribering av elevintervjuene *der samtalen elevene imellom kommer godt frem* ligger som vedlegg ... bakerst i oppgaven.

4.4.2 Enkeltbilde fra Elevbok Start

Vi leser

(Oppslag side 12 og 13) Dette bildet er valgt fordi det inneholder elementer som er kjent fra barnas hverdag og fritid. Slik jeg var inne på i punkt 2.3.1 tidligere i oppgaven, er dette grep som ofte tas i bruk i lærebøkene som tilpasses den yngste aldersgruppen. Dette oppslaget er illustrert av flere illustratører. Den største illustrasjonen som dekker mesteparten av venstre side og hele den høyre siden av oppslaget, er satt sammen av foto som er tatt av ulike fotografer og hentet fra forskjellige bildebyråer. De to små tegningene til venstre for denne collagen er illustrert av Thomas Froling. Karakteristisk for den lille museillustrasjonen er at musa er gjennomgangsfigur som går gjennom boka som faste element, og som på denne måten er med på å skape rytme og helhet. Løven øverst i bildet representerer bokstaven l, og er enkelt og humoristisk fremstilt.



Dette bildet er valgt fordi det representerer en del elementer elevene kjenner igjen fra sitt hverdagsliv. Dette bildet fungerte på barnegruppen som «oppmerksomhetssignaler elevene skal legge merke til eller bli følelsesmessig engasjert av» (Säljö,

2001: 166):

Gutt 7: «Å Kjeks!» Jente 6: «Kjeks ser vi». J: 7 «sjokolade!» Gutt 6: «Sjokolademelk», gutt 7: «Donalblad» J: 7 «Legomerke» j: 7: «Såpe» J:7 «kvikk lunsj og medisin for halsen, også er det sånn parkeringsskilt eller hva det heter» G: 7: «Sjokomelk» «J: 6: «Drikke» J: 6: «Jeg sa sjokomelk i sta, jeg!» Jeg: «Er det fine bilder eller?» G: 7: «Andre siden!» (Prøver å bla om) G: 6: «Å! Mus!» Jeg: «Ja, vet du hva? Den musa går igjen gjennom hele boka, så det er mange fine små bilder av den søte musa». G: 6: «Oj!» Jeg : «Men hvorfor tror dere det er en løve oppe i hjørnet der, da?» G: 7: «Det er fordi den begynner på llllll!» Jeg: «Det er sant!» J: 7: «Fordi dette er L- siden». (Elever 1. trinn)

Dette bilde er et eksempel som belyser sosiokulturell læringsteori:

«Mellom den ikoniske avbildningen og det skrevne tegnet er det en viktig forskjell i hvordan referansen til omverdenen blir opprettet. Vi kan sammenlikne med forskjellen om når et barn kjenner igjen symbolet for Coca-Cola og vet hva det refererer til, og når det kan lese ordet Lego eller Coca-cola uten å se varemerket. Å kunne kople varemerkesymbolet til et produkt innebærer at en vet at et tegn peker mot et objekt. Dette er en form for direkte referanse der det er en umiddelbar relasjon mellom tegnet og det som blir betegnet (...)). (Säljö, 2001:169-170)

4.4.3 Bildemateriell og analyse av bildene i Elevbok 2A

Tittelen på boka er «Zeppelin ELEVBOK 2A». Forfatter er Turid Fosby Elsness. Omslaget er illustrert av Tiril Valeur. Boka er produsert av Aschehoug undervisning i 2012.

Boka består i alt av 119 sider og er gjennomillustrert ved hjelp av ulike bilder. Boka har en hovedillustratør; Kristine Agøy Sand. Til sammen har hun illustrert 17 av bokas sider, hvorav sju av dem er hele oppslag. Men etter side 69 ikke er flere bilder av denne illustratøren. Et annet trekk ved denne boka er at mange av illustrasjonene ser ut til å være hentet fra billedbøker. Et eksempel er illustrasjonene på sidene 86- 88 som er illustrert av Tiril Valeur som også står bak flere av illustrasjonene i boka, inkludert oppgaveikoner og forside. I alt er 72 sider i boka illustrert ved bruk av tegninger. Utover dette er 37 av bokas sider illustrert ved hjelp av foto (hvorav tre av sidene er bilder av bokomslag). Resten av illustrasjonene i boka består av kunstbilder. I tillegg inneholder denne Elevbok 2A en del tegnede elementer og vignetter som gjentas med jevne mellomrom. Innholdet i boka er presentert i innholdsfortegnelsen i form av små rammer eller ikoner og symboler.

Til forskjell fra Lesebok 5 gir bildemateriellet i denne boka et mer samlet uttrykk, slik jeg ser det. Dette kan ha å gjøre med at det er, slik jeg nevnte innledningsvis, brukt en illustratør som går igjen ofte i de første 31 sidene av boka. Denne illustratøren benytter elementer som gir opplevelse av helhet og sammenheng ved at de går igjen som en rød tråd i disse bildene.

Av bildene jeg så på sammen med elevene på 2. Trinn ved Eidsvoll Verk skole gjorde jeg et bevisst utvalg fra boka. Jeg plukket først ut 10 bilder som var knyttet til forskjellige sjangre av tekster. Av disse ti har plukket ut tre av bildene som jeg skal lete etter analysekriteriene jeg har kommet frem til gjennom litteraturgjennomgang og intervjuer jeg har foretatt i forlaget.

Presisering av utvalgte bilder, blir presentert helt først i analysen. Illustrasjonene som er valgt ut fra Elevbok 2A presenteres etter hvert som et bilde er analysert.

«**Vivi vil klippe seg**» (Oppslaget side 24 og 25) Dette bildet er valgt fordi det gir et godt eksempel på samspill mellom bilde og tekst. Bildet er illustrert av Kristine Agøy Sand og dekker hele oppslaget. På venstre side av oppslaget er hele boksiden dekket av illustrasjonen. Verbalteksten blir nærmest representert som en tapet. Et annet virkemiddel som er med på å bygge opp under dette, er tekstrammen øverst i høyre hjørnet på den venstre siden av oppslaget. Dette er riktignok et av elementene som er med på å skape gjentagende rytme gjennom hele boka, men det kommer ekstra tydelig frem i denne sammenhengen.

Årsaken til at jeg opplever at denne sammensatte teksten gir et godt eksempel på samspill mellom verbaltekst og bilde, er at fortellingen tegningen forteller og spørsmålene teksten stiller, harmonerer veldig godt. Vivi utstråler med sitt strålende og uredde smil galskap og mot, mens venninnen hennes har et tvilende og usikkert ansiktsuttrykk og kroppsspråk, slik de fremstilles i venstre delen av oppslaget. Gjennom samtalen jeg hadde med elevene på 2. trinn kom elevene med følgende kommentarer til bildet på venstre side av oppslaget:



Gutt, 7 år: «Henne synes det er fint å klippe håret sitt». (Peker på jenta med gult hår) Jeg spør (mens jeg peker på jenta med som holder saks): «Tror du hun synes det er fint, da?» Gutt, 7 år: «Jeg vet ikke» Jeg: «Hun ser ikke så blid ut som henne?» Gutt 7 år: «Nei, jeg tror henne er sjokkert fordi

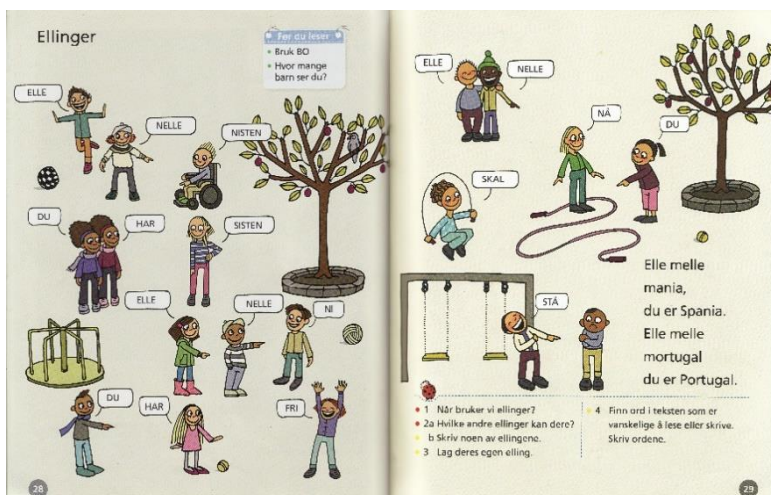
hun andre smiler» Jeg: «Enn du da, hva tror du? Hva synes du om bildet?» (Jeg henvender meg til jente 7 år), som svarer: «Henne er glad for henne vil ha vekk litt hår fra øya» (...) «og henne... henne ble litt overaska».

Samspill mellom tekst og bilde kommer også til uttrykk i tegningen på høyre side av oppslaget. Dette er morens ansiktsuttrykk og verbalteksten i snakkeboblen gode eksempler på.

Hunden som er tegnet, er sammen med tegningen av Ida, med på å binde fortellingen i illustrasjonen sammen.

«**Ellinger**» (Oppslaget side 28- 29) Dette bildet er valgt fordi det uttrykker mangfold og likestilling. Bildet er illustrert av Kristine Agøy Sand. Illustrasjonen strekker seg over hele oppslaget, og en lys bunnfarge dekker hele bildeflaten. Nitten barn er tegnet på en lekeplass som til sammen uttrykker mangfold og likestilling. Dette speiler seg først og fremst i at det er tegnet omtrent like mange jenter som gutter. I tillegg kommer det til syne i barnas hudfarger og hårtyper, men også i rullestolen som er tegnet på den venstre siden av oppslaget. Informant 3 fra Aschehoug undervisning sier det slik:

«Det skal være en helt naturlig og uventet balanse mellom gutter og jenter og mellom alle mulige etnisiteter som vi kan tenke oss og finne på. Og helst en rullestol og en krykke. Det skal ikke være fordi en tekst omhandler det å være handicappet, men den skal taust formidle at det er en helt vanlig del av befolkningen (...).»



Bildet samspiller med teksten. Her er det brukt den gjenfortellende hovedfunksjonen jeg beskrev i litteraturkapittelet på side... Dette begrunner jeg i at forholdet mellom tekst og bilde i denne sammensatte teksten er symmetrisk. (Andersen, Mose

og Nordheim, 2012: 206-207) Dette kommer til uttrykk ved at teksten er presentert i snakkebobler ut fra barna som er tegnet. De to første versene av ellingen presenteres i snakkeboblene ved hjelp av store bokstaver. Disse snakkeboblene viser til sammen leseretning som er en viktig del av leseopplæringen for de laveste trinnene. Et annet virkemiddel jeg opplever utmerker seg i denne sammenhengen er fargebruken. Her har illustratøren «brukt sin egen fargepalett», som informant 1 uttrykte det gjennom sitt intervju. Hva fargebruk angår har en av elevene på 2. trinn følgende kommentar:

«Jeg synes de er ganske fine og forskjellige» Jente, 7 år

Fargebruk, er et av virkemidlene, som sammen med bruk av en samlet sort kontur og karakteristiske trekk ved menneskenes uttrykk, illustratøren lar gå igjen i tegningen. Dette er elementer som er med på å gi opplevelse av helhet og sammenheng.

«**Hokus pokus**» (Oppslaget side 106- 107) Dette bildet er valgt på grunn av humorbruk. Illustratøren er Ketil Selnes. Fortellingen består av seks mindre illustrasjoner og verbaltekst som er satt sammen slik at det er lett for elevene å følge leseretningen.

Humorbruk speiler seg i uttrykksfulle tegninger, glade farger, personenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det kommer også til uttrykk gjennom energi og liv i bildene, samt i bruken av farger. Detaljrikdommen i illustrasjonene er stor. I intervjuet med lærer 4, som underviser på 2. trinn understreker læreren at dersom barna skal lære å søke lese er det viktig at bildene inneholder mange detaljer. Dette gir elevene læringsutbytte.

«Det er morsomme bilder fordi han tryller vekk pekefingeren sin og fordi at han har på seg balletkjole og fordi han holder kaninen sånn i øra.» (Jente 7 år)



Denne tegnede fortellingen har tegneseriepreg over seg. Det er brukt karikaturtegning som illustrasjon. Andre effekter som gir assosiasjoner til tegneserier er hyppig bruk av elementer som stjerner,

planeter, streker som antyder bevegelser, og bruken av snakkeboble og spørsmålstegn.

Gjennom datainnhenting fra Aschehoug Undervisning la en av informantene vekt på at valg av illustrasjoner ikke bare dreier seg om den pedagogiske innfallsvinkelen:

Det går på god kunstnerisk kvalitet. Humor for eksempel. Jeg tror dette henger sammen med at en for en stund siden ble klar over hvor mye indre motivasjon teller for å lese. Særlig for en del barn, og kanskje særlig for mange gutter. Det å ha humor både i tekst og illustrasjon kan virke veldig sterkt motiverende og dermed ha en pedagogisk hensikt. Illustrasjonene må inneholde mer enn en støttende effekt. Det er en del år siden det ble snakket om gutter og lesing, men fremdeles oppleves det veldig aktuelt at man må tilby noe til alle. (Informant 4)

4.4.4 Bildemateriell og analysen av bildene i Lesebok 5

Tittelen på boka er «Zeppelin LESEBOK 5» Forfattere er Dagny Holm Og Bjørg Gilleberg Løkken. Boka er produsert av Aschehoug undervisning i 2006. Omslaget er illustrert av Ella Okstad.

I alt består boka av 183 sider og er gjennomillustrert ved hjelp av tegninger, foto og kunstbilder. Førsteintrykket av boka var at størstepartene av bildematerialet består av fotografier som er supplert av tegninger og malerier. Ved nærmere ettersyn telling viser det seg at det (med smått og stort) er 35 foto, 82 tegninger og resten kunstbilder. I tillegg forekommer det små fotografier av ulike bokomslag. Flere av illustrasjonene er hentet fra skjønnlitterære bøker tilpasset denne aldersgruppen. I likhet med Elevbok 2 er innholdet i boka presentert i innholdsfortegnelsen som viser et utdrag av bokas bildemateriell presentert i rammer eller i form av ikoner og symboler.

Størrelse og omfang på bilder varierer i lesebok 5. Det samme gjør rammene bildene er tegnet innenfor. Det finnes, slik jeg ser det, ikke noe fast system for hvordan bildene presenteres, og det er heller ingen bestemt marg eller rammer som bildene er plassert innenfor. Dette kan forklares med det Anne Løvland i *Viden om læsning* (2010: 4) betegner som brudd i rytmen. Boka gir likevel et helhetlig og samlet uttrykk ved hjelp av elementer som gjentar seg i boka som gjør at det er lett og orientere seg. Dette er i motsetning til brudd i rytmen -en repeterende rytme, eller gjentakelse av elementer som fungerer som en rød tråd i den sammensatte teksten. (Løvland, 2010: 4). Når det kommer til valg av bildemateriell jeg brukte som utgangspunkt for å se på bilder med elevene fra 5. trinn, foretok jeg også her et bevisst utvalg fra boka. Jeg valgte ut 10 av bildene som jeg synes -hver for seg og -til sammen utgjør en fin helhet som gjenspeiler sjangrene som presenteres. Av disse bildene har gjort et nytt utvalg blant bildene jeg fikk høre elevens synspunkter om. Dette valget er begrunnet i metodekapittelets punkt 3.2.2 under overskriften «Forhold som har påvirket undersøkelsen». I intervju av elever på 5. trinn var det, som tidligere nevnt, to tilfeldige grupper som ble trukket ut. Den ene besto av to jenter, den andre av tre gutter. I det 5. trinns elevene omtales eller siteres, har jeg med hensyn til barnas anonymitet, valgt å betegne de tre guttene som A, B og C. Jentene omtales som 1 og 2. De fire illustrasjonene jeg endte opp med å se nærmere på presenteres etter hvert i det følgende.

«**Draken med de røde øynene**» (Illustrasjonen side 68) Dette bildet er valgt fordi det inneholder det estetiske aspektet. Bildet er illustrert av Ilon Wikland og er hentet fra Astrid Lindgrens fortelling *Draken med de røde øynene* fra 1986. Bildet dekker halvparten av den venstre siden på oppslaget. At dette bildet samspiller med verbalteksten kommer til uttrykk gjennom eksempler som; «Klare tårer trillet ut av øynene på ham (dragen), og vi syntes så synd i ham» og «Himmelen skimret i de herligste farger, og litt lett tåke lå over engene». Det første eksempelet kommer til uttrykk gjennom bildet som viser triste barn og en blank tåre på dragens kinn. Det andre eksempelet speiles i bakgrunnen som er illustrert ved hjelp av klare og samtidig duse farger som skaper kontrast til hverandre.

Motivet i forgrunnen står i kontrast til bakgrunnen ved hjelp av at illustratøren har benyttet sort kontur. Dette er gjort, slik jeg tolker det, for å markere det som skal fokuseres på; selve handlingen i fortellingen. Himmel, sol og tåke er malt eller tegnet uten kontur. Bildet appellerer til det estetiske, og vil antagelig gå under det lærerinformant 1 og 3 betegner som «pent og tiltalende bilde». At bildet appellerer til estetisk sans vises i elevintervjuene. Sitatene som følger er eksempler på at både gutter og jenter lot seg begeistre av dette bildet.



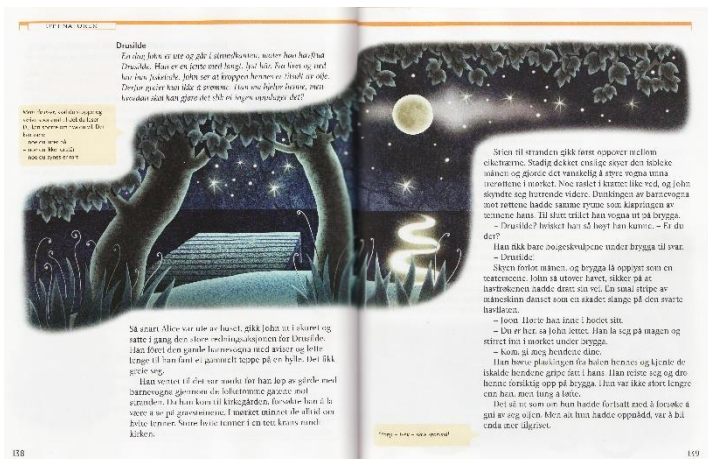
«Jeg ser en gutt og en jente og en drage som gråter. Det er et *veldig* fint bilde, for de har tegna veldig fin *solnedgang* og sånn. De har *sett* alt, de har gjort *alt* de burde gjøre, de har laget et *perfekt bilde på en måte*, med sola og tåken, skogen i bakgrunnen og *alt*. Det er veldig *bra* laget». (Gutter, 10 år).

Jenter, 10 år: «Det er veldig fint, de har faktisk fått med solnedgangen og gresset og tåken og sånt. De har fått med skog og sånt, og det er veldig fint det som er i *bakgrunnen*. Barna er fine. Det ser ut som det var *før i tiden*, for man bruker ikke så veldig mye *skaut* nå. Også er det ikke så mange som bruker grå kjole, det er mer *fargerikt* nå. Nå bruker vi ikke så ensfarga klær. *Noen* gjør det, men ikke alle. Så det ser ut som det er i *gamledager*».

Denne illustrasjonen mener jeg er et godt eksempel på både tekst og tegning som presenterer kulturarv. Min tolkning er at denne fortellingen er tatt med i boka for å representere bilder

foreldrene til barna liker og kjenner fra sin egen barndom. At dette er eksempel på tradisjonsrike og tidløse bilder som samler generasjonene og gjør elevenes leselekser til en hyggelig stund som er «egnet til å gi like store gleder for både tiltalt barneadressat og voksen medleser». (Andersen, Mose og Nordheim: 2012, s. 207- 208) Dette kan også knyttes til læreplanen i norsk og til området språk, litteratur og kultur, der et av målene for elever på mellomtrinnet er at de har utviklet kjennskap til nordisk språk- og tekstkultur.

«Drusilde» (Oppslaget side 138 og 139). Dette bildet er valgt fordi det illustrerer en



skjønnlitterær tekst. Bildet er illustrert av Sissel Horndal. Illustrasjonen strekker seg over hele oppslaget. Bildet samspiller med teksten. Dette kommer til uttrykk ved at verbalteksten på side 139 sier: «Skyene forlot månen, og brygga lå opplyst som en teaterscene. John så utover havet (...). En smal stripe av måneskinn danset som en skadet slange på den svarte havflaten». Tegningen sier mye av det samme, men på en litt annen måte. Der verbalteksten sier «opplyst som en teaterscene» har illustratøren markert dette ved hjelp av brygga som speiler seg i måneskinnet. Trærne som vokser opp på hver sin side mener jeg er med på å «doble» denne sammenligningen ved å ligne et sceneteippe. Den hovedfunksjonen som her er benyttet når det gjelder samspillet mellom tekst og bilde er den dekorative funksjonen blitt benyttet i denne sammensatte teksten. Dette begrunner jeg i at bildet tjener som pynt og som et dekorativt tillegg til fortellingen. (Andersen, Mose og Norheim, 2012: 206- 207) Fargebruken er avdempet og harmonisk. Det er balanse mellom bruk av lyse og mørke farger og elementer for øvrig. Bildet fremstår pent og mystisk på en gang. Dette bildet illustrerer en skjønnlitterær tekst. Som det kommer frem av data fra intervjuet med informant 2 i undervisningsforlaget (punkt 4.1.6.), står billedskaperne innenfor denne sjangeren friere i forhold til egen tolkning av teksten. Informanten begrunner dette ved å si at:

måneskinn danset som en skadet slange på den svarte havflaten». Tegningen sier mye av det samme, men på en litt annen måte. Der verbalteksten sier «opplyst som en teaterscene» har illustratøren markert dette ved hjelp av brygga som speiler seg i måneskinnet. Trærne som vokser opp på hver sin side mener jeg er med på å «doble» denne sammenligningen ved å ligne et sceneteippe. Den hovedfunksjonen som her er benyttet når det gjelder samspillet mellom tekst og bilde er den dekorative funksjonen blitt benyttet i denne sammensatte teksten. Dette begrunner jeg i at bildet tjener som pynt og som et dekorativt tillegg til fortellingen. (Andersen, Mose og Norheim, 2012: 206- 207) Fargebruken er avdempet og harmonisk. Det er balanse mellom bruk av lyse og mørke farger og elementer for øvrig. Bildet fremstår pent og mystisk på en gang. Dette bildet illustrerer en skjønnlitterær tekst. Som det kommer frem av data fra intervjuet med informant 2 i undervisningsforlaget (punkt 4.1.6.), står billedskaperne innenfor denne sjangeren friere i forhold til egen tolkning av teksten. Informanten begrunner dette ved å si at:

«Vi som ikke selv er illustratører skal ikke påføre en tolkning (...) Det er viktig at den som har fått i oppdrag å illustrere, selv skal lese teksten og finne sitt uttrykk».
(Informant 2)

Av bildene jeg så på sammen med 5. trinnselevene var dette et av bildene både gutter og jenter lot seg begeistre av. I dette bildet kommer det estetiske aspektet tydelig frem og det appellerte til barnas følelser. Under følger et sammendrag av det elevene hadde å si om denne illustrasjonen.

Fra samtalen om «Drusilde» med gutter 10 år; A, B og C: A: «Jeg synes at bildet er veldig pent med lyset og strømmen i vannet og brygga og alt». C: «Også er det fin måne, treet er knyttet sammen og så er det en veldig fin lysstripe der». B: «Det er veldig fint bilde og veldig detaljert også er det veldig bra tegna og sånn. Og jeg likte ganske mye den månen». A: «Også er det veldig fine planter her på brygga og greier. Og måneskinnet som stråler». B: «Det ser ut som personen som har gjort dette har brukt litt tid og vært nøye». C: «Ja, han har ikke bare skribla noe, han har brukt mye tid, sikkert mange dager tenker jeg». B: «Jeg tipper at bladene er det han har brukt lengst tid på. De er skikkelig bra». C: «De er orginale...?». Jeg: «Realistiske mener du?» C: «Ja. Det ser veldig ordentlig ut». A: «De der skjønner ikke jeg hva er for noe». (*Peker på de hvite stråene langs bakken*) C: «Liljer kaller jeg det for». B: «Tråstrå? Jeg bare fant på no`». Jeg: «Vet dere hvorfor jeg tror det er sånn? Jeg tror de skal ta opp de fine kurvene i bildet. Ser dere hele bildet går i sånne svinger?» (*Viser med myke håndbevegelser over sideoppslaget*) C: «Jeg tenker at de svingene er der for at det skal være plass til teksten, jeg».

Fra samtalen om «Drusilde» med jenter 10år; 1 og 2: 1: «De som har tegnet det har fått med seg veldig mye, og selv om det er mørkt har de til og med fått med seg måneskinnet i vannet». 1: «Så har de fått med seg stjerner som lyser veldig opp selv om det er veldig mørkt. Det er veldig fint». 1: «Så er det ikke alle som er så flinke til å tegne stjerner heller, for det ser ofte ut som det er snø når det er tegna». 2: «Det er greiner fra trærne, det ser ut som vegg med hakk i» (*Peker på den mørkeblå bakgrunnen*) Jeg: «jeg synes det ligner isroser». 1 og 2: «Ja» Jeg: «(...)Jeg tror det er malt blått og så tror jeg det er strødd på salt». 1 og 2: «Ja!» Jeg: «...da pleier det å bli sånn teknikk». 1 og 2: «Ja» Jeg: «Da lager strekene seg helt selv». 1 og 2: «Ja»

Eksemplene overfor belyser at bildet ble ulikt tolket av de to gruppene. Det var spennende å oppleve hvordan elevene utfylte hverandres innspill gjennom samtalen. Dette kan knyttes til

Säljö, der han henviser til Lave 1988, som sier at det «i et sosiokulturelt perspektiv er naturlig å anta at tenking også kan være en kollektiv prosess, noe som finner sted *mellom* mennesker så vel som *i dem*». Videre hevder Säljö at «det som holder en samtale eller en konversasjon sammen, er nettopp at vi gir og mottar mening i tråd med visse felles spilleregler, at vi tenker i gruppe». Mine eksempel hentet fra intervjuene med elever på 5. trinn (Intervjuet med guttene er et ekstra godt eksempel på dette) kan i likhet med eksempler Säljös belyser i boka «Læring i praksis (...)» si litt om hvordan en samtale elever imellom kan utspille seg. Dette er slik jeg ser det avhengig av situasjonen. Og som Säljö hevder i sin bok «er det ikke er urimelig å anta at denne samtalen ikke kunne ha foregått på samme måten i et individ». (Säljö, 2001:111)

«**Villmarksmat**» (Oppslaget side 128- 129) Dette bildet er valgt fordi det representerer en instruksjonstekst. Bildet er illustrert av Rui Tenreiro. Fire tegninger av ulik størrelse og form dekker oppslaget. (Løvland, 2007: 57-58): Tegningene illustrerer en instruksjonstekst som karakteriseres ved at bildet sier det samme som teksten. I tilfeller der lærebøker inneholder denne formen for sammensatt tekst er det brukt for å instruere leseren til å utføre konkrete handlinger, som i dette tilfellet forklare ti- elleveåringer hva man trenger og hvordan de kan gå frem når de skal forberede og lage sin egen turmat. Guttene uttrykte det slik:

C: «Dette betyr rekkefølge» (*Peker på pilene i tegningen nederst i hjørnet på venstre side av oppslaget*) B: «Hvordan du skal gjøre det». C: (*Peker og forklarer*) «Her er det du skal ha, og her er rekkefølgen. Så man trenger egentlig ikke å lese teksten i det hele tatt». A: «Der kan du se hva du trenger å ha, også følge oppskriften etter det; fra 1 til 5» (*Peker først på tegningen av ingrediensene og utstyret, deretter på nummereringen på den høyere siden av oppslaget*).

Illustratøren har benyttet virkemidler som humor og forholdsvis få farger. Bakgrunnsfargen er i lysegrønne nyanser og motivene er fargelagt med sterke, klare farger. Det brukes virkemidler som kan relateres til tegneserier; striper som viser at kniven er i bevegelse, røyk fra bålet og duften fra villmarksmaten. Jentenes sitater taler for seg:



2: «De krusedullene forestiller at det lukter av maten. Også gløder det i kullet, slik at man kan se at det er et bål». 1: «Også ser det ut som han gutten der liker det, for han har lukka øynene og smiler». 1: «Her er det ikke piler til det du skal gjøre. (Peker på

illustrasjonen på høyere side av oppslaget) Her er det nummerert. Her vises det du trenger for å lage det. Det blir som en kokebok. Bare med bilder i stedet for tekst».

«Det ser ut som de lager mat man skal ha med på tur. Jeg er veldig glad i bakt eple. Jeg har smakt det en gang, og det er veldig godt». (Gutt, C: 10 år)

B: «Det er bra tegna». A: «Det er fine detaljer; kniven, skjea og pølsa» C: «... og baconet».

«Parvanas Reise» (Side 170) Dette bildet er valgt fordi det representerer eksempel på illustrasjon som bygger bro mellom lesernes erfaringsverden og den faglige virkeligheten boka, eller i dette tilfellet, bildet og verbalteksten presenterer. (Bjørvand og Tønnesen, 2002:18) Dette er foto av et menneske elevene ikke har mulighet til å møte direkte og et eksempel på oppmerksomhetssignaler som vekker følelsesmessig engasjement hos elevene. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at Parvana har øyekontakt med en jevnaldrende leser. Enkeltmennesker er et virkemiddel tabloidaviser ofte tar i bruk, men som de senere årene også har kommet mer i lærebøker. Virkemiddelet brukes for at elevene skal oppleve bildet som nært og engasjerende. Dette fikk jeg et levende eksempel på i intervjuet jeg hadde

med gutter på 5. trinn. C: (*Henvender seg til meg*) «Hvis du ser fra side til side, så ser det ut som hun ser på deg uansett hvor du beveger deg rundt i rommet». (*Han går fra side til side mens han hele tiden ser på bildet. De andre to reiser seg også og prøver det samme*). «-Hun følger deg hvor enn du ser, eller hvor enn du er». (*Jeg forklarer*): «Det er sånn det virker når man tar bilde av noen som kikker rett inn i kameraet». C: «Det er «scary»». (*Ansiktsuttrykket hans avslører at han virkelig mener det*)

De ti år gamle jentene jeg intervjuet ble også følelsesmessig engasjerte av dette bildet:

2: «Hun ser skitten og fattig ut» 1: «Og man kan på en måte se hvordan hun har det. Det ser ikke ut som hun har det så veldig bra». 2: «Det ser ut som hun er forlatt og helt alene, og hun ser veldig lei seg ut». 1: «Det ser ut som hun kommer fra et land der ikke alle har det helt bra, kanskje det er ... krig...eller? Kanskje hun har mista

foreldrene sine, for det ser ikke ut som hun har det så veldig bra».

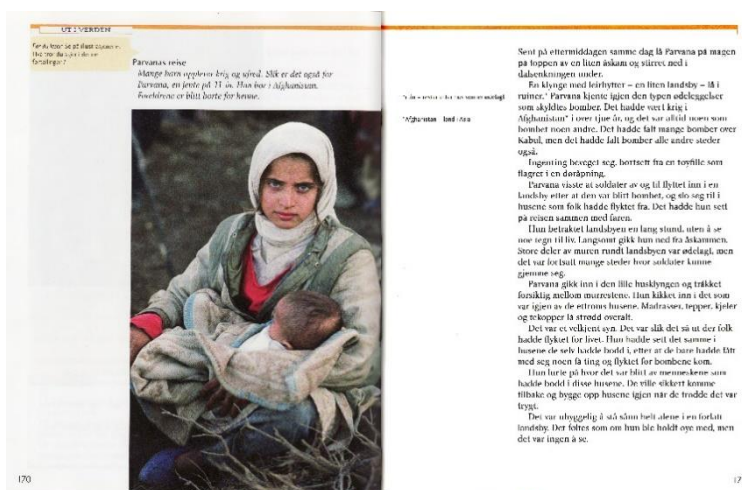
Bildet som illustrerer historien om Parvana kan også knyttes til det informantene i Aschehoug uttrykte er det blant de aller viktigste elementene læreverk inneholder; mangfold.

Hele samtalen som utspilte seg

mellom guttene er gjengitt i vedlegg bakerst i oppgaven.

4.5 DISKUSJON OG KRITIKK

Som ramme rundt denne drøftingen har jeg valgt å rette søkelyset mot enkelte deler av det materialet og data som er gitt gjennom intervjuene og presentert i analysenes første del. Jeg vil se nærmere på betydningsfulle områder jeg har kommet frem til gjennom problemstillingen og et av forskningsspørsmålene. Elementer bilder bør inneholde for å kunne betegnes som pedagogisk illustrasjon og bildenes læringsfunksjoner blir drøftet i denne sammenhengen. Illustratørens rolle kommer jeg ikke nærmere inn på i denne delen av analysen.



4.5.1 Bildenes innholdselementer- topp fem

Problemstillingen: I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Hvilke elementer bør bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen? Med bakgrunn i denne problemstillingen har jeg kommet frem til at topp fem av de elementene som tillegges mest vekt av informantene samlet sett er: samspill mellom bilde og tekst, variasjon, mangfold, likestilling og estetikk. Enkelte av områdene kom tydeligst frem gjennom forlagsintervjuene mens andre var fremtredende i lærerintervjuene.

Av disse fem retter jeg søkelys mot tre av elementene. Samspill mellom bilde og tekst er det ene, og variasjon i bildematerialet og type læremidler er områder som er opplagte i forhold til innhold. Innholdselementet jeg har blitt mest overasket over er det estetiske. Jeg vil diskutere områdene utfra egne inntrykk, og se det i forhold til hvordan og om disse kommer frem i litteraturen.

Bildet må samspille med teksten

Ikke uventet hører dette med blant de viktigste momentene og fremtredende trekk som går igjen i intervjuene med lærerne. Dette var også blant temaene som ble understreket og lagt vekt på av samtlige informanter i forlaget.

Jfr. litteraturkapittelet er et av kompetansemålene i læreplanen i norsk at elevene allerede etter to års skolegang skal gjennom samtale ha øving i å samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier. Det er tydelig at elevene jeg intervjuet hadde et bevisst forhold til dette. I forbindelse med intervjuet av elever på femte trinn uttrykte en av guttene sitt syn på dette området:

«Noen ganger stemmer ikke teksten med bildet i det hele tatt!» (Gutt C, 10 år)

Denne uttalelsen viser at samspill mellom tekst og bilde også opptar elevene. De er i likhet med de andre deltagerne i undersøkelsen opptatt av at det skal være sammenheng mellom bilde og tekst. Jeg har reflektert over og stiller meg undrende til at elever opplever at bildet ikke samspiller med teksten. Kan dette ha å gjøre med at elevene ikke helt klarer å tyde bildene på samme måte som det de voksne informantene i undersøkelsen gjør? Og at skolebarna ikke opplever sammenheng i tekst- og bildesamspillet, kan ha med mangel på erfaring og forkunnskaper hos elevene som ikke blir tatt hensyn til av de som utvikler

læremidler? I tilfeller kan det også være, slik tiåringen hevdet, at bildet «ikke stemmer med teksten i det hele tatt».

Variasjon

«Alle pedagoger som har satt sine ben i et klasserom fylt av nybegynnere, vet at barna kommer til skolen med svært ulike forutsetninger, enten man ser på kunnskap, kompetanse eller holdninger til læring». (Bjorvand/ Tønnesen, 2002: 53)

Sitatet over innleder neste tema jeg fokuserer på når det kommer til elementer bilder bør inneholde. Forfatterne av «Den andre leseopplæringa» hevder at årsaker til stort spenn i utvikling blant elever som begynner på skolen kan knyttes til ulike årsaker:

«Familien spiller en viktig rolle både som rollemodell for tekstbruk, og ved at det er her rammene defineres for hvilke tekster barna møter, og hva de bruker dem til». (Bjorvand/ Tønnesen, 2002: 55)

Krav om variasjon kommer til uttrykk gjennom lærerintervjuene. Datainnsamlingen viser at samtlige lærere er enstemmig på dette punktet. De er opptatt av ikke å binde seg til ett læreverk alene, men foretrekker å spille på flere for nettopp å få variasjon i tekstene som formidles, men også med tanke på at bildebruken skal være så variert som mulig. Variasjon i type læremiddel blir også trukket frem.

Når det gjelder læreplanen er et av kompetansemålene for både for elever på småskoletrinnet og på mellomtrinnet at elevene skal kunne lese og reflektere over et utvalg av tekster i ulike sjangre.

Før jeg går over på neste element vil jeg avslutte dette avsnittet med utdrag fra intervjuet med lærer 1 som underviser elevene på 1. trinn:

«Jeg har tro på at variasjon er viktig. Det innbyr til forskjellige måter å jobbe på, og det er viktig å få begge deler. (*Henviser tilbake til det med at elevene er engasjert når det leses ut i fra en bok enn når det brukes tavle*). Det er klart det, at med en stor tavle er det lettere for alle elevene å se bildene litt tydeligere, enn når jeg sitter å snurrer med ei lita bok for at alle skal få se i ei forholdsvis stor gruppe med barn». (Lærer 1)

Mangfold

Alle informantene fra undervisningsforlaget la vekt på at mangfold er et svært viktig element som må være med i læremidler. Det kom frem flere uttalelser som viser dette:

«Du skal oppleve at denne boka handler om deg, uansett hvor du kommer fra i verden, uansett hva slags familie du har, hvilke type kropp du har». Informant 4

Informant 3 var jfr. 4.2.6 opptatt av at mangfold skal komme til uttrykk gjennom taus formidling.

Likestilling kommer til uttrykk på flere måter gjennom samtlige bøker jeg har sett på bilder fra. Det avspeiler seg i fordeling av gutter og jenter i bildene, i fargebruk og aktiviteter tegnede barn fortar seg. Også lærerne var samstemte i at forlagene er gode på dette området. En av lærerne uttalte det slik:

«Det er ekstra rosa på jentene og ekstra blått på guttene, men de er flinke til å variere kjønnsmønsteret. Det er like mye gutter som tar oppvasken i bildet og jentene som gjør noe annet. Men rosa og blått er det nok. Det er få gutter i rosa klær». (Lærer 4)

Det neste sitatet beskriver Lærer 3 sin opplevelse av hvordan likestilling blir behandlet i læremidler:

«Det har jeg ikke tenkt på, men det tror jeg, for jeg har ikke reagert noe spesielt på det. Det er forlagene veldig flinke til. Jeg synes redaktører, forfattere og illustratører er flinke til å ta hensyn til det og at det hverken svinger den ene eller andre veien».

Estetikk

«Det er ingen tvil om at det er verbalteksten som får mest oppmerksomhet når bildebøker formidles til barnegrupper på mer enn to til tre barn. I praksis blir ofte bildene sekundære selv om de i utgangspunktet er en minst like viktig del av bildebokas estetiske helhet» Bjorvand,2001:80)

Medarbeiderne i forlaget og lærerne fikk i utgangspunktet ulike spørsmål. Likevel er et felles trekk ved dataene at informantgruppene på ulike måter uttrykker at det estetiske perspektivet spiller en vesentlig rolle for det visuelle uttrykket i læremidlene. Elevene ble ikke stilt spørsmål på samme måte, men viste dette gjennom opplagt begeistring.

I intervjuene med medarbeiderne i Aschehoug undervisning kommer dette frem ved beskrivelser og utsagn som:

«Bildet må (...) fungere slik at det gjør stoffet lettere tilgjengelig og dermed mere levende(...), at bildet også bør ha en kunstnerisk og estetisk kvalitet, og at både tekst og illustrasjoner bør inneholde humor. Illustrasjonene må ha mer enn en støttende effekt. (...) bildene må kunne «tilby noe til alle» (Informant 4)

Elevene ga uttrykk for at de synes enkelte av bildene er tiltalende og fine ved hjelp av begeistrede utbrudd når jeg bladde opp på nye oppslag. Mest fremtredende var dette i samtaler jeg hadde med elever i 5. trinn, men også de yngste elevene uttrykte begeistring når enkelte bilder ble vist. I måten de omtalte bildene på var det også tydelig at bildene appellerte til deres estetiske sans. Elevene på 5. trinn brukte beskrivelser som «bra bilder». Jeg la merke til at elevene i intervjuene ble påvirket av hverandre. Dette var særlig tydelig i intervjuene med elever på 5. trinn. Jeg intervjuet initiativrike elever, som utfylte hverandre utsagn og kommentarer. Det inntrykket elevene ga gjennom sine samtaler med meg stemmer ikke overens med eksempler på elever som opplever bilder som «luft», slik dette sitatet viser:

«Vi har sett eksempler på at elever ikke tar inn den visuelle informasjonen i lærebøker sammen med skriften, trolig fordi de i skolekonteksten er vant til å anse bilder som luft og pauser i teksten». (Løvland, 2010, Knudsen og Aamotsbakken, 2010: 145)

I læreplanen i norsk etter 2. trinn er et av kompetansemålene at elevene skal kunne uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk. Jeg vil jeg hevde at det er vesentlig at bilder og det visuelle uttrykket i læremidlene for øvrig fungerer som inspirasjonskilder. Særlig i forhold til tegning.

Jfr. analysekapittelets første del brukte 2 av lærerne betegnelser som fine og pene bilder. Informant 2 la vekt på at bilder i læremidlene er gode.

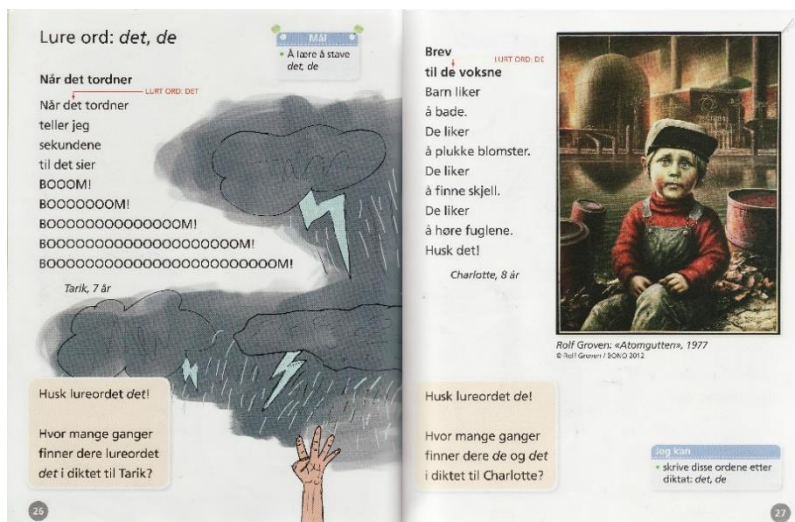
Som jeg var inne på da jeg presenterte funn fra lærerintervjuene kom det frem en nyanseforskjell i måten i lærer 1 og 3 og lærer 2 la vekt på det estetiske perspektivet. Informantene brukte betegnelsene «fine/ pene» bilder kontra «gode» bilder. Det er ikke sikkert at lærerne mente dette ulikt. Min tolkning av begrepene «fine/ pene bilder» speiler det estetiske, det som appellerer til sansene og er knyttet til kunstneriske uttrykksformer (Røvig Håberg, 1986, Carlsen/ Samuelsen 1988: 10- 112). Det jeg derimot forbinder med begrepet «gode bilder» er bilder som samsvarer med teksten og som tilfører det teksten ikke klarer å beskrive alene. Forskjellen i måten å betegne bilder på vil jeg se opp mot det informant 3 fra Aschehoug Undervisning ga uttrykk for i sitt intervju:

«Jeg får tilbakemelding på at «Du har funnet fine bilder», men det jeg helst ønsker å få tilbakemelding på er at jeg har funnet riktige bilder». Informant 3

Selv om denne informanten har brukt nok en betegnelse for å omtale bilder tolker jeg det på den måten at det er samsvar mellom lærer 2 og informant 3 sin betegnelse.

«Et bilde sier mer enn tusen ord, dette gjelder riktignok hvis det er et *godt* bilde (...) gode bilder setter fantasien i sving hos elevene». (Lærer 2)

Dette siste sitatet støtter det jeg argumenterte med tidligere i dette avsnittet; Bilder i læreverk *kan fungere som inspirasjon til elever* i det de skal utforme egne sammensatte tekster. Dette er riktignok i forbindelse med kompetansemål (etter mellomtrinnet) knyttet til sammensatte tekster i norskfaget. At gode bilder setter fantasien i sving er det flere eksempler på fra dataene jeg samlet gjennom elevintervjuene. Et av dem er fra jente, 7 år på 2. trinn der hun setter ord på sine tanker rundt bildet «Atomgutten» av Rolf Groven fra 1977 som er hentet fra Elevboka 2A side 20:



Jente 7 år: «Kanskje noen har kasta han ut av et hus også landa'n der? Også ble han ganske lei seg for han plutselig satt på en søppeldunk?»

4.6 Bildenes læringsfunksjoner

Dette avsnittet er med på å belyse forskningsspørsmål 2; Hvilke funksjoner tjener bilder i læreverk i forhold til elevers læring?

Jeg har kommet frem til en rekke læringsfunksjoner gjennom intervjuer av de voksne informantene i undersøkelsen. Jeg vil rette fokus mot resultatene av funn på dette området ved å se på likheter og forskjeller i hva de to informantgruppene legger vekt på. Til slutt i denne delen fokuserer jeg på læringsfunksjonen motivasjon.

For å oppsummere funnene fra lærerintervjuene dreier dette seg om funksjoner som at bildene er bærere av mening, gjør det lettere for læreren å forklare ulike ting, er en av modalitetene i teksten som skal brukes for å hente informasjon om tekstens tema og innhold.

I forlagsintervjuene ble det lagt vekt på at bilder studeres sammen med overskriften for å fremme førforståelse av det teksten handler om, tilføre merverdi, taust formidle det verbalteksten handler om, gjør stoffet mer tilgjengelig og levende.

Som det vises av resultatene er det særlig et område som utmerker seg. Dette er at bilder gir støtte til verbalteksten. Denne funksjonen blir omtalt på ulike måter: bildene samsvarer med teksten, bildene er en del av teksten og skal leses som en helhet, bildet forsterker og støtter opp om teksten. I tillegg legges det vekt på lesestrategien om å lese bilder og overskrifter sammen.

Andre læringsfunksjoner bilder har er at: De tilfører merverdi, innbyr til undring, utvikler vitebegjær, forteller noe i tillegg til teksten som ordene ikke klarer alene. I tillegg gir bilder næring til fantasien, skaper lærelyst og gir økt motivasjon. Denne siste læringsfunksjonen har jeg valgt å gå nærmere inn på fordi den er tett forbundet med bildeelementet estetikk Jfr 4.5.2

Hvile læringsfunksjoner legges vekt på gjennom litteraturen?

Jfr. litteraturkapittelet legges det i teori om bilder vekt på at bildet tjener ulike funksjoner enten det dreier seg om bilder i lærebøker eller levende bilder i digitale støtteressurser. Det fremkommer også av punkt 2.3.1 at bilder brukes til visualisering av stoffet som skal leses og at de kan brukes som signaler for å kalle til seg elevenes oppmerksomhet. Bildet innehar også egenskapen at det taust kan formidle det teksten ikke klarer alene. Dette er bildet av Vivi og Ida som er tegnet i Zeppelin Elevbok 2A, et godt eksempel på. Jfr. bildeanalysen vises dette i jentenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I tillegg uttrykker bilder stemninger som teksten ikke klarer alene. Også teori viser at det legges vekt på at bilder utformes ulikt etter hvilken type tekst den er ment å illustrere.

Andre læringsfunksjoner

Jeg har sett på læringsfunksjoner i bilder utfra resultater av data fra to av informantgruppene, og de viktigste trekkene som fremkommer av litteraturen er presentert. I det følgende gir jeg et innblikk i områder jeg mener er viktige med tanke på bildenes læringsfunksjon. Bilder i

læremidler bidrar til begrepsinnlæring og utvikling av ordforråd. Dette er spesielt viktig for de yngste elevene i skolen og overfor elever som sliter med leseforståelsen. Dette kan riktignok knyttes til at bildene skal virke lesefremmende. Likevel mener jeg at elever lærer nye ord og begreper gjennom tekst og illustrasjoner som bidrar til kontinuerlig utvikling av et nyansert og variert språk. En annen læringsfunksjon som ikke kommer til uttrykk i det innsamlede materialet er at bilder kan inspirere enkeltbarn. Som eksempel på dette vil jeg trekke frem en episode fra egen skolegang. I fjerde klasse fikk mine medelever og jeg utdelt nye bøker i norskfaget. Jeg har fortsatt minner etter hvordan bildene så ut, og jeg husker at den ryddige fremstillingen i boka inspirerte meg til å skrive pent og etterstrebe orden og ryddighet. En slik funksjon har de digitale læremidlene på elever også det kommer frem av en undersøkelse i unges medievaner foretatt av Seip Tønnesen over en niårsperiode:

«Jenta som fremsto som storseer med fotfeste i underholdningskulturen i førskolealderen (...) leverer en stil skrevet ut på fargeprinter, der den grafiske utformingen av overskrifter og bruk av cliparts viser at hun har videreutviklet sin sans for visuelle og estetiske sider ved tekster». (Bjorvand/ Tønnesen, 2002: 62)

Bilder gir motivasjon

At bilder bidrar som en motivasjonsfremmende faktor kan knyttes til alle informantgruppene i denne undersøkelsen. En av informantene som arbeider med læreverket Zeppelin til daglig uttrykte motivasjon slik:

«Det er en morsom del av arbeidet dette med bilder». (Informant 1)

At bilder i læremidlene er viktige kilder til motivasjon kom tydelig frem gjennom intervjuene. Jfr. sitater fra informantgruppene fra undervisningsforlaget og fra skolen. Bildenes uttrykk er, slik jeg tolker det, antagelig ment som motivasjon for elever, men også lærerne viser at bilder gir dem motivasjon i sitt undervisningsarbeid. Dette kommer til uttrykk på flere måter:

«Jeg synes det er bra at lærebøkene er krydra med bilder. Det gir en appetitt på stoffet hvis det er gode bilder». (Lærer 2)

«(...) jeg bruker det bevisst, fordi det er jo et krydder i hverdagen». (Lærer 2)

«(...) det er noe med fargene og streken, og det er så hyggelige bilder. Jeg blir glad av å se på de (...) Man blir i godt humor av sånne bilder og farger». (Lærer 3)

«Bildene kan gjøre meg glad, trist, oppmerksom og ... Og det overfører jeg til elevene og. Vi snakker om hva slags følelser bildet uttrykker, vi prøver å legge merke til detaljer i bilder. Og snakker generelt mye rundt bilder». (Lærer 4)

I forbindelse med motivasjon vil jeg trekke frem egenskaper ved digitale læremidler spesielt. Det kom tydelig frem i intervjuene der informantene delte sine erfaringer med bruk av digitale læringsressurser. Informanten fra Aschehoug undervisning bidro, Jfr. presentasjon av data, med mange områder som kan knyttes direkte til motivasjonsfremmende faktorer. Dette er faktorene som dreier seg om; det samme stoffet elevene kjenner fra papirutgaver blir strukturert annerledes, det kan gi større mulighet til differensiering, tilbyr flere og varierte arbeidsmåter, det gir eleven en ekstra respons, det å veksle på å jobbe på papir og digitalt har en verdi i seg selv, tavleressursen er ment å være appellerende og innehar en verdi som gjør at elevene synes det er gøy og lystbetont.

Lærer 1 og 2 peker på variasjonene de digitale læringsressursene tilfører undervisningen, og legger til at bruksmulighetene er mange. «Ved kun å bruk av papirutgaver blir det fort statisk», hevder lærer 2. Dette tolker jeg som at de digitale ressursene fremmer motivasjonen og virker stimulerende på elever som er vant til å bruke digitale verktøy på fritiden. Lærer 3 henviser til undervisning ved bruk av store tavler kan virke motiverende på elever som av ulike årsaker sliter med å holde motivasjonen oppe. Dette kan igjen knyttes til det informant 4 har uttrykt ved at illustrasjoner kan brukes på ulike måter i digitale læremidler. Det være seg animerte illustrasjoner eller bilder satt sammen med musikk.

Det som blir vektlagt av informantene i sammenheng med dette støttes av teorien:

Økt motivasjon for å fremme læring hos elevene står sentralt i utvikling av alle læremidler. (Nielsen og Schwebs i Østerud (red.), 2009: 171)

Det er altså behov for å utvikle læremidler som fremmer leseforståelse og som møter elevene der de er. Det er også behov for å utvikle oppgavetyper som vektlegger problemløsning og som fremmer aktive, undersøkende og samarbeidende elever (...) digitale læringsressurser kan avhjelpe noen av skolens problemer med leseforståelse, med differensiering, med å skape en mer engasjerende og deltakeraktiv undervisning og med å legge til rette for en undervisning som fremmer kollektive læreprosesser og samarbeid. (Sandvik i Østerud (red.), 2009: 132-133)

5 Avslutning

5.1 Oppsummering av oppgaven

Denne undersøkelsen har problemstillingen: *«I lys av et sosiokulturellt læringsperspektiv. Hvilke elementer bør bilder og det øvrige visuelle uttrykket i læremidler inneholde for at de skal bidra til læring hos elever i grunnskolen?»* Elementene jeg har funnet frem til har jeg valgt å betegne som analysekriterier, som igjen kan deles i to hovedområder. Mine funn viser at bildene i læreverker inneholder flere elementer som kan betegnes som pedagogiske illustrasjoner. På det første området, som går på selve bildet og dets uttrykk, kan jeg oppsummere med følgende: Bildet må samspille med teksten, være variert, taust formidle likestilling og mangfold, være lese støttende, tilføre estetikk, inneholde humor. I tillegg er det av betydning at bildene må være tilpasset i forhold til teksten de illustrerer. Av analysekriteriene som går på det helhetlige visuelle uttrykket dreier seg om innslag som gjentar seg.

I tillegg til problemstillingen stiller jeg forskningsspørsmålene: *«Hvilke bestemte hensyn bør illustratører og billedskapere ta ved utforming av læremidlenes visuelle profil, med tanke på at bildene skal brukes (som) pedagogisk (illustrasjon)?»* og *«Hvilke funksjoner tjener bilder i læreverker i forhold til elevers læring?»*

For å begynne med å svare på det første spørsmålet er det vesentlig at illustratører må utforme illustrasjonene slik at de gir støtte til verbalteksten. Informantene fra Aschehoug Undervisning presiserer samtidig at illustratøren får bidra med egne ideer og bruke sin kreativitet. Utover dette legges det vekt på at det utformes bilder som bidrar til å gjøre stoffet som skal læres tilgjengelig og at bildene må utformes slik at de appellerer til et mangfold av skoleelever.

Når det gjelder forskningsspørsmålet som dreier seg om hvilke læringsfunksjoner bilder har, dreier dette seg om at bildematerialet i læremidlene fungerer som gledesspredere, innbyr til undring, refleksjon og samtale og at de brukes bevist som lesestrategi, gir økt motivasjon, forsterker og støtter opp om verbalteksten og at bildene inneholder en virkelighet elevene kjenner seg igjen i. Elementer jeg fant frem til gjennom litteraturgjennomgang dreier seg om; bilder brukes til visualisering av stoffet, som signaler for å kalle til seg elevenes

oppmerksomhet, formidler det teksten ikke klarer alene, utformes ulikt etter type tekst den hører sammen med.

I bildene fra ulike lesebøker fra læreverket Zeppelin fant jeg i summen av bildene en rekke av analysekriteriene som er kommet frem til gjennom litteratur og intervjuer med informanter fra Aschehoug Undervisning.

5.2 Data som er analysert for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål

I tillegg til litteraturgjennomgang har jeg benyttet flere typer data for å komme frem til problemstilling og forskningsspørsmål. Datainnsamling av kvalitative intervjuer med tre informantgrupper: medarbeidere i Aschehoug Undervisning og lærere og elever fra Eidsvoll verk skole. De to førstnevnte gruppene ble intervjuet en til en. Den siste gruppen, som består av elever, ble intervjuet i aldersinndelte grupper på to- fire barn. Denne siste gruppen bidro med data i form av «gullkorn» jeg senere brukte for å krydre egne betraktninger rundt bildene jeg samtalte med elevene om. Bildene ble senere analysert på bakgrunn av litteraturgjennomgangen og av data samlet inn fra intervjuene med lærere og medarbeiderne som utvikler skolemateriell.

5.3 Oppsummering av hovedfunn

Funn av analysekriterier er mange. Likevel kan enkelte av disse elementene betegnes som «topp fem av analysekriterier». Disse er; samspill mellom bilde og tekst, variasjon, mangfold, likestilling og estetikk. Disse fem har blitt omtalt oftest og tillagt mest vekt gjennom intervjuene. Dette innholdet presenterer de viktigste ingrediensene i læremidlenes bildemateriale slik funn i denne undersøkelsen viser. Jeg vil omtale de fire første som opplagte innholdselementer i læremidlenes visuelle profil. Estetikk, derimot har overasket meg fordi jeg i forkant av intervjuene hadde dannet meg en formening om at bilder i bøker ikke trenger å være hverken «pene» eller «fine», bare de er riktige og passer til teksten. Denne oppfatningen kan forklares med at jeg i litteraturen jeg leste i begynnelsen av dette prosjektet forsto det slik at det estetiske *ikke* tillegges vekt i læremidlene. Det estetiske perspektivet blir ikke i særlig grad, slik jeg har tolket det, direkte trukket frem gjennom litteraturen. De stedene i litteraturen der estetikk trekkes frem nevnes det i forbindelse med skjønnlitterær tekster,

eller ligger innpakket i formuleringer som «oppmerksomhetssignaler» (Jfr. Säljö, 2001) og som «dekorativt og lystskapende tillegg til det fortalte» (Jfr. Andersen, Mose og Norheim, 2012).

Hvilke spesielle krav som stilles til illustratører og bildeskaper når bilder til nye læreverk skal utformes har blitt belyst i denne oppgaven. For å oppsummere et utvalg av disse hensynene som må ligge til grunn, vil jeg trekke frem det å tilpasse tegning til teksten og gjøre stoffet lettere tilgjengelig. Jeg vil legge til at illustratørene på den andre siden står fritt i utformingen av bilder som illustrerer skjønnlitterære tekster. I tillegg kommer det frem at illustratører har mulighet til å komme med egne ideer, personlige tolkninger og kreative løsninger. Det er likevel opp til redaktørene å avgjøre dette.

Jeg har på bakgrunn av litteratur og data samlet inn av informanter fra Aschehoug Undervisning og Eidsvoll verk skole, funnet frem til ulike læringsfunksjoner bilder i læremidler har. I første rekke dreier dette seg om at bildet støtter opp om verbalteksten. I tillegg kommer faktorer som; bildene gir motivasjon, forsterker og støtter opp om teksten, beskriver virkeligheten, formidler taus kunnskap, fungerer som oppmerksomhetssignaler, sprer glede, innbyr til samtale og undring og til slutt; byr på humor og estetiske opplevelser.

5.4 Konklusjon

Jeg vil på bakgrunn av det informantene la vekt på i datainnsamlingen trekke følgende konklusjon:

I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv bør *helheten* i det visuelle uttrykket i læremidler bestå av hovedelementene samspill mellom bilde og verbaltekst, variasjon, mangfold, likestilling og estetikk for å bidra til læring hos elever i grunnskolen.

Med tanke på at læremidlenes bilder skal brukes som pedagogisk illustrasjon er det viktig at illustratør tilpasser tegning til 1) avsatt plass og 2) type tekst den illustrerer, og ellers tilfører personlig uttrykk og kreative ideer ved utforming av papirutgaver og digitale tilleggskomponenter i læreverk.

I forhold til elevers læring tjener bilder i læreverk funksjonen som støtte til verbalteksten, motivasjonsfremmende faktorer, og formidlere av estetiske opplevelser og taus kunnskap.

5.5 Resultaters betydning for det teoretiske rammeverket

Resultatene fra denne undersøkelsen om læremidlenes visuelle profil bidrar for det første til å gi en samlet fremstilling av elementer bilder i læreverk bør inneholde for at de skal kunne brukes som pedagogiske illustrasjoner. For det andre retter undersøkelsen oppmerksomhet mot illustratørens arbeid i utforming av bildemateriell i læremidlene. For de tredje bidrar denne undersøkelsen med et samlet bilde over læringsfunksjoner læremidlenes bilder innehar.

5.6 Oppgavens begrensninger

Sterke sider ved det opplegget jeg har utført i forbindelse med denne undersøkelsen er at den gir en samlet oversikt over bilde og dets spesielle egenskaper i undervisningssammenheng. Forhåpentligvis kan det føre til økt bevissthet rundt bilder og hvilke læringsmulighet som ligger i dette tekstelementet.

Svake sider ved denne undersøkelsen er at det kun sees i lys av et bestemt læreverk fra et bestemt forlag. Prosjektet speiler ikke andre viktige områder jeg kunne funnet frem til dersom undersøkelsen hadde omfattet flere undervisningsforlag eller andre læreverk i andre skolefag. Det samme gjelder for lærerne i undersøkelsen som heller ikke er representative for alle lærerne i grunnskolen.

Mitt forslag til videre forskning på dette området er å utføre lignende undersøkelser som tar for seg andre skolefag, eller undersøkelser der bildemateriell i ulike typer læreverk innenfor forskjellige skolefag sammenlignes opp mot hverandre. Slik kan egenskapene bilder har i læringssammenheng løftes frem og belyses ytterligere. På tross av at bilder har fått større fokus som læringsstøttene element i undervisning de seneste årene, vil jeg avslutningsvis føye meg til følgende utsagn fra lærer 2:

«Altså, bilder er veldig *viktig*... - de er i grunnen litt undervurdert. Synes jeg, da».

Litteraturliste

- Andersen, P. T., Mose G., Norheim T. (Red.) (2012) *Litterær analyse, en innføring*. Pax forlag.
- Bjorvand, A. og Tønnesen, E. S. (2002). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Carlsen, K. og Samuelsen, A. M. (1998). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Elsnes, T. F. (2005). *Zeppelin Elevbok Start*. H. Aschehoug & Co. (W. Nyggaard)
- Elsnes, T. F. (2012). *Zeppelin Elevbok 2A*. H. Aschehoug & Co (W. Nyggaard)
- Everett, E. L, Fursth, I. (2012). *Masteroppgaven begynne- og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Holm, D., Løkken, B. G. (2006). *Zeppelin Lesebok 5*.
- Kløve, G. J, Hontvedt, M, og Skjelbred, D. (uten årstall) *Læremiddelforskning etter KL 06 Eit kunnskapsoversyn*
- Knudsen, Susanne V. (Red.) (2013). *Pedagogiske tekster i praksis*. Oslo: Cappelen- Damm Akademisk.
- Knudsen, S. V. og Aamotsbakken B. (2010). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Knudsen, S.V. og Aamotsbakken B. (red.) (2010). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høgskoleforlaget 2010.
- Lillstuvang, M., Tønnesen, E.S., Dahll- Larssøn (red.) (2007). *Inn i teksten –ut i livet Nøkler til leseglede og Litterær kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- LK 06
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Sammensette tekster i skolen*. Bergen: Faktabokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*, Artikkel i Tidsskriftet Viden om læsning
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal AS.

Stray, J. H, og Wittek, Line (red.) (2014). *Pedagogikk - en grunnbok*. Cappelen Damm AS.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

Udir.no

Wittek, L. (2011). *Skolens Undervisning –der læreprosesser møtes*. Cappelen Damm AS.

Østerud, S. (2009). *ENTER Veien mot en IKT- didaktikk*. Gyldendal forlag AS.

Vedlegg

INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE

Denne intervjuguiden vil ta for seg spørsmål av typen:

- ✓ Hva slags forhold har du til bilder i læreverk i norskfaget?
- ✓ Hvordan virker bilder på deg? Og hva har de å si for din undervisning?
- ✓ Hvordan bruker du bildene når du underviser fra bøker?
- ✓ Hvilke læringsfunksjon mener du bilder i læremidler har? Har du eksempler?
- ✓ Hvilket læringsutbytte får elevene ved at læreverkenes bilder sette fokus på?
- ✓ Hvordan synes du lærebøkene og digitale læringsressurser forholder seg til likestilling mellom gutter og jenter?
- ✓ Hva slags erfaring har du med bruk av digitale læringsressurser i norskfaget på småskoletrinnet? Kan du utdype dette?
- ✓ I undervisning. Ser du noen forskjell i elevers engasjement knyttet til bruk av digitale støtteressurser eller papirutgaver?
- ✓ Legger du merke til hva slags forhold elever har til bilder?

INTERVJUGUIDE

Gjennomføring av kvalitative intervjuer

i

Aschehoug Undervisning

Tirsdag 10. mars 2015

Foreløpig arbeidstittel på min masteroppgave er: «Læremidlenes visuelle profil».

Jeg ønsker å basere mitt prosjekt på kvalitativt intervju som metode. Gjennom å intervjuer f. eks redaktør, forfatter, illustratør og eventuelt konsulent, er jeg interessert i å finne ut hvordan prosessen fra idé til ferdig produkt foregår når nye læreverk for grunnskolen skal utformes.

Siden metoden jeg ønsker å benytte er kvalitativt intervju, vil jeg legge opp til en intervjusituasjon som er basert på et hovedtema. Intervjuet vil være samtalepreget. Ettersom jeg tenker å intervjuer informanter med ulike roller og arbeidsoppgaver, vil jeg tilpasse intervjuguiden etter hver enkelt informant innenfor de ulike gruppene.

Jeg kommer til å legge opp til følgende struktur for intervjuet:

1. Presentasjon av meg selv og mitt prosjekt, og om hva jeg skal stille spørsmål om. Jeg vil også si litt om konsekvenser som tilbakemelding av resultater. Jeg vil også garantere anonymitet og informantens rett til å bryte når som helst.
2. Innledende faktaspørsmål med enkle spørsmål og svar; blant annet erfaringsbakgrunn og karriere.
3. Det sentrale utgangspunktet og temaet for mine intervjuer er at jeg med mitt prosjekt ønsker å fokusere på den visuelle profilen i trykte og digitale læremidler utviklet for grunnskolen.

Med dette som bakteppe ønsker jeg gjennom intervjuene:

- Å få kunnskap om de ulike aktørenes rolle i denne prosessen, med fokus på hvilke eventuelle føringer som er spesielt knyttet til illustratørens rolle og arbeidsprosess.
- Å få innsikt i hvordan samspillet mellom de ulike partene i prosessen foregår.
- Å få vite mer om hvordan forlaget jobber for å tilpasse bøkene til gjeldene læreplaner.
- Å få vite hva som er karakteristiske trekk ved læreverk anno 2015 fra et forlagsperspektiv.
- Å få vite litt om hvordan fagfolk tenker om fremtidige læreverk og utvikling på dette området.
- Å få bekreftet eller avkreftet noen av mine inntrykk ut ifra det jeg har lært og lest om dette området. Et eksempel er at jeg har en oppfatning av at det bør stilles andre «krav» til illustrasjoner i en lærebok og et digitalt læremiddel som er tilpasset undervisning, enn det gjøres av andre sjangere som for eksempel billedbøker, spill o.l. som er laget med tanke på å underholde barn på fritiden.

På bakgrunn av disse nevnte punktene kommer spørsmålene til å dreie seg rundt disse områdene/ emnene.

4. Utover dette kommer jeg til å stille informantene spørsmål om de har noen sluttkommentarer, noe å tilføye, eller om det er viktige sider ved dette arbeidet/ denne prosessen som jeg ikke har spurt om.

Jeg vil benytte lydopptak og notater i forbindelse med innhenting av data.

FORESPØRSEL OM ELEVDELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT.

Til foresatte for.....i.....trinn ved Eidsvoll Verk Skole.

Jeg studerer master i pedagogikk ved Universitet i Oslo. Jeg er for tiden midt i arbeidet med min masteroppgave som har tittelen «Læremidlenes visuelle profil». Jeg undersøker hva slags funksjon bilder har i trykte og digitale læremidler i norskfaget for elever i 1., 2. og 5. trinn.

For å samle inn data til oppgaven min tenker jeg å benytte elevintervjuer i gruppe som en av metodene. Data jeg samler inn i forbindelse med disse intervjuene skal brukes for å få frem barneperspektivet i bildeanalyser jeg skal foreta av fagbøker og digitale støtteressurser for disse elevgruppene.

Deltagelse i dette prosjektet er helt ufarlig. Elevene blir tatt ut av undervisningen i 20 minutter til en halvtime. Det vil bli benyttet lydopptak i forbindelse med datainnsamlingen. Barnet vil bli anonymisert i oppgaven, og opptaket slettes i det masteroppgaven publiseres i august 2015.

Intervjuene vil foregå i dagene mellom **19. og 26. mars 2015**

Med vennlig hilsen Anette Baraas Brandlistuen



Denne svarslippen leveres tilbake til skolen så snart som mulig.

Jeg samtykker til at mitt barn

.....

deltar i prosjektet «Læremidlenes visuelle profil»

FORESATTES NAVN:.....

DATO/ STED:.....