

Å tolke en bildebok

Bruk av analysebegreper som verktøy i utviklingen av elevenes tolkningsferdigheter

Connie Brekkli



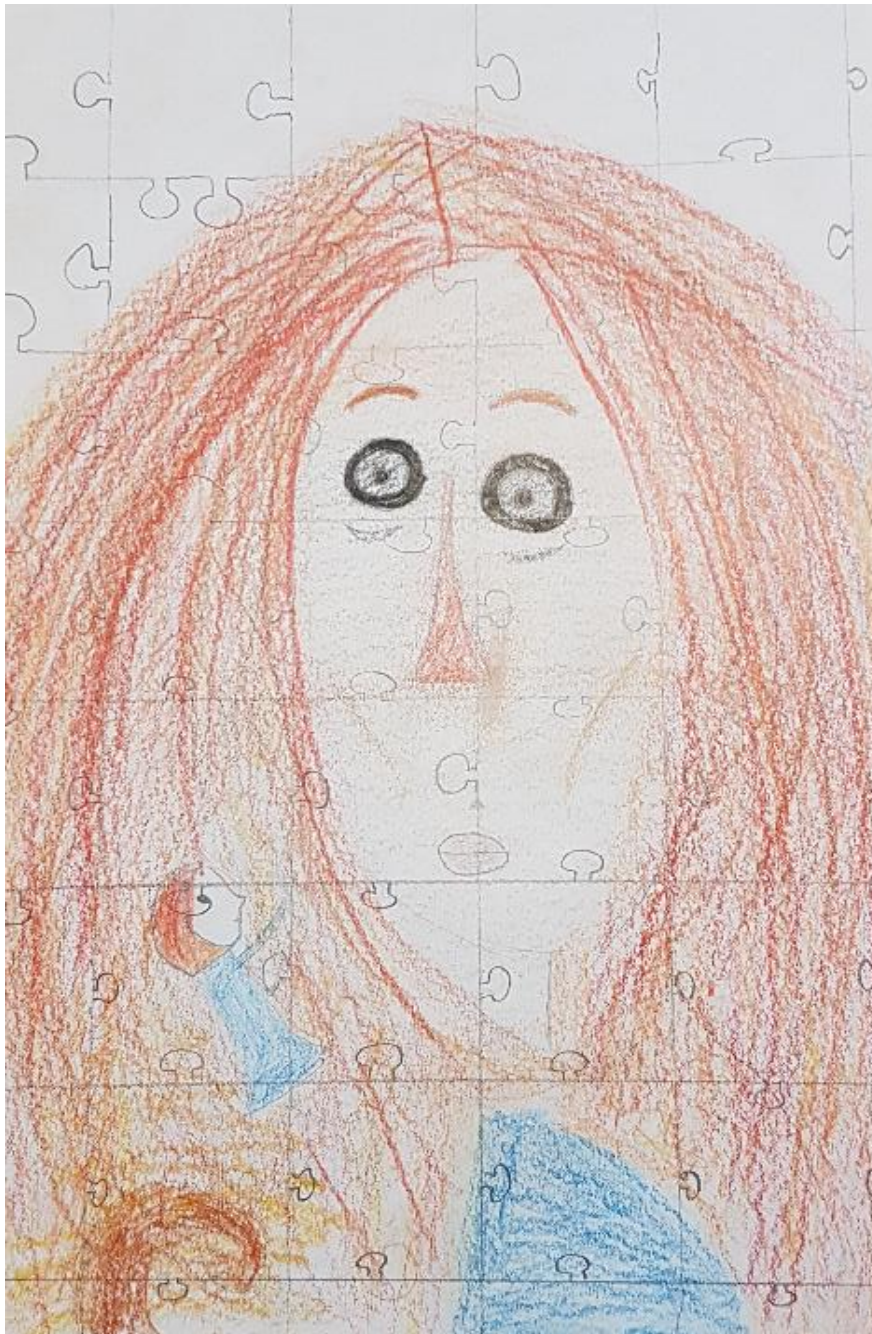
Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Å tolke en bildebok

Bruk av analysebegreper som verktøy i utviklingen av elevenes tolkningsferdigheter



Elevtegning etter arbeidet med analyse og tolkning av *Håret til mamma* (Dahle & Nyhus, 2007)

Tegningen er ikke en del av dataene i prosjektet, men har blitt tegnet i etterkant av en av elevene som deltok i prosjektet.

© Connie Brekkli

2016

Å tolke en bildebok

Connie Brekkli

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne studien er det undersøkt hvordan opplæring i og bruk av bestemte analysebegreper kan bidra til å gi elevene verktøy de kan ta i bruk i analyse og tolkning av bildebøker. Bakgrunnen for oppgaven var min interesse både for fagbegreper og litteratur, samt ulike måter å tilpasse undervisningen slik at alle elevene i en klasse kunne delta i et felles leseprosjekt. I Kunnskapsløftet 06 er det vektlagt spesielt tre ferdigheter som er sentrale i elevenes leseopplæring; å hente ut informasjon fra en tekst, tolke og reflektere over innholdet i teksten. I arbeidet med skjønnlitteratur er det sentralt at det legges til rette for ulike måter elevene kan arbeide med disse ferdighetene.

Elevene i denne undersøkelsen fikk eksplisitt opplæring i et utvalg analysebegreper, slik at de ville ha et felles faglig utgangspunkt da de skulle analysere og tolke bildebøkene. Ved å modellere hvordan elevene kunne tilnærme seg bøkene analytisk, fikk elevene et stillas som kunne gi dem en ramme for arbeidet. Studien bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dialog og samarbeid var sentralt i undervisningen og i gjennomføringen av den litterære samtalen.

I undersøkelsen er det benyttet tre ulike bildebøker. Bildebøker består av flere modaliteter, både bilder og tekst. Samspillet mellom tekst og bilder kalles ikonotekst, og det å lese en bildebok handler derfor om å lese ikonoteksten. Bildebøkene som er benyttet i denne undersøkelsen er såkalt «crossover literature», litteratur som krysser grensene mellom voksne og barn. Bøkene ble valgt fordi de hadde et innhold som kunne være tankevekkende for elevene, og som kunne være utgangspunkt for diskusjoner. I tillegg er det mange ulike virkemidler i bøkene, både i tekst og i bilde. Det å lese disse bildebøkene kan derfor gi elevene nye les erfaringer og økt litterær kompetanse.

Det er gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å kunne svare på problemstillingen. Gjennom observasjon, film og en skriftlig oppgave har jeg samlet inn dataene. Ulike kriterier ble lagt til grunn for utvelgelsen av dataene som er analysert og presentert. Det mest sentrale var å finne utdrag hvor elevene brukte analysebegrepene eksplisitt eller implisitt, og hvor man kunne se at begrepene ble verktøy for elevene både i dialogene og i tolkningsarbeidet. Utdragene som er inkludert er hentet fra samtaler i plenum, i gruppe og en skriftlig oppgave som elevene fikk.

Utdragene fra elevenes dialoger viser flere ulike sider ved tolkningsarbeidet til elevene. Bøkene ble lest detektivistisk, og utdragene viser hvordan elevene fordypet seg i hvert enkelt oppslag. Analysen viser hvordan elevene utviklet og utvidet sine resonnement ved at de bygde på hverandres innspill. Slik jeg ser det bidro analyseverktøyene til å opprettholde et faglig fokus gjennom alle øktene, og gjorde at elevene ble oppmerksomme på ulike virkemidler i bøkene. Analysebegrepene kan derfor ses på som elevenes verktøy i analysen og tolkningen av de ulike bildebøkene.

I etterkant av undervisningen uttrykte samtlige elever at arbeidet med bildebøkene hadde vært positivt. Flere av elevene uttrykte også at det var positivt å samarbeide, og at det var interessant å lytte til de andre elevenes meninger. Mange av elevene trakk frem at de så på bildebøker på en annen måte etter arbeidet i dette prosjektet. Noen sa også at de ville være mer oppmerksomme på detaljer og virkemidler i annen litteratur de leser i fremtiden.

Studien belyser kun noen sider av litteraturundervisningen, og det er vanskelig å si helt konkret om elevene fikk økte tolkningsferdigheter i løpet av den tiden jeg gjennomførte prosjektet. Jeg kan likevel si at resultatene i min studie bidrar til å gi meg tro på at elevene har nytte av de rammene som analysebegrepene kan gi. Videre ser jeg at bildebøker kan være sentrale i litteraturundervisningen også på høyere klassetrinn, og bidra til å gi elevene økt litterær kompetanse og nye leseropplevelser.

Forord

Da jeg skulle begynne å skrive denne masteroppgaven, var det mange blanke ark å fylle. Det har vært en spennende og til tider krevende prosess, fra første bokstav kom ned på papiret til jeg nå sitter her med en ferdig oppgave. Dette prosjektet har gitt meg mange nye tanker både om læreryrket og litteraturundervisningen.

Jeg har hatt to veiledere, Anne Kristine Øgreid og Åse Marie Ommundsen, som begge har bidratt til at jeg nå har kommet i mål. Det var Anne Kristine som allerede tidlig i høst inspirerte meg til å skrive akkurat denne oppgaven. Takk til deg for konstruktiv veiledning og for støtte og oppmuntrende ord underveis i prosjektet. Takk til Åse Marie som gjennom veiledningen gjorde at jeg strakk meg litt lenger hele tiden, og som fikk meg til å ta et dypdykk ned i bildebøkenes verden.

Jeg vil takke mine nærmeste som har vist forståelse for at jeg har vært inne i en liten boble de siste månedene. Jeg ville ikke klart dette uten dere. En litt grå dag sa min sønn på 7 år oppmuntrende: «Det er lurt å skrive om noe man synes er litt vanskelig, vet du. Det er jo da man lærer mest». Og han hadde rett. Jeg har lært utrolig mye.

Jeg vil også rette en takk til læreren og klassen som deltok i prosjektet, og som la til rette for at jeg skulle få gjennomføre denne undersøkelsen. Takk til Trine og Anna som velvillig tok på seg jobben med å korrekturlese. For å komme i mål har det også vært avgjørende at min kollega Hilde har vært så fleksibel og støttende som hun har vært. De som jobber på Kløfta bibliotek må også takkes for all hjelp jeg har fått gjennom dette året.

Takk til svigermor som alltid stiller opp, og for middager og barnevakt underveis. Det har jeg satt pris på. Til slutt vil jeg takke mamma, som lærte meg å stå på selv om veien er lang og til tider ganske bratt.

Kløfta, mai 2016

Connie Brekkli

Innholdsfortegnelse

| | | |
|--------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn | 1 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 3 |
| 1.3 | Tidligere forskning | 4 |
| 1.4 | Oppbygning av oppgaven..... | 5 |
| 2 | Teoretiske perspektiver | 7 |
| 2.1 | Sosiokulturell læringsteori..... | 7 |
| 2.2 | Kognitiv skjemateori | 7 |
| 2.3 | Samarbeid, veiledning og dialog | 9 |
| 2.4 | Språkets betydning i læringssituasjonen..... | 11 |
| 2.5 | Begrepslæring | 12 |
| 2.6 | Analysebegreper | 14 |
| 2.7 | Begreps- og sjangerundervisning | 15 |
| 2.8 | Litteraturundervisning | 16 |
| 2.8.1 | Litterære samtaler..... | 17 |
| 2.9 | Bildebøker | 18 |
| 2.9.1 | Bildeboken | 18 |
| 2.9.2 | Oppbygningen av bildebøker | 19 |
| 2.10 | Tolkning av bildebøker | 20 |
| 2.10.1 | Å tolke en bildebok | 21 |
| 2.10.2 | Dialog <i>om, med</i> og <i>i</i> litteraturen- en sentral del av tolkningen | 23 |
| 2.11 | Valg av bildebøker til min undersøkelse | 26 |
| 2.11.1 | Fugl..... | 26 |
| 2.11.2 | Snill | 30 |
| 2.11.3 | Håret til mamma..... | 33 |
| 2.12 | Å kombinere analysebegreper med bildebøker..... | 36 |
| 3 | Design og metode..... | 38 |
| 3.1 | Et kvalitativt design | 38 |
| 3.2 | Utvalg | 39 |
| 3.3 | Gjennomføring..... | 40 |
| 3.3.1 | Pilotering | 40 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.3.2 | Gjennomføringen av prosjektet..... | 40 |
| 3.4 | Datainnsamling..... | 42 |
| 3.4.1 | Video, observasjon og lydopptak..... | 43 |
| 3.5 | Bearbeiding og utvalg av data til analyse..... | 44 |
| 3.5.1 | Utvelging av datamateriale..... | 44 |
| 3.5.2 | Transkripsjon av dialog – analyse av videoopptak | 46 |
| 3.6 | Troverdighet | 47 |
| 3.7 | Forskningsetikk | 49 |
| 4 | Analyse og resultat | 51 |
| 4.1 | Analysebegrepene..... | 51 |
| 4.2 | Elevenes arbeid med og analyse av bildebøkene..... | 52 |
| 4.3 | Fugl..... | 53 |
| 4.3.1 | Elevenes tolkning av boken - bruk av analysebegrepene..... | 53 |
| 4.3.2 | Elevenes tolkning av temaet i boken..... | 54 |
| 4.4 | Snill..... | 55 |
| 4.4.1 | Elevenes tolkning av ulike symboler i <i>Snill</i> | 55 |
| 4.4.2 | Tolkning av sammenhengen mellom tekst og bilde..... | 57 |
| 4.4.3 | Individuell tolkning– utdrag fra den skriftlige oppgaven..... | 58 |
| 4.5 | Håret til mamma | 59 |
| 4.5.1 | Symboler for tankene og forholdet mellom Emma og moren..... | 60 |
| 4.5.2 | Perlene..... | 62 |
| 4.5.3 | Utvikling og utvidelse av elevenes resonnement | 63 |
| 4.5.4 | Elevenes forståelse av ikonoteksten..... | 65 |
| 4.5.5 | Paralleller mellom bøkene..... | 68 |
| 4.5.6 | Individuell tolkning– utdrag fra den skriftlige oppgaven..... | 69 |
| 4.6 | Oppsummering | 71 |
| 5 | Drøfting | 73 |
| 5.1 | Analysebegrepene og analytisk tilnærming til bildebøkene..... | 73 |
| 5.2 | Samarbeid og dialog | 74 |
| 5.2.1 | Analysebegrepene i bruk i dialog..... | 75 |
| 5.2.2 | Dialogens betydning for elevenes individuelle arbeider | 77 |
| 5.3 | Bildebøkernes betydning i arbeidet | 78 |
| 5.3.1 | Ikonotekst..... | 79 |

| | | |
|-----|------------------------------|----|
| 5.4 | Økt litterær kompetanse..... | 80 |
| 5.5 | Didaktiske utfordringer..... | 81 |
| 6 | Konklusjon | 83 |
| | Litteraturliste | 85 |
| | Vedlegg | 89 |

Oversikt over tabeller:

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabell 1. | Oversikt over analysebegrepene som er brukt i denne studien..... | 14 |
| Tabell 2. | Oversikt over undervisningsforløpet..... | 41 |
| Tabell 3. | Oversikt over data som er valgt til analysen..... | 46 |

1 Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan elever ved bruk av analysebegreper som verktøy kan få en felles ramme for sin tolkning av bildebøker. Jeg ønsker å belyse hvordan analysebegreper kan bidra til å gi elevene en støtte og et stillas for hvordan de skal lese og tolke en bildebok. I tillegg ønsker jeg å rette fokus mot bildebøker, og vise hvordan disse bøkene kan være en sentral del av lese- og litteraturoplæringen til elevene.

Studien er gjennomført ved en skole på Østlandet, og deltakerne er elever fra en klasse på 6. trinn. Studien ble gjennomført i løpet av fire dager, med en økt hver dag. Gjennom en intervensjonsstudie fikk elevene eksplisitt opplæring i bestemte analysebegreper som er relevante for å kunne tolke tre utvalgte bildebøker. De fikk også modellering av og veiledning i ulike måter å tolke bøkene. Analysebegrepene er knyttet til ulike virkemidler i teksten, samt komposisjon i tekst og bilder. I undersøkelsen er det studert hvordan elevene bruker analysebegrepene, både eksplisitt og implisitt, og hvordan de tolker og resonnerer omkring innholdet i bøkene. Utdrag fra elevdialogene som er analysert er hentet fra samtaler i plenum og i gruppe. Det er også analysert utdrag fra en skriftlig oppgave elevene gjennomførte.

1.1 Bakgrunn

I dagens læreplan, Kunnskapsløftet 06, er det vektlagt spesielt tre ferdigheter som er sentrale i elevenes leseopplæring; å hente ut informasjon fra en tekst, å kunne tolke og å reflektere over innholdet i en tekst. Dette skal det arbeides med på forskjellige måter i de ulike fagene. Ferdighetene er sentrale i norskfaget, og spesielt viktige i litteraturundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ferdighetene gjenspeiles også i ulike kartleggingsprøver, blant annet i de nasjonale leseprøvene (Roe, 2011, s. 178). I mitt arbeid som leseveileder har jeg ved en rekke anledninger sett at det å hente ut informasjon fra en tekst er det som blir vektlagt i størst grad i klasserommet. Jeg møter ofte lærere som opplever at det er utfordrende å arbeide med tolknings- og refleksjonsferdighetene til elevene, både på småskole- og mellomtrinnet. Dette gjelder spesielt for elever som strever med lesingen. Elevenes leseferdigheter kan derfor bli en begrensning som gjør at elevene ikke får samme muligheter til å arbeide med og utvikle disse ferdighetene. Dette er på tross av at Kunnskapsløftet vektlegger dette allerede etter 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det er derfor nyttig

å se på ulike faktorer som kan bidra til at elevene får økt læringsutbytte, samt å se på ulike måter å nå målene i Kunnskapsløftet på.

I den forbindelse er det interessant å se på hvordan det arbeides med skjønnlitteratur i klasserommet, ettersom skjønnlitteratur egner seg godt i arbeidet med tolknings- og refleksjonsferdighetene til elevene. Innenfor den skandinaviske forskningen om litteraturundervisning er det en overvekt av studier som undersøker erfaringsbaserte tilnæringsmåter (Rødnes, 2014a). Dette er en måte å arbeide på hvor leserne og deres erfaringer er i fokus. Denne arbeidsmåten kan gjøre det utfordrende for elevene å få en avstand til teksten, noe som er sentralt for at elevene skal få et faglig perspektiv på den. Flere av studiene viser viktigheten av og et behov for eksplisitt undervisning i hvordan man skal tilnærme seg litteratur, samt et behov for å ha et fagspråk man kan benytte i samtaler om litteraturen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å rette fokus mot hvordan man som lærer kan bidra til at elevene får et faglig utgangspunkt for lesingen. For at elevene skal få en felles plattform å diskutere ut fra, vil det være hensiktsmessig å trekke inn analysebegreper som elevene kan ta i bruk i sine tolkninger og begrunnelsen for dem, ettersom analysebegreper er sentrale fagbegreper innenfor litteraturundervisningen. Ved bruk av analysebegrepene vil elevene kunne snakke «samme språk» når de skal analysere teksten. To av kompetansemålene i norskfaget etter 7. trinn kan knyttes til dette; at elevene skal kunne «uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen», slik at de kan «referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Analysebegrepene vil kunne bidra til å gi elevene det ordforrådet de trenger for å kunne diskutere ut fra et faglig ståsted, og de kan dermed fungere som elevenes verktøy i møtet med tekstene de skal lese og tolke. Gjennom å samarbeide vil de i fellesskap kunne få økt kunnskap både om innholdet i teksten og hvordan det skal tolkes.

Masterstudiet «Lesing og skriving i skolen» inneholder et emne om skjønnlitteratur i undervisningen. Der ble vi introdusert for variert litteratur, blant annet bildebøker som kan brukes på mellom – og ungdomstrinnet. Dette førte til at jeg i dette prosjektet også vil undersøke hvordan bildebøker kan være en viktig del av lese- og skriveopplæringen til elevene. Jeg ønsker å undersøke om bruk av bildebøker kan bidra til at *alle* elevene i større grad kan delta i et felles leseprosjekt, uavhengig av bakgrunnskunnskap og leseferdigheter, og på den måten tilrettelegge for at Opplæringslovens § 1-3 (1998) om tilpasset opplæring for alle elever blir ivaretatt.

Bildebøker er som regel kategorisert som barnebøker både på bibliotek og i bokhandel, selv om det også finnes bildebøker både for ungdom og for voksne (Ommundsen, 2010, ss. 37-38). Få lærere er oppmerksomme på hvordan slike bøker kan bidra til å gi elevene økt kompetanse innenfor områder som vektlegges blant annet i norskfaget. I fagbøkene elevene møter på skolen er multimodale tekster godt representert, men dette er gjerne i forbindelse med faglitteratur hvor tilhørende bilder skal forklare eller utdype verbalteksten. Bildebøker skiller seg fra disse multimodale tekstene, ettersom fortellingen oppstår i samspillet mellom tekst og bilde, ikonoteksten, og hvert oppslag utgjør en del av historien (Bjørvand, 2012, s. 71). Det sekvensielle aspektet blir viktig, fordi elevene i tillegg til å tolke hvert oppslag må lese hele boken som en helhet hvor hvert oppslag er med på å drive historien videre. Kunnskapsløftet vektlegger at elevene skal møte et bredt spekter av tekster. På mellomtrinnet er et av kompetansemålene i norskfaget at elevene skal «forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Arbeidet med bildebøker gir gode muligheter for dette.

Det å arbeide med bildebøker vil både kunne bidra til nye leseropplevelser og ny kunnskap om skjønnlitteratur. Elevenes evner og forutsetninger vil bidra til at de analyserer og tolker bøkene forskjellig og på ulike nivå, men bildebøkens verbale og visuelle oppbygning kan bidra til at alle likevel kan tolke bøkene og delta i en faglig diskusjon. Dialogen mellom elevene er sentral i denne studien, ettersom store deler av arbeidet er knyttet til diskusjon om bøkene. Et dialogisk klasserom gir elevene muligheten til å «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Gjennom arbeidet vil elevene gradvis tilegne seg kunnskap både om bildebøkene og ulike fagbegreper de kan benytte som analyseverktøy, noe som gjør at de også vil ha bedre forutsetninger for å «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta» (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne studien er: *På hvilken måte kan bruk av analysebegreper som støttende verktøy bidra til økte tolkningsferdigheter i analyse av bildebøker for elever på 6.trinn?*

Det er flere sider av litteraturundervisningen jeg ønsker å belyse i denne studien. På den ene siden ønsker jeg å belyse hvordan man gjennom eksplisitt opplæring i analysebegreper kan bidra til å gi elevene verktøy for å kunne samtale om litteratur, og i tillegg hvordan slike verktøy kan bidra til å øke elevenes tolkningsferdigheter. På den andre siden ønsker jeg å rette fokus mot bildebøker, og hvordan det å lese og tolke et utvalg bildebøker kan bidra til å gi elevene nye litterære opplevelser. Målet med studien er også å se hvordan disse områdene kan sammenfattes, slik at analysebegrepene kan være en støtte for elevene i deres analyser og tolkning av bildebøkene.

1.3 Tidligere forskning

Det er gjort en rekke undersøkelser knyttet til litteraturundervisning i Skandinavia (Rødnes, 2014a), noe som utdypes i teoridelen. De fleste studiene dreier seg om undervisningssituasjoner hvor det er benyttet en erfaringsbasert tilnærming til teksten. Det er få studier hvor utgangspunktet er en analytisk tilnærming til teksten, og hvor opplæringen i faglige begreper og sjangerkunnskap er sentral. Det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke i denne studien.

Når det gjelder opplæring i fagbegreper, slik som analysebegrepene er, er det mye forskning på dette. Forskningen dreier seg både om begrepsutvikling og –opplæring. Det er uenighet i fagmiljøet om hvorvidt eksplisitt eller implisitt opplæring er mest hensiktsmessig for elevene (se f.eks. Duke, Martineau, & Purcell-Gates, 2007; Maagerø, 2012). Dette gjelder opplæringen både i fagbegreper og sjangerkunnskap, to områder som er tett knyttet sammen i arbeidet med skjønnlitteratur. Internasjonalt er sammenhengen mellom fagspråk og sjangerkunnskap i fokus innenfor mer språkteoretiske retninger, og det er vektlagt at skolen og undervisningen skal bidra til å gi elevene kunnskap om fagspråk og sjangrer (Rødnes, 2014a, s. 10). Undervisningen skal bidra til å gi alle elever, uavhengig av språk- og kulturbakgrunn, de samme mulighetene til å utvikle et begrepsforråd tilpasset faget.

Det er mye forskning på bildebøker (se f.eks. Beckett, 2012; Nikolajeva & Scott, 2006; Rhedin, 1992). I stor grad handler forskningen om hvordan bildebøkene er bygget opp, og hva som gjør dem unike innenfor litteraturen. Bildebøkene skiller seg fra annen litteratur på flere måter, og det mest sentrale er hvordan fortellingen formidles gjennom tekst og bilde. Det er

lite forskning rundt bruk av bildebøker i undervisningssammenheng, og jeg har ikke funnet forskning som omhandler den måten som bøkene er benyttet i denne studien.

Det er altså mye forskning på de ulike områdene som er sentrale i denne studien; litteraturundervisning, fagbegreper, begrepsutvikling og – opplæring, samt bildebøker. Jeg har ikke funnet forskning hvor disse områdene knyttes sammen slik jeg har gjort i denne studien. Av de skandinaviske studiene som finnes innenfor dette området, er Rødnes' egen studie (2012) den studien som har flest likhetstrekk med min. Rødnes undersøker hvordan tre elever på videregående skole bruker analysebegreper som verktøy og stillas i sin tolkning av en tegneseriestripe. Min studie er gjennomført i en klasse på 6. trinn, og elevene er derfor mye yngre i Rødnes' undersøkelse. I tillegg har jeg benyttet bildebøker i min studie. Bildebøker og tegneserier har likehetstrekk ved at begge inneholder både tekst og bilder, men de er også ulike på mange måter. Fordelen med begge deler er at elevene får en visuell støtte. Rødnes sin studie viser at analysebegrepene hjelper elevene til å resonere seg frem til betydningen og innholdet i tegneseriestripen, og gir et faglig utgangspunkt som elevene kan diskutere teksten ut fra. Rødnes (2014a, s. 15) skriver at det er behov for «detaljerte studier som undersøker hvordan arbeidet med tekster utfolder seg når det tas i bruk ulike typer analytiske innganger». I min studie er det nettopp dette som er sentralt. I undervisningen får elevene eksplisitt opplæring i ulike analysebegreper. Det blir også modellert hvordan elevene kan tilnærme seg bøkene analytisk, og hvordan analysebegrepene kan benyttes som sentrale verktøy i dette arbeidet.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler; innledning, teori, metode, analyse og resultat og til slutt drøfting. Oppgaven avsluttes med konklusjonen min.

I teoridelen presenteres det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen som er gjennomført i denne studien. Den første delen handler om de pedagogiske teoriene som er utgangspunktet for oppgaven, undersøkelsen og analysen. Den andre delen handler om begreper og begrepsopplæring, samt analysebegrepene som benyttes i studien. Videre knyttes dette sammen med litteraturundervisning. Den siste delen handler om bildebøker, og omfatter både teori om bildebøker og tolkning av bildebøker, samt en presentasjon av de utvalgte bildebøkene i denne undersøkelsen.

Metodedelen gir en beskrivelse av studiens design, valg av informanter, samt pilotering og undersøkelsen som er gjennomført. Videre presenteres datainnsamlingsmetoden som er brukt. Ulike valg knyttet til utvelgelsen, bearbeidingen og analysen av data beskrives i neste del av kapittelet. Avslutningsvis drøfter jeg spørsmål om troverdigheten knyttet til denne studien, samt etiske hensyn som har vært sentrale i prosjektet.

I analyse- og resultatdelen analyserer og presenterer jeg mine funn fra undersøkelsen med utgangspunkt i problemstillingen og teori som er presentert i teoridelen. Først presenteres de ulike analysebegrepene som var i bruk av elevene i deres dialoger. Deretter presenteres elevenes tolkninger av de ulike bildebøkene. Utdrag fra samtaler som foregikk i plenum og i gruppe er inkludert, samt utdrag fra den skriftlige oppgaven til elevene. De ulike utdragene viser flere sider ved elevenes tolkningsprosess.

I drøftingsdelen drøfter jeg resultatene jeg kom frem til i analysen. Jeg drøfter flere sider av elevenes arbeid og prosjektet som ble gjennomført. Dette er blant annet analysebegrepene og dialogens betydning i arbeidet. Videre er det drøftet hvordan elevene brukte analysebegrepene i dialog, samt hvordan dialogen gjenspeiles i det skriftlige arbeidet til elevene. Bildebokens relevans og elevenes lesing av ikonoteksten drøftes også. Avslutningsvis er det drøftet ulike didaktiske utfordringer knyttet til begreps- og litteraturundervisningen. Masteroppgaven avsluttes med konklusjonen min.

Sideantallet i oppgaven er utvidet med 4 sider, ettersom mange av bildene fra bildebøkene er inkludert i den løpende teksten. Dette er avtalt med Sigurd Hasle, seniorkonsulent ved Institutt for spesialpedagogikk. Jeg har fått tillatelse av Lisa Aisato og Svein Nyhus til å bruke bildene i oppgaven min.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres de ulike teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. Disse perspektivene har vært sentrale både i utformingen og gjennomføringen av prosjektet i klasserommet, samt i analysen av mine data og drøftingen av resultatene i etterkant.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Læringsteori handler om synet man har på læring, og hvilke prinsipper som legges til grunn for undervisningen. Det har vært ulike svingninger med tanke på styrende læringsteorier gjennom tidene, men de siste tiårene har sosiokulturell læringsteori vært sentral i norsk skole. Det er dette perspektivet jeg legger til grunn for min studie. Dialog mellom læreren og elevene og elevene imellom har vært en sentral del av arbeidet som ble gjennomført i klasserommet.

Sosiokulturell læringsteori bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og vektlegger at det er gjennom kommunikasjon og samhandling med andre at kunnskap utvikles og læring skjer. Læring er også kontekststøttet, og må sees i lys av både den kulturelle og historiske situasjonen den foregår i (Dysthe, 2001, s. 42). I undervisningssammenheng vil konsekvensen av et sosiokulturelt læringssyn være at man organiserer undervisningen slik at man legger til rette for kommunikasjon og samarbeid mellom elevene i de situasjonene hvor det er mulig. Elevenes mulighet til å samhandle med andre vil være sentralt for å oppnå best mulig læringsutbytte.

2.2 Kognitiv skjemateori

Kognitiv skjemateori er teori om hvordan menneskers tidligere erfaringer og kunnskap lagres i ulike skjemaer i hjernen. Teorien knyttes til konstruktivismen, og spesielt sveitseren Jean Piaget (referert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61). Innenfor denne teorien vektlegger man læring som en progresjon fra enkle til mer komplekse mentale modeller, såkalte skjemaer. Læringen oppfattes som en prosess hvor man konstruerer kunnskap ved å ta i mot informasjon og tolke den. Informasjonen knyttes enten til allerede eksisterende kunnskap eller så må man reorganisere skjemaene og skape nye mentale modeller for å få forståelse for det nye som

læres. Den som lærer må selv være aktiv i problemløsingen (Dysthe, 2001, s. 38). I utgangspunktet er ikke kognitiv skjemateori utviklet med tanke på pedagogisk arbeid, men det er likevel sentralt å ha kunnskap om dette når man underviser. I skolesammenheng er konstruktivismen og kognitiv skjemateori en forutsetning for å forstå hvordan elever tilegner seg kunnskap.

Innenfor kognitiv skjemateori vektlegges det at alle tidligere erfaringer elevene har, er lagret i ulike skjema, og disse kan sees på som byggesteiner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 62). På hverdagspråket kalles dette ofte «knagger» som vi kan bruke når vi skal lære og forstå noe nytt. Skjemaene inneholder erfaringer som er relativt like, men ikke nødvendigvis identiske. Som et eksempel kan man gjennom å få erfaring både med bil, sykkel og lastebil forstå at de er ulike kjøretøy eller fremkomstmidler. Det samme gjelder ved lesing av ulik litteratur. Etter å ha lest et tilstrekkelig antall eventyr forstår man at de gjerne begynner med setningen «Det var en gang...», og at eventyrene har bestemte kjennetegn. Hver gang man senere leser et eventyr som begynner med nettopp den setningen, vil man da kunne hente frem sine skjemaer med kunnskap om eventyr og gradvis utvide og utvikle dem (Roe, 2011, s. 33).

Når ny kunnskap forstås ved bruk av eksisterende kunnskap, betegnes dette som assimilasjon. I noen tilfeller vil ny kunnskap ikke være forenelig med eksisterende kunnskap, og eleven må danne nye skjemaer. Dette betegnes som akkomodasjon (Piaget, 1970, referert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 63). I undervisningen er det sentralt at den nye læringen må være tilpasset elevenes nivå for at de skal kunne tilegne seg kunnskap. Blir undervisningen for avansert, vil gapet mellom elevenes skjemaer og ny kunnskap bli for stor, og det vil ikke foregå noe læring. Ettersom elevene er forskjellige og har ulik bakgrunn, betyr det at det er stor variasjon i deres skjemaer. Elevene i en klasse vil dermed ha ulike forutsetninger for å kunne tilegne seg og nyttiggjøre seg ny kunnskap. Det er derfor sentralt at undervisningen tilpasses elevenes nivå, slik at elevene kan ta i bruk sine kognitive skjemaer i konstruksjonen av ny kunnskap. I undervisningen er det også vesentlig at elevene både arbeider selvstendig slik at de kan konstruere kunnskap for seg selv, samt at de samhandler med andre for å oppnå økt læring. Selv om Piaget ikke vektla kommunikasjon i læringsprosessen, er hans teorier om kognitive skjema en viktig brikke når man underviser.

2.3 Samarbeid, veiledning og dialog

I et sosiokulturelt perspektiv vil samarbeid og dialog sees på som en vesentlig forutsetning for utvikling av kunnskap og læring. Gjennom samarbeid må elevene lære hvordan de skal imøtekomme innspill fra andre. De må også lære hvordan de skal bruke disse innspillene videre både i dialog med andre og i konstruksjonen av egen kunnskap. Det å samarbeide vil derfor bety at man må «bidra med innspill og utveksle erfaringer og kunnskap og skape mening i faglige fellesskap» (Kunnskapdepartementet, 2015, s. 48). Undervisning som tar utgangspunkt i dialog og samarbeid, kan beskrives som flerstemmig eller dialogisk undervisning (Dysthe, 1995, s. 203; Olin-Scheller, 2006, s. 230). En dialogisk undervisning er preget av samhandling mellom lærer og elev og elevene i mellom. Læring og forståelse «blir skapt i samspillet mellom elever og lærer mens de snakker og lytter og leser og skriver.» (Dysthe, 1995, s. 204) Gjennom dialog får elevene komme til ordet, og deres innspill blir knyttet sammen slik at de får økt læringsutbytte. Denne måten å arbeide på er også en forutsetning for at læreren kan få ta del i elevenes egen kunnskap.

Dialog og samarbeid gjør det også mulig å tilrettelegge for at undervisningen og arbeidet til elevene foregår innenfor deres nærmeste utviklingssone ¹. Den nærmeste utviklingssonen til eleven er i følge Lev Vygotsky avstanden mellom det eleven kan klare på egen hånd og det han eller hun kan klare med hjelp fra en voksen eller en mer kompetent medelev (Vygotsky, 1997, s. 187²). Den nærmeste utviklingssonen for hver enkelt elev vil variere, og den kan også variere mellom ulike fag på skolen. Det er sentralt at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene har noe å strekke seg etter, fordi det er på den måten læring skjer. Hvis undervisningen kun baseres på det elevene kan klare på egen hånd, vil de ikke arbeide innenfor sin nærmeste utviklingssone, og dermed ikke nå utviklingspotensialet sitt.

I sammenheng med teorien om den nærmeste utviklingssonen er begrepet «scaffolding» eller stillasbygging sentralt. Stillasbygging knyttes til selve hjelpen elevene får når de arbeider innenfor sin nærmeste utviklingssone (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Stillasbygging handler om å gi elevene rammer for de ulike oppgavene som skal gjennomføres i undervisningen, og på den måten gi elevene den støtten de trenger for å mestre arbeidsoppgavene. I praksis handler dette om at læreren må gi elevene ulike verktøy de kan ta i bruk i møtet med nye og

¹ Den nærmeste utviklingssone betegnes som «the zone of proximal development», og omtales på norsk både som den proksimale og den nærmeste utviklingssone.

² Originalutgaven utgitt i 1986. Det henvises til den oversatte utgaven fra 1997.

utfordrende arbeidsoppgaver, og at læreren tar kontroll over de delene av oppgaven eleven ikke er i stand til å håndtere og kontrollere selv ennå. Læreren må alltid vite hva som er målet med oppgaven, og hvilken hjelp og veiledning elevene trenger for å nå det bestemte målet. Verktøyene blir som et stillas som gjør at elevene kan nå litt lenger enn de ville gjort på egen hånd. Etter hvert som elevene tilegner seg verktøyene og gjør dem til sine egne, vil behovet for stillaset gradvis minke. Til slutt er behovet borte, og elevene har tilegnet seg verktøyene og ferdighetene som gjør at arbeidsoppgavene mestres på egen hånd.

I litteraturundervisningen vil stillasbygging handle om at læreren veileder elevene ved å modellere og forklare for elevene hvordan de skal tilnærme seg litteraturen som skal leses og analyseres. Ved oppstart av arbeidet kan det bli en form for oppskrift, slik at elevene får en forståelse for hvordan de kan gå frem i arbeidet. På den måten er det læreren som kontrollerer og legger til rette for rammene elevene trenger i møtet med litteraturen, samtidig som elevene får de verktøyene som er nødvendige for å lese, analysere og tolke de ulike tekstene. Etter hvert som elevene mestrer mer og mer på egen hånd, kan læreren trekke seg tilbake (Roe, 2011, s. 78). Gjennom arbeidet vil elevene gradvis bevege seg bort fra stillaset, og de vil bruke sine kognitive skjemaer for å konstruere ny læring, både ved assimilasjon og akkomodasjon. Det er sentralt at lærerens stillas ikke blir stående for lenge, fordi dette på sikt kan hemme elevenes utvikling. Etter hvert er målet at elevene også er bevisste på og kan reflektere over egen læring, slik at de blir klar over *hvordan* de tenker, ikke bare hva. Stillaset vil kunne gi elevene et faglig utgangspunkt for å analysere en tekst frem til de har nok kunnskap til at de prøver seg frem og arbeider på egen hånd eller i samarbeid med medelever.

For å få et optimalt læringsutbytte av undervisningen, er det sentralt at det legges til rette for dialog og samspill mellom elevene. Det kan likevel se ut som det er vanskelig å implementere denne måten å arbeide på i klasserommet (Olin-Scheller, 2006, s. 231). Undersøkelser viser at en stor del av undervisningen ofte bærer preg av å være lærerstyrt uten særlig rom for diskusjon og refleksjon hos elevene. Den baseres på et IRE-mønster. IRE står for initiate-respond-evaluate (Clark, 2009, s. 95; Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003, s. 689). Denne måten å arbeide på karakteriseres ved at det er læreren som initierer samtalen i undervisningen, ved å stille spørsmål til elevene. Elevene responderer på lærerens spørsmål, og svarene til elevene blir så evaluert av læreren. I en slik undervisningssituasjon kan det føre til at det som vektlegges er kunnskapen som læreren på forhånd har planlagt å formidle til elevene. For elevene kan det resultere i at de opplever at målet med undervisningen i stor grad

blir å finne ut hva læreren ønsker at de skal svare. Lærerens evaluering av svarene blir en sentral og styrende faktor i undervisningen. Hvis elevene opplever at svarene de gir evalueres enten som rette eller gale, vil det kunne føre til at elevene i mindre grad reflekterer over eller diskutere innholdet i undervisningen. Elevenes mulighet for å utvikle sine tolknings- og refleksjonsevner reduseres, fordi fokuset er knyttet til å finne det svaret som anerkjennes som riktig av læreren. Resultatet er at det blir mer kunnskapsoverføring enn kunnskapsutvikling i undervisningen.

Det er betydningsfullt at det legges opp til undervisning hvor elevene gjennom klasseromsdialoger får mulighet til å bruke egen kunnskap og å tolke og reflektere over det de arbeider med (Applebee et al., 2003, s. 690; Dysthe, 1995, ss. 57-59). I dialogen bør det vektlegges at læreren stiller autentiske spørsmål. Det vil si åpne spørsmål som stimulerer til refleksjon hvor læreren ikke vet svaret på forhånd. Autentiske spørsmål åpner for at elevene kan komme med sine innspill i dialogen, og det kan også være flere ulike svar på spørsmålene. Elevene og læreren kan i samarbeid for eksempel reflektere og undre seg over innholdet i en tekst. Det er sentralt at ingen av partene har fasitsvar som man skal finne frem til. Videre vil bruk av opptak være sentralt. «Opptak» er en oversettelse av det engelske ordet «uptake». Det innebærer at læreren følger opp elevsvarene ved å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. Lærerens bruk av elevenes innspill gjør at de får mulighet til å reflektere over egne svar, og plassere dem i en større kontekst. Elevene får en støtte som gjør at de får strukturert egne innspill, noe som igjen gjør at de kan utvide sin læring ytterligere. Det samme gjelder når elevene bygger videre på hverandres innspill i en gruppesamtale. Det er også betydningsfullt at læreren verdsetter elevenes svar, og tar svarene på alvor. Elevsvarene blir anerkjent som verdifulle når de brukes videre i undervisningen, samtidig som de danner et utgangspunkt for videre diskusjon. Autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting er avgjørende for et dialogisk klasserom. Undersøkelser viser at læringseffekten er større for elever i klasserom som vektlegger samarbeid og dialog (Igland & Dysthe, 2001, s. 119). Fokus på samarbeid og samarbeidsferdigheter er noe som det vektlegges at man arbeider med også i fremtidens skole (jfr. Kunnskapdepartementet, 2015, s. 48).

2.4 Språkets betydning i læringssituasjonen

Innenfor sosiokulturell læringsteori er språket fremhevet som et av de viktigste redskapene for å kunne tilegne seg kunnskap. Språket er nøkkelen i kommunikasjon og samhandling med

andre mennesker. I samtale med andre kan man uttrykke både kunnskap og meninger. Ved å lytte vil man kunne tilegne seg kunnskapen andre formidler. Muligheten for å kunne konstruere kunnskap individuelt er også avhengig av språket, ettersom vi trenger ord og begreper for å tenke. Det vil si at vi trenger språket vårt for å kunne lagre og forstå informasjon og for å videreformidle egen kunnskap (Dysthe, 2001, s. 48). Muntlige ferdigheter vektlegges også i Kunnskapsløftet som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal arbeide med i alle fag (Utdanningsdirektoratet, udatert). «Språk som tankeredskap og sosialt redskap er det eneste redskapet vi mennesker har som ikke slites ved bruk, men utvikles» (Øzerk, 2011, s. 77).

Man kan støtte seg til Vygotskys begrep *mediering* når man fremstiller språket som et redskap (Dysthe, 2001, s. 46). Begrepet mediering er knyttet til alle typer støtte man får i læringsprosessen, og kan sees på som ulike konkrete og abstrakte redskaper vi tar i bruk i tilegnelsen av ny kunnskap og læring. Språket fremheves som det viktigste redskapet man har for å kunne kommunisere med andre, og for å kunne tilegne seg ny kunnskap. I skolesammenheng vil det derfor være avgjørende at man vektlegger arbeid med å utvikle og utvide elevenes språklige ferdigheter gjennom hele skoleløpet. Språk er situasjonsbetinget, og hverdagsspråket til elevene skiller seg fra det akademiske skolespråket. Skolespråket varierer også fra fag til fag. Det er derfor mange ulike språksituasjoner elevene skal forholde seg til. Gjennom opplæringen må elevene få mulighet til å tilegne seg kunnskap som gjør at de kan kommunisere på fagenes premisser og med et språk som er tilpasset dette.

2.5 Begrepslæring

For at elevene skal få et optimalt utbytte av læringssituasjonen, vil det være sentralt at man har en felles innholdsforståelse for begrepene som benyttes. Det å lære nye ord og begreper er en omfattende prosess, og elevenes erfaringer, evner og forutsetninger er veldig ulike i en klasse. Elevenes forståelse for formsiden av språket og deres semantiske³ og pragmatiske⁴ kunnskaper vil være sentrale faktorer som påvirker hvordan elevene tilegner seg og bruker nye begreper (jfr. Sæverud, Forseth, Ottem, & Platou, 2011, ss. 6-11).

³ Den semantiske siden av språket handler om innholdssiden av språket, og er knyttet til en persons samlede erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet.

⁴ Pragmatikk handler om brukssiden av språket, og viser til evner og ferdigheter til å bruke språkets innhold- og formside i samhandling med andre. Måten man bruker språket avhenger av den situasjonen og konteksten språket skal brukes i.

Lev Vygotsky (1997, s. xxxiii) skiller mellom spontanbegreper og fagbegreper. Spontanbegrepene er de begrepene elevene bruker i hverdagen, og som de lærer gjennom samhandling med andre. Disse begrepene møter elevene i mange ulike situasjoner, både i skolesammenheng og utenfor skolen. Elevene får derfor en rekke erfaringer de kan knytte til begrepene. Dette fører til at forståelsen for innholdet i begrepene styrkes. Fagbegreper er begreper elevene i stor grad kun møter på skolen, og som må læres gjennom strukturert og spesialisert klasseromsundervisning. Fagbegrepene er i stor grad konkrete begreper som har bestemte bruksområder- og muligheter. Spontanbegreper og fagbegreper er tett knyttet sammen. Utviklingen av spontanbegreper må ha nådd et visst nivå for at elevene skal kunne ha forståelse for fagbegrepene (Vygotsky, 1997, s. 194). Etter hvert som elevene blir eldre vil deres spontanbegreper bli mer abstrakte, og dermed bane vei for at fagbegrepene kan bli mer konkrete (Vygotsky, 1997, s. xxxiii). Elevenes spontanbegreper og erfaringene de har med disse, vil gjøre at de kan konkretisere og eksemplifisere fagbegrepene. Det vil også være slik at kunnskap om fagbegreper kan gi en økt bevissthet om og forståelse for spontanbegrepene, og elevene vil gradvis kunne abstrahere sine spontanbegreper slik at de på sikt ikke knyttes kun til bestemte hendelser eller erfaringer. Spontanbegreper og fagbegreper vil gjensidig påvirke hverandre, og bidra til økt forståelse og et bedre utviklet ordforråd. Elevenes eksisterende begrepsforråd og evne til å tilegne seg begreper generelt vil også være betydningsfullt når elevene skal lære nye fagbegreper. Det er også sentralt for at elevene skal kunne forstå og bruke fagbegrepene på egen hånd (Vygotsky, 1997, s. xxxiv).

Elevenes begrepsutvikling knyttes også til den nærmeste utviklingssonen. Gjennom dialog og samarbeid med en voksen vil elevens «empirically rich but disorganized spontaneous concepts «meet» the systematicity and logic of adult reasoning» (Vygotsky, 1997, s. xxxv). Ettersom man i en klasse har en sammensatt elevgruppe med ulike forutsetninger for å lære nye begreper, vil det være betydningsfullt at man i undervisningen legger til rette for at alle elevene får mulighet til å tilegne seg fagbegreper og utvikle ordforrådet sitt. Hva som betegnes som relevante fagbegreper varierer mellom de ulike fagene på skolen. (Kunnskapdepartementet, 2015, s. 28). I arbeidet med fagbegreper er målet at elevene skal tilegne seg begreper som gjør at de kan snakke om og diskutere fagets innhold på like premisser og med en felles forståelse for innholdet i begrepene, slik at fagbegrepene kan bli elevenes verktøy for både å kunne tilegne seg og å uttrykke egen kunnskap innenfor fagene. Etter hvert som elevene blir eldre, vil kravet til å kunne uttrykke seg med relevant fagterminologi gradvis øke (Kunnskapdepartementet, 2015, s. 28).

2.6 Analysebegreper

I denne studien er det bestemte fagbegreper som er relevante. Fagbegrepene er knyttet til norskfaget, og er begreper som elevene kan bruke i analyse og tolkning av et utvalg bildebøker. Begrepene kan betegnes som analysebegreper, og bruk av disse vil kunne være elevenes analyseverktøy i møtet med bøkene. Analysebegrepene som er valgt i denne studien er begreper som kan benyttes i tolkning og analyse både av tekst og bilde, ettersom det er bildebøker elevene skal arbeide med. De konkrete begrepene er valgt fordi de anses som nyttige for å kunne analysere de tre bildebøkene som elevene skal arbeide med i denne studien.

Det var sentralt å ta hensyn til elevene som skulle delta i undersøkelsen da begrepene ble valgt. På bakgrunn av informasjon jeg fikk fra læreren til elevene, valgte jeg noen begreper elevene var kjent med fra før og noen begreper som kunne oppleves som nye for dem. Mange av analysebegrepene som er inkludert i denne studien vil være sentrale i tolkning og analyse av annen litteratur senere også.

De begrepene som er valgt for å analysere teksten i bøkene, er begreper som handler om komposisjon i tekst og språklige virkemidler. For å kunne analysere bildene er det valgt begreper som handler om komposisjon og virkemidler i bilder. I tillegg er det valgt begreper som kan beskrive virkemidler som er benyttet både i tekst og i bilder.

Analysebegrepene som er brukt i denne studien er:

| | |
|---|--|
| Komposisjon tekst: | <ul style="list-style-type: none">- Spenning- Vendepunkt/høydepunkt |
| Språklige virkemidler: | <ul style="list-style-type: none">- Sammenligning- Metafor |
| Komposisjon og virkemidler i bilder: | <ul style="list-style-type: none">- Fargevalg: <i>Varme/kalde farger og rød</i>- Perspektiv: <i>Verdiperspektiv</i> |
| Virkemidler i tekst og bilde: | <ul style="list-style-type: none">- Gjentakelse- Symbol |
| Opplevelse og tolkning av boken: | <ul style="list-style-type: none">- Motiv- Tema |

Tabell 1. Oversikt over analysebegrepene som er brukt i denne studien.

2.7 Begreps- og sjangerundervisning

I arbeidet med litteratur og analysebegreper, vil det være naturlig å trekke inn sjangerlære som en sentral del av opplæringen. Disse områdene er tett knyttet sammen. Kunnskap både om sjangrer og relevante analysebegreper vil være sentralt for å kunne ha faglige samtaler om litteraturen man leser. Teoretisk skiller det mellom eksplisitt og implisitt opplæring i begreper og sjangrer. I undervisningen vil begge deler være nødvendig for å gi elevene et godt læringsutbytte.

Eksplisitt undervisning handler i hovedsak om at elevene skal få en systematisk og konkret undervisning i et område, gjerne ledsaget av modellering fra læreren (Roe, 2011, ss. 79-80). Ved eksplisitt begreps- og sjangerundervisning er det sentralt at det er de aktuelle begrepene, samt teksten og dens sjanger som er i fokus (Maagerø, 2012, ss. 39-44). I undervisningen kan læreren gi elevene eksplisitt opplæring i analysebegrepene gjennom blant annet modellering. På den måten vil alle elevene, uavhengig av tidligere kunnskap og erfaring, kunne få tilgang til og økt bevissthet om de akademiske begrepene som er knyttet til analyse av litteratur (jfr. Duke, Martineau, & Purcell-Gates, 2007, ss. 8-13). Lærerens modellering vil også innebære opplæring i den aktuelle sjangeren, samt opplæring i hvordan analysebegrepene kan anvendes for å tolke teksten fra et faglig ståsted. Kritikken mot eksplisitt begreps- og sjangerundervisning er at den kan føre til at elevene kun er ute etter å lete frem ulike mønstre, eller å følge en oppskrift, som de har fått opplæring i. Det å oppdage ulike sider ved teksten kan dermed komme i andre rekke (Maagerø, 2012, ss. 39-44). I undervisningen vil målet være at elevene på sikt utvikler selvstendige strategier de kan bruke når de leser. Frem til de oppnår dette kan eksplisitt opplæring i analysebegreper og ulike sjangrer være med på å gi elevene et stillas i møte med litteraturen, og på den måten gi elevene en ramme for hvordan de kan tolke og reflektere over det de leser.

En motsetning til eksplisitt undervisning er implisitt begreps- og sjangerundervisning. Implisitt undervisning handler om at elevene i stor grad lærer gjennom erfaring. Når det gjelder begrepsopplæring, vil det dermed si at begrepene læres ved at elevene møter dem i ulike situasjoner, og at de gjennom erfaring får en forståelse av betydningen og innholdet i dem (jfr. Duke, Martineau, & Purcell-Gates, 2007, ss. 8-13). Slik er det også med de ulike sjangertrekkene. Mengdelesing av tekster innenfor en sjanger vil være det som gjør at elevene får innsikt i ulike sjangertrekk. Konvensjonene og reglene knyttet til sjangeren kan ikke forenkles eller reduseres til enkle sjangertrekk som man lett kan lære, og teksten kan ikke tas

ut av konteksten den oppstod i (Maagerø, 2012, ss. 45-46). Det er gjennom erfaring og aktiv deltakelse at elevene kan tilegne seg kunnskap om sjangrene.

2.8 Litteraturundervisning

Litteraturundervisning har en sentral plass i Kunnskapsløftet 06. Det er likevel få retningslinjer knyttet til hvordan litteraturundervisningen skal gjennomføres, noe som fører til store variasjoner (Rødnes, 2014a, s. 2). I litteraturundervisningen skiller man ofte mellom en analytisk og en erfaringsbasert tilnærming til teksten som det skal arbeides med.

En analytisk tilnærming til teksten vektlegger selve teksten, og setter den i forgrunnen (Rødnes, 2014a, s. 2). Hovedfokuset er på oppbygningen av teksten. I hovedsak handler det om å utforske teksten, med dens språklige virkemidler, handling, personskildring, miljø og lignende først, for deretter å komme med egne refleksjoner. Den analytiske tilnærmingen har blitt kritisert fordi elevene ofte kan bli for opptatt av hva som er riktige eller gale svar, og det kan oppleves som et avkryssingsskjema man skal gjennom for å finne alt teksten har å by på. Utfordringen kan være at elevenes egne refleksjoner kan havne i bakgrunnen. Et ensidig fokus på tekstens virkemidler kan også gjøre at elevene kan miste interessen.

Erfaringsbasert tilnærming vektlegger leseren og dens opplevelser i møtet med teksten. Denne arbeidsmåten knyttes til resepsjonsteori og reader-respons-teori (Rødnes, 2014a, s. 2). Disse teoriene har sitt opphav i hermeneutikk, hvor det blant annet vektlegges at man tolker tekster på bakgrunn av tidligere erfaringer. Sentral innenfor resepsjonsteori er Iser, som fokuserer på selve leseprosessen og hva som skjer med leseren i møtet med teksten (Iser, 1978, ss. 107-134). Han vektlegger at lesing «is not a direct 'internalization', because it is not a one-way process», og det som er sentralt er at leseprosessen er en «dynamic *interaction* between text and reader.» (Iser, 1978, s. 107). Etersom elevene har ulike erfaringer, både livserfaringer og teksterfaringer, vil dette kunne føre til at de også har ulike tolkninger av tekstene de leser.

Rødnes (2014a) har laget en oversikt over en rekke studier av elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og videregående skole i Norge og de andre skandinaviske landene. Oversikten viser at det er mange flere studier som har undersøkt ulike måter å arbeide med erfaringsbaserte tilnærminger til tekster, enn det er studier som undersøker analytiske tilnærminger (Rødnes, 2014a, s. 6). Forskningen gir derfor en god oversikt over litteraturundervisning hvor det arbeides med erfaringsbaserte tilnærmingsmåter til teksten.

Disse studiene viser hvordan denne tilnærmingen er med på å gjøre at litteraturen oppleves aktuell for elevene, og at den dermed blir en del av deres identitetsutvikling. Tilnæringsmåten gjør det lettere for elevene å forstå innholdet i teksten, og de bruker sine egne erfaringer i tolkningsarbeidet. Elevene knytter altså tekstene til sine egne liv. Undersøkelsene viser også at gruppesamtalene på mange måter kan være en hjelp i arbeidet, men at de også kan være en begrensning for elevene. Gjennom diskusjon og dialog kan elevene utvide sitt perspektiv på teksten, men samtidig kan man se at elevene som regel holder samtalens temaer innenfor det som oppleves komfortabelt for dem.

De få studiene i Rødnes' oversikt som direkte undersøker elevens analytiske arbeid med litteratur, viser at denne tilnærmingen kan gjøre at elevene opplever at tekstene ikke berører dem. Dette fører til at tekstene kan oppleves som mindre interessante for elevene, noe som også gjør at de kan forholde seg instrumentelt til de ulike oppgavene de skal gjennomføre i arbeidet med litteraturen (Rødnes, 2014a, s. 7).

I flere av studiene om erfaringsbaserte tilnærminger til teksten fremheves det at elevene trenger noe mer enn egne erfaringer for å komme videre i sitt analyse- og tolkningsarbeid. Undersøkelsene viser at elevene i stor grad bruker sitt hverdagspråk eller spontanbegreper i tolkningsarbeidet, og dermed vil det faglige perspektivet komme i bakgrunnen. Opplæring i en analytisk tilnærming, samt kunnskap om både analysebegreper og sjangrer vil kunne gi elevene et utgangspunkt for en faglig samtale om tekstene. Analysebegrepene vil kunne fungere som verktøy for elevene, både for deres tanker om teksten og for den muntlige kommunikasjonen. Rødnes' (2012) egen forskning viser også viktigheten av å gi elevene analyseverktøy de kan bruke i sin tolkning av en tekst. Elevene trenger «altså [å] ha analytiske redskaper for å fagliggjøre de litterære samtalene.» (Rødnes, 2014a, s. 9).

2.8.1 Litterære samtaler

En måte å organisere litteraturundervisningen på er ved bruk av litterære samtaler. I disse samtalene er dialog og samarbeid i grupper sentralt (Hennig, 2012, s. 30). Gjennom denne arbeidsmåten får læreren en annen rolle enn i tradisjonell undervisning. Læreren skal være en samtalepartner som skal samle elevenes ytringer og drive samtalen videre basert på ytringene. Teksten skal studeres nøye. Måten man arbeider på kan betegnes som detektivistisk lesing (Skardhamar, 2011, s. 74). Læreren må vekke elevenes nysgjerrighet og lede arbeidet videre. I

dette arbeidet blir dialog og samarbeid avgjørende for læringsutbyttet, ettersom elevene vil ha stort utbytte av å lytte til hverandre for å få økt forståelse for innholdet i tekstene.

Litterære samtaler bygger på samspillet mellom lærer og elev, samtidig som samtalene skal bære preg av å være åpne samtaler hvor det ikke er noe rett eller galt svar. Det å klare å trekke inn analysebegrepene på en naturlig måte forutsetter at alle elevene har en forståelse for den innholdsmessige betydningen av begrepene. Samtidig skal de kunne bruke kunnskapen om begrepene når de skal analysere virkemidler i tekstene. Det er vesentlig at dialogen tilstrebes å være en balansegang mellom å trekke inn fag- og sjangerkunnskap, samt å kombinere dette med elevenes egen kunnskap og erfaringer som kommer frem gjennom samtalen. For elevenes læringsutbytte er det avgjørende at samtalen forblir en dialog mellom lærer og elev gjennom hele økten, slik at samtalen ikke glir over til en undervisningssituasjon hvor læreren forteller og overfører egen kunnskap og elevene blir passive mottakere.

2.9 Bildebøker

Det å lese bildebøker er noe svært mange elever har erfaring med fra de var yngre. De fleste elever har lest bildebøker både hjemme og på skolen, men på et gitt tidspunkt har de gått over til annen skjønnlitteratur. Mange elever vil derfor kunne møte bildebøker med erfaringer og antakelser som tilsier at det er bøker som kun er for små barn. Både bibliotek og bokhandlere kan bidra til å opprettholde denne antakelsen, ettersom bildebøker ofte blir klassifisert som bøker for yngre barn. Mange nye bildebøker kan derimot defineres som «crossover literature», altså litteratur som krysser grensene mellom voksne og barn (Beckett, 2012, s. 1). De nye bildebøkene omhandler også temaer som tradisjonelt har vært forbeholdt voksenlitteraturen, som for eksempel livsstadier, familierelasjoner, kjærlighetshistorier, seksualitet og vold (Beckett, 2012, ss. 209-272). Bildebøkene som er brukt i denne undersøkelsen er slike bildebøker. Det å lese disse bildebøkene kan derfor gi elevene nye teksterfaringer og økt litterær kompetanse. Samtidig kan temaene i bøkene også være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

2.9.1 Bildeboken

Innenfor skjønnlitteraturen kan bildebøkene sees på som en unik litterær kunstform. Den baserer seg på to ulike kommunikasjonsnivåer; verbal og visuell. Historien blir til i samspillet mellom disse to nivåene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1).

En bildebok er definert som «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet.» (Bjorvand, 2012, s. 70). Med det menes det at alle bildebøker er multimodale tekster, hvor en av modalitetene alltid er et bilde, og den andre kan være verbaltekst. Bildene beskrives som ikoniske tegn, mens teksten er konvensjonelle tegn (Nikolajeva, 2000, s. 12; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). De konvensjonelle tegnene, tekstene, er lineære. I vår del av verden vil vi lese teksten fra venstre mot høyre, mens i andre deler av verden vil det være motsatt på grunn av leseretningen. De ikoniske tegnene, bildene, er ikke-lineære og det er ingen fast regel for hvordan de skal leses på de ulike oppslagene.

Bildeboken som helhet har som regel en sekvensiell oppbygning, og de ulike oppslagenes rekkefølge vil være en sentral del av historieforløpet (Nicolajeva, 2010, s. 29). Både bilde og tekst er gjensidig avhengig av hverandre for å uttrykke både en tematisk og en estetisk helhet, og boken skal appellere både til våre sanser og følelser. Samspillet mellom tekst og bilde kalles ikonotekst. Begrepet ikonotekst ble først introdusert av Kristin Hallberg i 1982, og har sitt utgangspunkt i hermeneutikken (referert i Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6). Det å lese en bildebok handler om å lese ikonoteksten, og gjennom hele bildeboken utfordres leseren til å finne koblingen mellom bildene og teksten. De fleste bildebøker vil samsvare med Hallbergs begrep, men det er store variasjoner i samspillet mellom tekst og bilde i forskjellige bøker (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 11).

2.9.2 Oppbygningen av bildebøker

I bildebøkene, som i annen skjønnlitteratur, finner vi en dramaturgisk oppbygning. Dramaturgi omhandler måter man bygger opp historien, og hvordan man skaper spenning gjennom ulike virkemidler. Her er eksposisjon, komplikasjon og resolusjon sentrale faser (Birkeland & Mjør, 2012, s. 51).

Eksposisjonsfasen er innledningsfasen hvor personer, miljø og konflikt blir presentert. I bildebøkene vil eksposisjonsfasen ofte være knyttet til paratekstene (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71). Paratekster er verbale og visuelle elementer som presenterer innholdet i boken (Nikolajeva & Scott, 2006, ss. 241-253). Bildeboken skiller seg fra annen skjønnlitteratur på dette området, fordi det oftere er slik at tittel, forside og bakside, samt innsidepermen er paratekster som gir oss et innblikk i hva fortellingen skal handle om. Skaperne av bildebøker begynner ofte fortellingen allerede på forsiden, og ofte er forsidebildet ikke å finne igjen

senere i boken. Videre har utformingen av tittelen mye å si for hvordan man møter resten av fortellingen.

I komplikasjonsfasen bygges konflikten i fortellingen opp, og det er her reisen til hovedpersonen foregår. Spenningen bygges opp til man når et vendepunkt og konflikten løses. Deretter går man inn i resolusjonsfasen, hvor både personer og miljøet kan være forandret. Gjennom hele boken har bildebøker såkalte «page-turners», som er verbale eller visuelle detaljer i bøkene som gjør at leseren ønsker å bla om til neste side for å kunne se og lese fortsettelsen på fortellingen (Nikolajeva, 2000, s. 15). Disse detaljene kan vi finne både i teksten og i bildene, og de er sentrale elementer som er med på å drive historien videre. Innsidepermene er også betydningsfulle, og i likhet med forsiden er de ofte en del av fortellingen. Noen ganger fortsetter fortellingen på den siste innsidepermen etter at hoveddelen er over, og kan gi informasjon som er vesentlig for hvordan man oppfatter og tolker fortellingen som helhet.

Hele bildeboken kan ses på som et kunstnerisk uttrykk, hvor alt innhold fra forside til bakside spiller en sentral rolle for hvordan boken tolkes. Dybdelesing av bildebøker handler derfor om å utforske alle disse sidene ved boken. Til slutt vil bokens format også ha noe å si for hvordan vi oppfatter fortellingen. Formatene på bildebøker varierer, både i størrelse og form. Ofte er dette bevisste valg fra skaperne av bøkene, og formatet er viktig for historien som skal formidles. Noen bildebøker kommer også i flere formater. Eksempelvis finnes bildeboken *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) i en mini-edition til voksne.

2.10 Tolkning av bildebøker

Vi tolker verden rundt oss hele tiden, og bruker våre erfaringer og tidligere kunnskap for å gi oss en ramme for det vi tolker. Hvilke erfaringer vi har påvirker hvordan vi tolker det som skjer. Dette gjelder også i møtet med ulike tekster. Leserens rammer for tolkning i møtet med en tekst, kan knyttes til resepsjonsteori (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2; Roe, 2011, ss. 30-31). Som beskrevet tidligere, vektlegges det i denne teorien at man som leser møter og tolker en tekst ut fra sine tidligere erfaringer og kunnskap. Mens man leser og tolker en tekst, beveger man seg hele tiden mellom helheten og de ulike delene teksten er bygget opp av. Dette er avgjørende for forståelsen av innholdet. Etter hvert som man leser, vil kunnskapen om det man har lest påvirke hvilke forventninger man har til det som skal leses videre.

2.10.1 Å tolke en bildebok

Leserens første møte med en bildebok er forsiden og baksiden. Hvordan vi tolker disse vil gi en ramme for og påvirke hvordan vi møter resten av boken. Hvert oppslag i bildeboken vil være deler av hele fortellingen som leses og tolkes. I bildebøkene kan hvert oppslag også sees på som en helhet i seg selv. Som leser veksler man mellom å lese bilde og tekst, og denne vekslingen er med på å skape forventninger, samt å bidra til bredere og dypere forståelse av innholdet i boken. Det å bevege seg mellom helheten og delene i en bildebok kan sammenlignes med en hermeneutisk sirkel (Nikolajeva, 2000, s. 13; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Man bruker sin forståelse og sine erfaringer om helheten for å forstå de ulike delene. Videre vil forståelsen og tolkningen av delene påvirke hvordan man på nytt tolker helheten. Leserens forståelse utvides etter hvert som bokens leses og tolkes, og det er dette som kan sees på som en sirkel eller en spiral.

Ved lesing av bildebøker er det sentralt å presentere både tekst og bilde samtidig, ettersom samspillet mellom disse er avgjørende for hvordan man tolker fortellingen. Bilde og tekst har ulike fordeler og begrensninger når fortellingen skal formidles. Dette betegnes som modalitetenes affordans (Maagerø & Tønnessen, 2014, ss. 24-25). Tolkning av bildebøker kan derfor være både kompleks og utfordrende. Bildebøker leses gjerne mange ganger, noe som gjør at leseren stadig kan oppdage nye sider ved teksten og bildene (Ommundsen, 2010, s. 36). De nye oppdagelsene vil på nytt påvirke hvordan boken leses og tolkes.

Det er stor variasjon i hvordan tekster er bygget opp og hvordan de kommuniserer med leseren. Tekster kan være både åpne og lukkede. Tekster som er lukkede vil kunne oppfattes som kjedelige, og leseren blir kun en passiv mottaker. Tradisjonell barnelitteratur har ofte blitt betraktet som denne typen tekster. Moderne barnelitteratur derimot, kan ha en åpen struktur og være like kompleks og variert som litteratur for voksne (Ommundsen, 2010, s. 33). Bildebøkene som er brukt i denne undersøkelsen er slike bøker.

I bildebøker med åpne strukturer kan det både i tekst og bilde være rom for tolkning, og man kan si at tekstene har tomme plasser. Teorien om de tomme plassene knyttes til Iser, som beskriver dem som «essential conditions for communication, for they set in motion the interaction that takes place between text and reader, and to a certain extent they also regulate it.» (Iser, 1978, s. 182). Dialogen mellom teksten og leseren er sentral med tanke på de tomme plassene. I tekstene vil det være ulik grad av eksplisitt og implisitt informasjon. Den

eksplisitte informasjonen er den konkrete handlingen som formidles. Den implisitte informasjonen er det som ikke blir uttrykt, men som leseren selv må tolke seg frem til. Det leseren tolker seg frem til gjennom den implisitte informasjonen vil ha betydning for hvordan han eller hun forstår det som er uttrykt eksplisitt (jfr. den hermeneutiske sirkel). Asymmetrien mellom det som blir uttrykt eksplisitt og implisitt er det som stimulerer leseren til aktivt å kommunisere med teksten og til å tolke innholdet ved å fylle inn i de tomme plassene (Iser, 1978, ss. 167-170). Det å tolke de tomme plassene og skape en form for symmetri eller sammenheng i teksten, vil være nødvendig i tolkningsarbeidet til elevene. Den norske metaforen for å tolke de tomme plassene og å lese det som er uttrykt implisitt i en tekst, beskrives ofte som «å lese mellom linjene». Denne metaforen vil være kjent for mange elever, og handler om å tolke seg frem til det som ikke står direkte i teksten. Måten man som leser forstår og tolker de tomme plassene vil bidra til å skape en ramme rundt fortellingen. Dette vil hele tiden ligge som et bakteppe for det man leser, noe som igjen vil påvirke hvilke forventninger man har til teksten og hvordan man tolker teksten videre.

En lesers erfaring med ulike tekster vil ha mye å si for hvilke forutsetninger man har for å kunne tolke de tomme plassene forfatteren har skapt (Iser, 1978, ss. 207-208). Det er forfatterne som skaper tomme plasser i tekstene, men det er ikke nødvendigvis slik at de alltid er skapt bevisst. Det vil også ha noe å si hvem som leser teksten. En leser som er kjent med de ulike strukturene i teksten vil ha bedre forutsetninger for å kunne forstå og tolke de tomme plassene. En leser som ikke har de samme erfaringene, vil kunne gå glipp av den informasjonen som ligger implisitt i fortellingen. Lesernes erfaringer vil dermed gjøre at de responderer på teksten på ulike måter. Sett i lys av Piaget sine teorier, vil leserens kognitive skjemaer være utgangspunktet for hvordan de tomme plassene tolkes og for tolkningen av innholdet i boken.

Mengden tomme plasser i bildebøker er ofte knyttet til sammenhengen mellom tekst og bilde. Ulla Rhedin (1992) deler bildebøker inn i tre kategorier basert på hvilken grad det er samspill mellom tekst og bilde. Den første kategorien er *den episke teksten*, som er bøker hvor bildet i utgangspunktet kun illustrerer teksten (Rhedin, 1992, s. 79). Videre er *den ekspanderende teksten* bildebøker hvor fortellingen først er komplett gjennom bildene (Rhedin, 1992, s. 86). Til slutt kommer *den genuine teksten*, som er bøker hvor man legger til ytterligere nivå innenfor sammenhengen mellom tekst og bilde (Rhedin, 1992, s. 94). Nikolajeva trekker frem at denne inndelingen kan oppleves for vag, og at det kan være vanskelig å forstå hva som helt

konkret skiller de ulike kategoriene fra hverandre. Dette gjelder spesielt de to siste kategoriene. Nikolajeva & Scott (2006, s. 12) har derfor laget fem kategorier med tydeligere definisjoner. På den ene siden er den *symmetriske bildeboken*, som er en bok med to parallelle fortellinger, verbal og visuell, som forteller den samme historien. Det kan sies at informasjonen blir overflødig. I denne typen bildebok er det få tomme plasser, og det er lite leseren kan fylle inn selv. I slike bildebøker kan leseren til dels bli passiv (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). I den andre enden finner vi den *sylleptiske bildeboken*, hvor to eller flere fortellinger er uavhengige av hverandre og forteller helt ulike fortellinger. Mellom disse ytterpunktene finner vi de tre vanligste kategoriene. Den *kompletterende bildeboken* er en bok hvor ord og bilde kompletterer hverandre. Det vil si at det er gjensidig utfyllende informasjon i den verbale og visuelle fortellingen. Den *utvidende eller forsterkende bildeboken* er bøker hvor bildene forsterker eller støtter det verbale. I disse bøkene er den verbale fortellingen avhengig av bildene, og vi kan ikke forstå teksten uten dem. Den siste er den *kontrapunktiske bildeboken*, som er en bok hvor verbalteksten og bildene utfordrer og motsier hverandre. Ingen av delene kan forstås uten den andre, og det er historier både i tekst og i bilde som er like avhengige av hverandre. I slike bøker vil det være mye en leser må tolke, og mange tomme plasser som skal fylles.

2.10.2 Dialog om, med og i litteraturen- en sentral del av tolkningen

Muligheten for å kunne snakke sammen *om* litteraturen man leser er avgjørende i tolkningsarbeidet til elevene. Bildeboklesing egner seg godt som en fellesaktivitet, og hvis man har en digital tavle tilgjengelig kan elevene både lytte til teksten og se på bildene samtidig. På den måten kan man få felles opplevelser, noe som kan innby til dialog om bøkene.

Som leser kommuniserer man også *med* teksten. Det vil alltid foregå en dialog mellom leseren og den som har formet teksten. En forfatter har som regel en forestilling om en tenkt leser når han eller hun skriver. En tenkt leser kaller Iser for en implisert leser (1978, ss. 27-35). Dette er i utgangspunktet kun et begrep, ikke en konkret leser. «The implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader.» (Iser, 1978, s. 34). For at tekstene skal ha gyldighet utenfor de rammene de har blitt til i, må altså den impliserte leser knyttes til selve teksten og

oppbygningen av den. Den tenkte leseren kan ikke knyttes til den konteksten som teksten har blitt til i. På den måten kan litteraturen leve videre selv mange år etter at tekstene er skrevet. En leser vil alltid tolke tekster ut fra sine egne erfaringer og på bakgrunn av den konteksten leseren omgir seg med. Dette vil også være sentralt for hvordan han eller hun fyller de tomme plassene forfatteren har skapt. På den måten foregår det en dialog mellom forfatteren og den impliserte leseren, og mellom den faktiske leseren og teksten som leses⁵.

Dialogen mellom forfatteren og den impliserte leseren kan henvende seg til mer enn en tenkt leser av gangen. Barbara Wall (1991, ss. 35-36) har delt dette inn i tre kategorier; *single addresses*, *double addresses* og til slutt *dual addresses*. Den første kategorien er bøker som kun har barnet som adressat. Videre er bøker med doble adressater de bøkene hvor fortelleren henvender seg både til barnet og den voksne samtidig, men ofte på bekostning av barnet. Den siste kategorien er de bøkene som henvender seg både til barnet og den voksne ved at de har «innskrevet leserposisjoner både til voksne og barn i tekstene» (Ommundsen, 2010, s. 67). Litteratur som henvender seg til barne- og voksenleseren samtidig kan også kalles all-alder-litteratur. Ommundsens (2010, s. 66) definisjon av all-alder-litteratur er tekster som henvender seg *både* til barnet og til den voksne, ikke til en av dem på bekostning av den andre. Bildebøkene som er benyttet i denne undersøkelsen er slike bildebøker. Nikolajeva (1996, s. 9) bruker Bakhtins begrep polyfoni eller «multivoicedness» for å beskrive endringene i barnelitteraturen. Litteraturen har gradvis beveget seg bort fra tradisjonelle episke strukturer, noe denne flerstemmigheten er en del av.

Det å tolke litteratur handler blant annet om å knytte livserfaringer til litteraturen man leser, samtidig som man etter hvert også vil ha litterære erfaringer man bruker i møtet med tekstene. Etter hvert som man opparbeider seg et bredere erfaringsgrunnlag med å lese litteratur, kan man oppdage at det er dialog *mellom* tekstene også. Dette gjelder all litteratur, også bildebøker. I den forbindelse er begrepet intertekstualitet sentralt. Begrepet ble introdusert av Julia Kristeva i 1969, og hun sier at «Enhver tekst tar form som en mosaikk av sitater, enhver tekst absorberer og transformerer andre tekster.» (sitert fra Traavik, 2007, s. 24). Intertekstualitet knyttes til Mikhail Bakhtins teorier om det dialogiske språket (referert i Nikolajeva, 1996, ss. 153-154). Bakhtin bruker ikke begrepet intertekstualitet selv, men snakker om ulike dialoger. Det han mener med dette, er at litteraturen skapes i en dialog med annen litteratur, og den nye litteraturen kan sees på som nok et ledd i dialogen. Teksten må

⁵ Dette er også beskrevet i kap. 2.7.1 i delen som omhandler erfaringsbasert tilnærming til tekst

sees i sammenheng med andre tekster. Det er ikke nødvendigvis slik at en forfatter «låner» fra tidligere forfattere, men forfatterens tekst kan sees på som et ekko av tidligere tekster. Det som er interessant, er å se hva forfatterne gjør med tidligere mønstre, og hvordan. Som et eksempel er det mange forfattere som bruker ulike elementer fra eventyr i sine historier. Man kan da si at de nye tekstene skapes i dialog med de tradisjonelle tekstene. Bøker som har ulike koblinger til annen litteratur kan gjøre fortellingen lettere å forstå for leseren, ettersom man kjenner igjen de ulike mønstrene (Nikolajeva, 1996, s. 114). Disse mønstrene kan likevel bare være et tynt «lag» av fortellingen, og det forfatteren ønsker å formidle ligger under dette laget. Det er her leserens tolkning kommer inn i bildet. Leseren kobler nye tekster til sine tidligere tekst erfaringer, og på den måten kan han eller hun fylle inn og hente ut informasjon fra teksten ut fra sitt eget ståsted. I bildebøkene kan vi finne intertekstualitet, eller dialog, både i verbalteksten og i bildene.

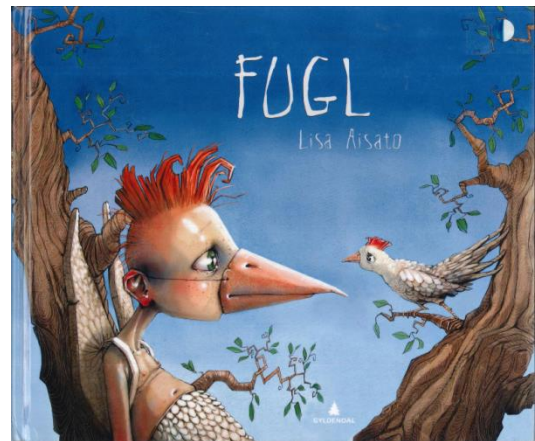
Det å tolke bildebøker handler om å ha oversikt over mange elementer samtidig, noe som krever både erfaring og øvelse. Elevene må ha oversikt over boken som helhet, deretter teksten og bildene, og hvordan samspillet mellom disse er i de ulike bøkene. De må bevege seg fra helhet til del, både gjennom hele boken og på hvert oppslag. Boken må leses, studeres og leses igjen for at de skal få den oversikten de trenger for å forstå innholdet. Samtidig skal egne erfaringer trekkes inn i arbeidet, og man skal også lytte til andres innspill. Fordelen med en bildebok er at den kan leses utallige ganger, og være spennende hver gang. Hvis man leser den alene kan man gradvis gå inn i en form for dialog med skaperne av boken, og etter hvert fylle de tomme plassene som er i bøkene. Hvis boken leses av flere, vil man gjennom dialog også støtte hverandre i arbeidet med å tolke og forstå innholdet i boken og fylle inn de tomme plassene i fellesskap. Nyere litteratur kan ofte «leke» med, eller utfordre kjente mønstre. Dette kan gjøre den mer utfordrende å lese og tolke, men det kan også gjøre den mer spennende. Man må jobbe seg gjennom de ulike lagene i boken, for å finne den virkelige fortellingen. Elevenes ulike erfaringsbakgrunn kan gjøre det ekstra spennende, fordi det kan bidra til at de oppdager ulike sider ved boken, og at de tolker boken ulikt. I dette prosjektet vil også elevenes kunnskap og erfaringer knyttet til analyse og analysebegreper være en del av deres erfaringsgrunnlag. Dette vil de bruke i møtet med tekstene, og det kan være med på å gi dem et stillas og ulike verktøy de kan bruke når de skal tolke boken og de tomme plassene skal utforskes og fylles. Etter hvert som de arbeider med flere bildebøker, vil også deres litterære erfaringsgrunnlag øke, noe som vil påvirke hvordan de møter og tolker nye bildebøker.

2.11 Valg av bildebøker til min undersøkelse

Til min undersøkelse har jeg valgt bøkene *Fugl* (Aisato, 2013), *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) og *Håret til mamma* (Dahle & Nyhus, 2007). Bakgrunnen for dette valget var i utgangspunktet at jeg ønsket bøker med et innhold som kunne appellere til elevene, og som kunne være utgangspunkt for diskusjoner. Bøkene har ulikt bildeuttrykk, innhold og tema, men felles for dem er at de tar opp temaer som kan være tankevekkende for elevene. Elevene kan få innsikt i andre barns følelser og utfordringer, noe som kan bidra til å utvikle elevenes forståelse for barn og unge som har det vanskelig. Andersen (2011) påpeker at skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle empati, noe som er en av de mest grunnleggende menneskelige egenskapene. Fortellinger gir en unik mulighet til å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Samtidig vil man få anledning til å reflektere over egne følelser og holdninger, og også se dette i et kritisk lys. Evnen til å kunne forestille verden annerledes enn den man opplever selv, altså kunne se noe fra et annet perspektiv enn sitt eget, kan være betydningsfulle evner elevene kan lære gjennom å arbeide med skjønnlitteratur.

2.11.1 Fugl

Fugl kom ut i 2013, og er en bildebok av forfatter og illustratør Lisa Aisato. Motivet i boken er ei jente som ønsker så sterkt å bli en fugl at hun til slutt blir det. Tittelen og forsidebildet, som nesten er identisk med ett bilde i boken, gir oss en mulighet til å skape en forventning om innholdet. Innsidepermene rammer inn fortellingen, og viser et dobbelttoppslag med et heltotalbilde av en by i en dus gulfarge (jfr. bildeutsnitt i Birkeland & Mjør, 2012, s. 77). I byen er det ett frodig tre og en liten hageflekk som skiller seg ut. I treet sitter det ei jente på en av greinene. Nesten det samme bildet møter vi på den siste innsidepermen etter å ha lest historien. Forskjellen er at det frodige treet er byttet ut med et tre med knopper, som signaliserer vår. Bestefaren sitter i treet og venter på barnebarnet sitt, og det er en flokk fugler som flyr over himmelen. Innsidepermene er en vesentlig del av fortellingen.



Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*.
Gyldendal Norsk Forlag AS



Oppslag 1. Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*. Gyldendal Norsk Forlag AS

På det første oppslaget i boken møter vi jenta som historien handler om. Bildet er et nærbilde, og bildeutsnittet understreker jentas ensomhet der hun sitter i et frodig tre helt alene. Vi blir introdusert for jenta gjennom

verbalteksten, og forfatteren forankrer historien til et sted som kan være hvor som helst; et tre ved et gammelt hus i en hage. Historiens tidslinje forstår vi gjennom tekst og bilde, ved at årstidene passerer og jenta har to bursdager. Jenta går fra å være barn til tenåring, og det tiende oppslaget viser ei jente med begynnende bryster og fjær som vokser på kroppen. Setningen «-La meg bli fugl» leser vi allerede på første oppslag. Setningen blir gjentatt flere ganger gjennom boken. Jenta sier ikke at hun vil bli *en* fugl, men fugl. Første gang man leser boken, er ikke nødvendigvis denne detaljen så lett å få øye på. Ved å lese nøye og flere ganger, vil man etter hvert legge merke til dette. Som leser kan man undre seg over denne formuleringen, og det er mulig å tolke at det jenta faktisk sier er «La meg bli *fri*».

Gjennom boken er det store kontraster i fargebruk. Jenta skiller seg ut, spesielt på grunn av fargen og formen på håret hennes. Gjennom boken er det i stor grad benyttet varme farger på oppslag hvor jenta er

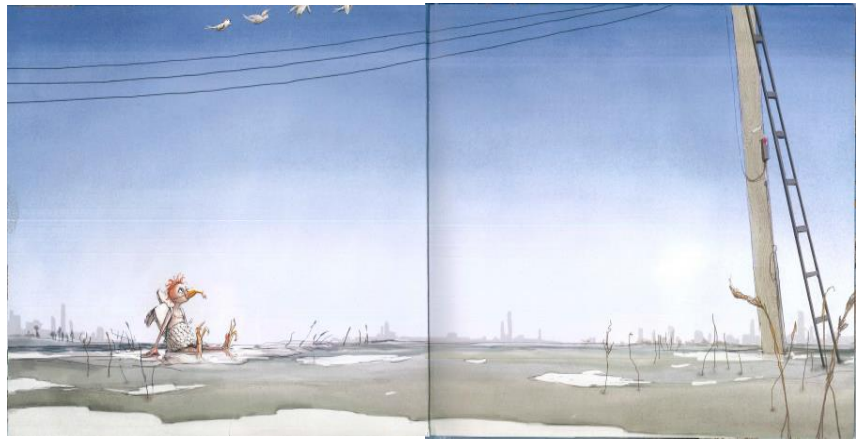


Oppslag 3. Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*. Gyldendal Norsk Forlag AS

sammen med bestefaren, mens verden rundt er i kalde farger (jfr. fargebruk i Traavik, 2007, s. 29). Et eksempel på det er det tredje oppslaget. Vekslingen i fargebruk gir oss et inntrykk av at verden rundt er kald og grå for jenta. Menneskene i boken er et symbol på motsetningene mellom jenta og «de andre». Hun er fargerik og ønsker å komme seg ut i verden, mens de andre menneskene er fargeløse og like, med triste ansiktsuttrykk. De oppleves som en homogen gruppe som jenta skiller seg veldig fra. Fuglene i boken representerer også noe som

er annerledes enn jenta. På den måten kan man tolke at hun står mellom disse to gruppene. Hun vil ikke være som menneskene rundt seg, og hun er ikke som fuglene heller. For å få en tilhørighet der hun selv ønsker, må hun gjennomgå en forandring.

Det å kunne fly fremstår som den store prøven hun må gjennom og som er avgjørende for om hun får bli en del av fugleflokken. På det syvende oppslaget sitter jenta på bakken etter å ha prøvd å fly for andre gang. På oppslaget får vi ta del i hennes ensomhet. Hun



Oppslag 7. Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*. Gyldendal Norsk Forlag AS

har mislyktes i å fly og sitter forlatt mens fuglene flyr fra henne. Miljøet rundt jenta er grått og trist, byen er langt unna og det er vanddammer og visne blomster rundt henne. Jenta klarer å fly den tredje gangen hun prøver. Dette antallet kjenner vi igjen fra eventyrene, hvor tre ofte er et «magisk tall» som går igjen.

Vendepunktet i historien er da jenta har hatt sin andre bursdag, og det begynner å vokse fjær på kroppen hennes. Til slutt får hun vinger, fjær og nebb, og har blitt en fugl. Uttrykket i ansiktet til jenta går fra å være sørgmodig og lengtende, til at hun smiler og er glad. På det femtende oppslaget, som er nest siste oppslag i boken, har jenta endelig blitt en fugl og hun flyr av sted. Da forstår vi at denne historien vil ende godt. Bildet er i en varm, gul tone, og



Oppslag 15. Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*. Gyldendal Norsk Forlag AS

jenta, som nå har blitt en fugl, flyr av gårde sammen med flokken. Følelsen av at hun er lykkelig bekreftes også av verbalteksten, ved at den beskriver hvordan hun flyr gjennom mørke skyer og kjenner sola varme ansiktet hennes. Denne

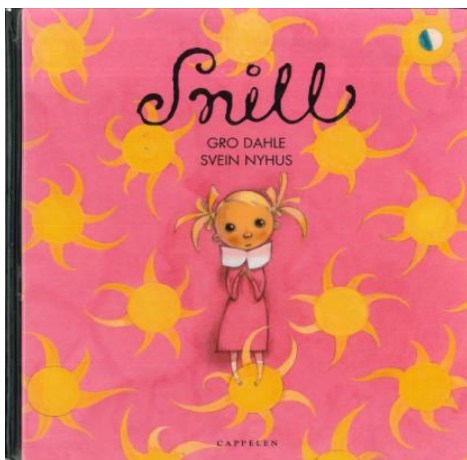
beskrivelsen oppsummerer boken på et vis, ved at de mørke skyene symboliserer jentas vanskelige tilværelse, og solen er et symbol på at hun nå går lysere tider i møte.

Boken fortsetter etter dette oppslaget. På siste oppslag ser vi bestefaren som sitter i toppen av et tre som er dekket av hvit snø. Også her er fargene varme. Han sitter og venter på barnebarnet sitt, som har vært borte siden høsten. Denne avslutningen er både trist og fin på en gang. Man forstår at jenta har forlatt bestefaren, men at hun også kommer tilbake igjen. For en voksen leser kan dette vekke gjenkjennelse, og vise hvordan barn etter hvert forlater redet og flytter hjemmefra. Det kan være trist, men det er også en del av naturens gang. Det at jenta kommer tilbake om våren, gir oss et håp om at de skal finne hverandre igjen, selv om jenta ikke lenger bor sammen med bestefaren.

Boken kan i hovedsak sies å være en kompletterende bildebok, hvor tekst og bilde utfyller hverandre. Gjennom teksten får vi ingen informasjon om hvordan jenta har det, men vi kan likevel tolke oss til det ved å se på bildene. Den manglende informasjonen skaper tomme plasser som man som leser må fylle og tolke. I tillegg er det flere oppslag, inkludert innsidepermene, som gir mye informasjon uten at det er noen tekst som forteller leseren noe. For å kunne tolke hvordan jenta har det, vil det være sentralt at leseren til en viss grad kan identifisere seg med jenta og hennes følelser, og slik kunne trekke egne erfaringer inn i tolkningsarbeidet. Denne boken kan appellere til elevenes følelser, og temaet som boken handler om er sentralt i mellommenneskelige relasjoner. Ensomhet, tristhet, ønske om tilhørighet og glede over at man lykkes er viktige elementer fra boken som mange elever vil kunne relatere til.

Det er flere tolkningsmuligheter av temaet i *Fugl*, og barn og voksne med ulike erfaringer vil kanskje tolke boken på forskjellige måter. Ved å lese boken flere ganger, blir man som leser oppmerksom på flere og flere detaljer, som også påvirker hvordan man tolker boken. En naturlig tanke er at denne boken handler om å bli «fri som fuglen», et uttrykk mange er kjent med. En mulig tolkning kan derfor være at dette er en bok som handler om ei jente som ikke passer inn, og som ønsker å endre seg for å bli «fri». Gjennom boken arbeider hun sterkt for å tilpasse seg den gruppen hun ønsker å identifisere seg med, noe som mange vil kunne relatere til. På en annen side kan boken handle om å frigjøre seg fra noe. Dette kan enten være en naturlig frigjøring som skjer i overgangen fra barn til ungdom, eller å frigjøre seg fra en «standard» som alle andre lever innenfor. Det å stå på egne ben og realisere egne mål kan i seg selv være den største frigjøringen.

2.11.2 Snill



Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus
(2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Snill er en bildebok fra 2002 som er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Boken er en av flere bøker de har skrevet med «dual addresses», som altså henvender seg både til barne- og voksenleseren (jfr. Ommundsen, 2004, s. 205). Boken handler om Lussi, ei jente som er så ren, pen, stille og usynlig at hun til slutt forsvinner inn i veggen. Hun kjemper seg ut av veggen med et voldsomt skrik, og vi kan se at hun har gjennomgått en stor forandring. Boken avsluttes med en møkkete og rufsete Lussi med fingeren i nesa. Gjennom boken har hun kjempet sin egen frigjøringskamp, og det

hun har kjempet mot er et ideal for jenter om å være stille, snille og flinke. Hun har til slutt blitt synliggjort og står nå på egne ben (jfr. Ommundsen, 2004, s. 215).

Fortellingen begynner allerede på forsiden. Tittelen på boken er skrevet med løkkeskrift, og vi møter Lussi med musefletter og rosa kjole. Uttrykket i ansiktet hennes samsvarer ikke med tittelen. Innsidepermene er sorte, noe som gir en opplevelse av noe negativt. Neste møte med Lussi er på tittelsiden, hvor hun delvis er usynlig bak millimeterpapir. Paratekstene er en betydningsfull del av fortellingen i denne boken, og legger grunnlaget for hvordan vi møter resten av fortellingen. Disse bildene er heller ikke å finne igjen andre steder i boken.

I boken brukes det rikelig med symboler på hvert oppslag. Allerede på første oppslag er det mange symboler som forteller oss at Lussi ikke har det bra, i tillegg uttrykket som Lussi selv viser. Bakgrunnen er av millimeterpapir som gir en opplevelse av perfektjon. I

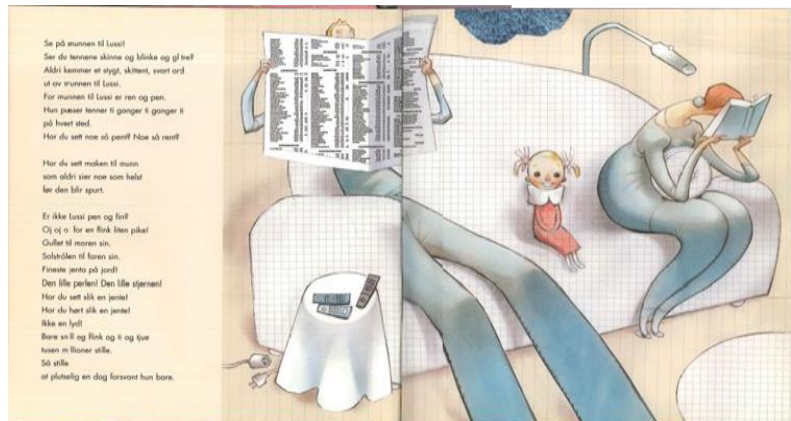


Oppslag 1. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

vinduet henger det et stort, tomt fuglebur. I vinduskarmen er det en flue, og på bordet står det en vissne blomst hvor stilken ikke rekker ned til vannet i vasen. På bordet ligger det en grå stein. Steinen er sentral i boken, og er med på alle oppslag i ulike former og med ulik

plassering i bildet (jfr. Ommundsen, 2004, s. 210). Steinen gir både en stabilitet og vekker en urolig følelse i leseren. Det er en rekke andre symboler som følger gjennom boken, blant annet lampen som sprekker mer og mer og som selv på siste side fortsatt har sprekker. Det er klokke på nesten hvert oppslag, noe som forteller at handlingen utspilles over tid. Samtidig kan klokkene representere tidsklemma som er utbredt i dagens samfunn, og som kan gjøre at barnet blir usynliggjort midt i alt som foregår (jfr. Ommundsen, 2004, s. 216).

Perspektivering er sentral i boken (jfr. perspektivering i Traavik, 2007, s. 28). Gjennom bruk av blant annet verdiperspektiv ser vi hvordan Lussi sakte men sikkert blir mindre og til slutt forsvinner, både hjemme og på skolen. Det tredje oppslaget er der vi ser foreldrene til Lussi for



Oppslag 3. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

første gang, og dette oppslaget er sentralt for hvordan vi tolker forholdet mellom dem og Lussi. Foreldrene og omgivelsene er unormalt store, mens lille Lussi sitter i midten med et uvanlig stort smil. For leseren oppleves det som stor avstand mellom foreldrene og Lussi, selv om teksten prøver å overbevise om noe annet. I teksten er det blant annet metaforer som beskriver Lussi som solstrålen og gullet til foreldrene. Oppslaget har også andre symboler som forteller om forholdet mellom Lussi og foreldrene. Det ligger en frakoblet stikkontakt på gulvet, noe som kan tolkes som manglende kontakt mellom dem. På bordet ligger det tre fjernkontroller. To av dem er samlet og en er på vei til å falle ned. Dette kan vise oss hvordan Lussi opplever sin egen tilværelse, både distansert fra foreldrene og på vei til å bli borte.

Denne boken kan oppleves utfordrende for elevene å tolke. For det første er det varierende grad av sammenheng mellom tekst og bilde i boken. Noen oppslag er ekspanderende eller forsterkende hvor tekst og bilde utfyller hverandre. Andre oppslag er kontrapunktiske. På disse oppslagene, som er spesielt i begynnelsen av boken, er det slik at teksten forteller *en* historie mens bildene forteller en annen. Dette gir rom for mange tomme plasser. Det er mye av handlingen i boken, både i tekst og i bilder, som ikke uttrykkes eksplisitt og som elevene derfor må tolke seg frem til. Gjennom hele boken oppfordres vi til å se på Lussi, men på de

første oppslagene i boken er det faktisk bare leserne som ser på henne. Den manglende oppmerksomheten fra omgivelsene gjør at hun til slutt går inn i veggen og det er kun for leserne hun er synlig. For å forstå hva som egentlig skjer i boken, krever det at elevene har en oversikt over mange elementer, og samtidig trekker disse sammen i tolkningsarbeidet. Som leser vil man måtte ta stilling til sentrale spørsmål som; hva er det som *egentlig* gjør at Lussi kommer inn i veggen og hva er det som *egentlig* gjør at hun kommer ut?

Dahle benytter et lekent språk med gjentakelser, metaforer og sammenligninger gjennom hele boken. På første side fremheves det hvor stille Lussi er ved at hun sammenlignes med «hvitt kritt og tynt papir» og «blanke glass i et skap» (Ommundsen, 2004, s. 209). Den samme type sammenligning gjentas senere i boken, men da forstår leseren at noe er galt fordi stillheten hennes sammenlignes med «tenner og kniver og blankt metall», «pigger og nåler og sylskarpe negler» og «skruer og spiker». Dette er ikke noe man som leser assosierer med noe som er stille. Fra dette punktet begynner skriket å bygge seg opp inne i Lussi, og man nærmer seg vendepunktet i boken.

Vendepunktet i teksten er da Lussi endelig klarer å skrike seg ut av veggen. På oppslag ti kommer Lussi seg ut av veggen ved at hun skriker så høyt at taket rister. «**Nå er det nok!**» skriker hun, og det er kaos i bildet. Bildet fyller hele siden og nærmest velter ut av boken.



Tiende oppslag. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Både bøker, personer og gjenstander «kastes» rundt». For en voksen leser kan man gjenkjenne ABC-leseboken med bildet av hanen på. Motivet av hanen på leseboken kan gi den voksne leseren assosiasjoner til «den gamle skole», hvor disiplin og lydighet var svært sentrale elementer. Lussi har nå frigjort seg fra nettopp dette. Fremdeles er det et lekent språk i teksten, med både metaforer og gjentakelser, og det er fortsatt både tomme plasser og mange symboler som kan være gjenstand for ulike tolkninger.

Snill er en bok som kan gi rom for ettertanke både for barn, ungdom og voksne. Bokens tema er ikke nytt innenfor barnelitteraturen. Det finnes intertekstuelle forbindelser til annen litteratur hvor kvinner forsvinner inn i veggen (Ommundsen, 2004, s. 206). *Snill* fremstiller temaet på en ny og konkret måte. Lussi må ta kampen mot det snille og stille barnet i egne hender. I motsetning til mye annen barnelitteratur må hun kjempe sin egen kamp. I tillegg



Siste oppslag. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

kritiseres skolens usynliggjøring av stille barn, tidsklemma og individualistiske foreldre som setter seg selv foran barna. På den måten kan boken sees på som en kritikk til dagens samfunn, samtidig som det også fremheves at man faktisk må ta ansvar for sitt eget liv, enten man er liten eller stor (jfr. Ommundsen, 2010,

s. 216). Frigjøringskampen til Lussi understrekes på siste oppslag. Tidligere har vi sett at både oldemoren og flere andre jenter kom ut av veggen etter Lussi. På siste oppslag forteller teksten at hun tenker over om det finnes andre vegger med andre usynlige jenter. «De får greie seg sjøl, tenker Lussi», noe som forteller at hun faktisk har tatt et oppgjør med omverdenenes forventninger. Det vi kunne forventet var at hun skulle fortsette å hjelpe snille jenter og gutter ut av veggen, men det gjør hun altså ikke. Nok er nok for Lussi. Nå vil hun være seg selv; et lekent og naturlig barn.

2.11.3 Håret til mamma

Håret til mamma er nok en bok av Gro Dahle og Svein Nyhus. I likhet med *Snill*, henvender den seg både til barn og til voksne. *Håret til mamma* handler om Emma som bor sammen med sin triste eller deprimerte mor, og som prøver å hjelpe moren med å sortere tankene sine. I likhet med *Snill*, begynner handlingen i *Håret til mamma* med paratekstene, og vi får møte hovedpersonene for første gang allerede på forsiden. Vi ser en forminskert utgave av Emma som er gjemt



Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007) *Håret til mamma*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

i morens hår, et bilde vi ikke finner igjen i boken. Morens uttrykk forteller oss tydelig at alt ikke er som det skal, og øynene hennes uttrykker smerte og sorg. Gjennom boken får vi ta del i hvordan det oppleves for Emma å bo sammen med moren, som blir mer og mer fraværende etter hvert som hun blir sykere. Håret til moren symboliserer hennes psykiske tilstand. Allerede på andre oppslag forstår vi at håret er sentralt. Håret er stort og rødt og i teksten står det blant annet at «Mamma har sol i håret. Smil i håret. Det snille håret.»



Oppslag 7. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007)
Håret til mamma. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag.

Gjennom boken blir håret til moren gradvis større og mer flokete. Håret skiller seg ut ved at det er rødt, mens de andre omgivelsene er i triste grå og blå farger. Emmas hår har samme farge som morens. Etter hvert blir håret så stort og uregjerlig for Emma å hankses med at hun går inn i håret for å prøve å temme flokene som vokser seg større og større. Til slutt er flokene så store, og håret så altopplukende, at Emma ikke klarer seg alene. På dette tidspunktet kommer det en mann som hjelper Emma å rydde seg vei ut av flokene, og som fortsetter å gre håret helt til det til slutt er uten floker. Leseren forstår da at moren får det gradvis bedre.



Oppslag 3. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007)
Håret til mamma. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag.

Det mest sentrale symbolet i denne boken er håret til moren. Det er også andre symboler på de ulike oppslagene som er viktige detaljer for hvordan vi leser og tolker boken. Noen av symbolene kjenner vi igjen fra *Snill*, blant annet den visne blomsten, klokken, puslespillbrikkene og stikkontakten som ikke er pluggert i veggen. Disse kan tolkes som symboler på avstanden mellom

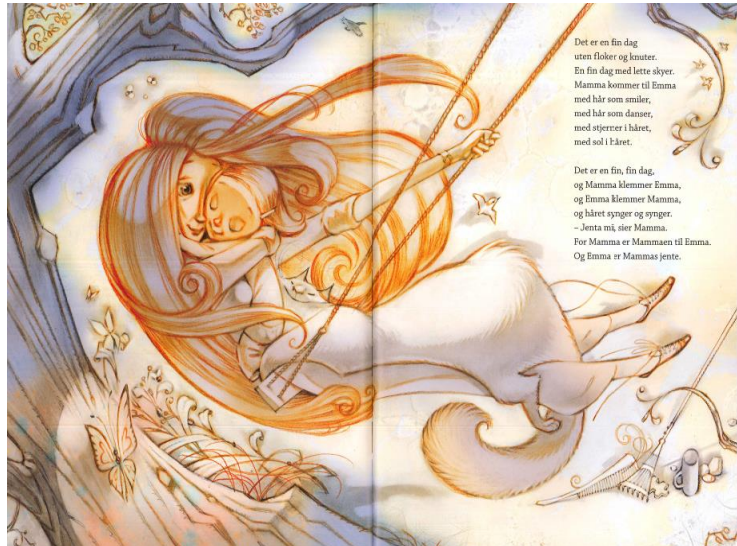
moren og datteren, eller på kaoset som foregår inne i moren. I denne boken er det ingen fjernkontroller slik som i *Snill*, men det er et lignende symbol. På det tredje oppslaget er det et rotete og overfylt kjøkkenbord hvor det står tre glass. Ett av glassene er på vei til å dette ned. Kaoset på bordet forteller noe om morens tilstand, mens glassene kan fortelle at noe er på vei til å knuse. Samtidig gjør glassene at leseren kan tolke noe om hvorfor moren er lei seg. Som leser kan man spørre seg selv om det egentlig skulle vært tre personer i dette hjemmet, og hva som eventuelt har skjedd med den tredje.

Et annet viktig symbol er raven. Den er med på nesten alle oppslag, også noen hvor Lussi er inne i håret til moren. Raven kan symbolisere fare, og tolkes som negativ i denne boken. Rullgardinen i vinduet gir også rom for tolkning. Den trekkes gradvis ned gjennom boken, parallelt med at moren får det vanskeligere og håret blir mer og mer kaotisk. Dette kan symbolisere hvordan moren stenger verden ute og lukker seg for Lussi. Mot slutten av boken, da Lussi kommer ut igjen av håret, er gardinen trukket opp. Lyset kan strømme inn i rommet, og vi forstår også av dette at moren har det bedre.

Fargene rødt, blågrått og sort går igjen gjennom hele boken. Håret til moren er rødt, mens omgivelsene inne i huset er triste og grå. På oppslagene hvor Emma er inne i håret til moren strekker håret seg ut over hele siden, og man får en følelse av at håret fortsetter i det uendelige. Rødt kan symbolisere både kjærlighet, sinne og fare som er viktige elementer vi finner i denne boken. På tross av at moren har det vondt, er hennes kjærlighet for datteren sentral. Sort er en farge som i vår del av verden symboliserer sorg, noe moren også opplever. Kanskje er det sorgen over noe hun har mistet som gjør at moren reagerer på denne måten.

Dette er en kompletterende bildebok, hvor bilde og tekst er gjensidig avhengig av hverandre for at vi skal forstå historien. Gjennom hele boken brukes det et lyrisk språk, og det er mange gjentakelser både i teksten og i bildene. Håret lever sitt eget liv. Teksten beskriver håret til moren, og gjennom bildene kan vi tolke oss frem til Emmas opplevelse av situasjonen. I likhet med *Snill*, er det mange tomme plasser i denne boken. Årsaken til morens smerte blir aldri beskrevet, noe man som leser må tolke seg frem til. Mannen som til slutt kommer i håret og hjelper moren får man heller ingen informasjon om. I denne boken er det også mange andre elementer og symboler som må tolkes.

Vendepunktet i boken er da Emma får hjelp av mannen til å komme ut av håret til moren. Emma opplever at det blir lettere å puste utenfor håret, og moren får det bedre. Det kan vi se ved at hun har glatt hår som er samlet i en hestehale på nest siste oppslag. Vi forstår likevel ut fra siste oppslag i boken at moren fremdeles har det vanskelig, og at mannen fortsatt må jobbe for at hun skal få det bedre. Det siste oppslaget viser et kjærlig bilde av Emma og moren på en huske, med noen urovekkende symboler rundt. Blant annet er kråken fremdeles der, det vokser røde hårlignende gresstrå rundt omkring i bildet og det er noen begynnende floker i håret til moren. På siste side, etter at selve historien er ferdig, ser vi mannen som fremdeles jobber med å koste sammen hår og andre gjenstander vi kjenner igjen fra tidligere oppslag. Vi forstår derfor at det gjenstår en del jobb for moren til Emma, men at hun har det mye bedre nå.



Siste oppslag. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007)
Håret til mamma. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Dette er en bok som gir mye rom for diskusjon. Både teksten og bildene viser en redd liten jente som ønsker å hjelpe moren sin, og en mor som har det så vanskelig at hun ikke selv kan klare å komme seg ut av situasjonen. En avgjørende del av historien er mannen som kommer og hjelper Emma. Barne- og voksenlesere kan tolke dette ulikt på bakgrunn av tidligere erfaringer og ulike referanserammer. Blant annet vil en voksenleser kanskje tolke det dithen at mannen kommer fordi det ikke er et barns ansvar å hjelpe til når foreldrene har det så vanskelig som moren har det i denne boken. Alvorligheten i historien kan tolkes forskjellig for barn og voksne, og spesielt for barn som har lignende erfaringer som Emma. Boken viser både en sårhet og en kjærlighet i et forhold mellom en mor og en datter, og gir rom for ettertanke både for barn og for voksne.

2.12 Å kombinere analysebegreper med bildebøker

Grundig arbeid over tid med både analysebegreper og analyse av bildebøker vil være en forutsetning for å kunne gjennomføre en litterær samtale, hvor begrepene blir verktøy for

elevene i tolkningsarbeidet. Til dette arbeidet vil det kunne være nyttig å gi eksplisitt opplæring i analysebegreper, samtidig som man knytter dette til konkrete og varierte eksempler i bøkene. Det å lese bildebøker kan oppleves som nytt, spennende og utfordrende for elevene. Elevene må forholde seg både til tekst og til bilde, samt forstå samspillet mellom disse. Bøkene vil for mange være ulik den litteraturen de leser til vanlig og som de bygger sine litterære erfaringer på. Det er derfor nærliggende å tenke at det vil være hensiktsmessig at elevene får en innføring i hvordan de kan lese bildebøker. Samtidig er det vesentlig at de kan bruke og forstå de faglige analysebegrepene for å argumentere for sin tolkning.

3 Design og metode

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien er: «*På hvilken måte kan bruk av analysebegreper som støttende verktøy bidra til økte tolkningsferdigheter i analyse av bildebøker for elever på 6.trinn?*». I dette kapitlet beskrives studiens design, valg av informanter, samt piloteringen og undersøkelsen som er gjennomført i klasserommet. Videre presenteres datainnsamlingsmetodene som er brukt for å innhente informasjon som kan besvare problemstillingen. Ulike valg knyttet til utvelgelsen, bearbeidningen og analysen av data beskrives i neste del av kapitlet, hvor jeg også kommer inn på min rolle som forsker. Avslutningsvis drøftes spørsmål om troverdigheten knyttet til studien. Etske hensyn som har vært sentrale i dette prosjektet beskrives helt til slutt.

3.1 Et kvalitativt design

Det var problemstillingen som var utgangspunktet for valget av studiens design. Min oppfatning var at et kvalitativt forskningsdesign var best egnet for å kunne svare på problemstillingen. Målet var å innhente informasjon som ville gjøre meg i stand til å «gi rike beskrivelser, innsikt og forståelse av sammensatte sosiale fenomener.» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 44). I kvalitative undersøkelser vil man som forsker i stor grad forholde seg til få personer og gå i dybden i undersøkelsessituasjonen og analysen for å innhente grundig og mye informasjon (jfr. Leseth & Tellmann, 2014, s. 41-43). Dette gjorde jeg ved å studere elevenes dialog i klasserommet og deres individuelle tolkninger av bildebøkene i en skriftlig oppgave.

Jeg valgte å gjennomføre undervisningen selv, fordi det ville vært for vanskelig og tidkrevende å undersøke om det fantes klasserom hvor det ble arbeidet med akkurat det jeg ønsket å undersøke. Ettersom jeg gjennom undervisningen setter i gang et tiltak for å påvirke hvordan elevene arbeider i klassen, kan dette karakteriseres som en intervensjonsstudie (jfr. Kleven, 2014a, s. 115). Jeg er bevisst på at måten jeg har undervist på kan ha hatt en innvirkning på hvordan elevene arbeidet, men i denne undersøkelsen er det ikke målt noen effekt av selve undervisningen. Det var heller ikke hensikten. I denne undersøkelsen er det som nevnt tidligere elevenes bruk av analysebegreper og deres tolkning og analyse av bildebøkene som har vært sentralt.

3.2 Utvalg

Problemstillingen avgjorde hvordan jeg valgte mine informanter. I utvelgesprosessen avgrenset jeg utvalget både av tid, sted og antall elever som skulle delta i undersøkelsen (jfr. Leseth & Tellmann, 2014, s. 52). Det jeg ønsket å undersøke måtte foregå i undervisningssammenheng, ettersom det innebar både undervisning og observasjon. Jeg ville gjennomføre undersøkelsen i full klasse, fordi elevene skulle være i sine kjente omgivelser og fordi det sosiokulturelle aspektet ved undersøkelsen var sentralt. Ved å foreta undersøkelsen i full klasse fikk elevene mulighet til å diskutere i gruppe, samtidig som de kunne lytte til hva de andre gruppene hadde kommet frem til. Undervisningen skulle foregå i en veksling mellom modellering av meg og diskusjon både i plenum og i gruppe. For å kunne håndtere mengden data jeg samlet inn, måtte jeg begrense filmingen til en gruppe elever, men jeg ville samle inn den skriftlige oppgaven fra alle elevene.

I studien foretok jeg et strategisk utvalg av mine informanter. For meg innebar det at jeg valgte representanter som kunne gi meg best mulig informasjon om det jeg skulle undersøke (jfr. Leseth & Tellmann, 2014, s. 54). Jeg ønsket å studere en klasse på mellomtrinnet, og av praktiske årsaker falt valget på en klasse på 6. trinn. Ettersom hovedformålet med studien var å studere elevenes dialog, ønsket jeg å filme en gruppe på fem elever. Fordelen med en liten gruppe er at alle elevene har mulighet til å komme til ordet i dialogen, samt at det blir mer oversiktlig da dialogen skal transkriberes i etterkant. I løpet av tiden prosjektet foregikk i klasserommet var to av elevene fraværende i noen økter på grunn av sykdom. De var borte på ulike tidspunkt, så det var aldri mindre enn fire elever representert i gruppen.

Informantene i studien er elever på 6. trinn som går på en relativt stor skole på Østlandet. Jeg hadde lite kjennskap til elevene i klassen før jeg foretok undersøkelsen. Læreren informerte om at elevene hadde arbeidet mye med litteratur tidligere, men ikke på denne måten. Det var totalt 18 elever i klassen, men på grunn av sykdom var aldri alle elevene til stede i undervisningen samtidig. Inndelingen av grupper overlot jeg til læreren, men jeg uttrykte at det var ønskelig med elever av begge kjønn i alle gruppene. Kjønnforskjeller er ikke vektlagt i analysen. Det var interessant for meg å inkludere elever med ulikt kjønn, fordi det kunne bidra til at elevene møtte bøkene med ulike perspektiver og lesererfaringer. Når det gjaldt den gruppen jeg skulle filme, var det vesentlig at elevene var muntlig aktive og at de samarbeidet godt. Elevene i gruppen jeg filmet hadde gått i den samme klassen i flere år. Det var to jenter og tre gutter. Ettersom det ikke var relevant for min studie å studere forskjeller knyttet til

elevenes faglige nivå, er dette informasjon jeg ikke har opplysninger om. Av taushetsbelagte hensyn, har jeg benyttet fiktive navn på elevene i analysen.

3.3 Gjennomføring

I dette prosjektet har elevene gjennom undervisningen fått eksplisitt opplæring i ulike analysebegreper. Det ble også modellert hvordan elevene kunne tilnærme seg de ulike bildebøkene. Gjennomføringen av prosjektet gikk over fire dager, med en økt per dag. I forkant av gjennomføringen ble deler av prosjektet pilotert.

3.3.1 Pilotering

Piloteringen ble gjennomført i en økt (2 ½ time) sammen med en gruppe elever på 7. trinn på en annen skole enn den jeg brukte i undersøkelsen. Jeg valgte å arbeide med boken *Fugl* i denne økten. Jeg gjennomførte ulike deler av den planlagte undervisningen, og introduserte også noen få analysebegreper på tavla. Piloteringen førte til at jeg gjorde noen endringer i det planlagte opplegget, og gjorde meg bedre forberedt til å gjennomføre prosjektet i den utvalgte klassen (jfr. Yin, 2014, ss. 97-98).

Jeg foretok ulike justeringer ut fra det jeg observerte og erfarte i piloteringen. For det første forstod jeg at tidsbruken ville overstige det jeg først hadde planlagt. For det andre så jeg viktigheten av at arbeidet foregikk over flere økter, ettersom en økt ikke ga meg tid nok til å arbeide grundig verken med analysebegrepene eller bildebøkene. Jeg hadde planlagt å arbeide i tre økter i prosjektet. Jeg undersøkte likevel om jeg kunne få være i klassen i en økt til, og samtidig utvide tiden i hver økt. Det fikk jeg. Det tredje jeg erfarte var at den skriftlige oppgaven jeg brukte i piloteringen ble for omfattende. Spørsmålsformulering ble også for vag, og oppgaven var vanskelig for elevene å besvare.

3.3.2 Gjennomføringen av prosjektet

Denne undersøkelsen foregikk over fire økter, og alle øktene ble gjennomført tilnærmet likt. På neste side følger en skjematisk oversikt over øktene, hvilke bøker som ble brukt og de ulike analysebegrepene som ble introdusert:

| Økt | Tid | Bok | Analysebegreper |
|-----|----------|--------------------|--|
| 1 | 3 timer | Fugl | <ul style="list-style-type: none"> - Spenning og vendepunkt - Motiv og tema - Gjentakelse - Symbol - Fargevalg |
| 2 | 2 ½ time | Snill | <ul style="list-style-type: none"> - Spenning og vendepunkt - Motiv og tema - Verdiperspektiv - Gjentakelse - Symbol |
| 3 | 2 ½ time | Snill | <ul style="list-style-type: none"> - Spenning og vendepunkt - Motiv og tema - Verdiperspektiv - Gjentakelse - Symbol - Sammenligning - Metafor |
| 4 | 3 timer | Håret til mamma | <ul style="list-style-type: none"> - Spenning og vendepunkt - Motiv og tema - Verdiperspektiv - Fargevalg - Gjentakelse - Symbol - Sammenligning - Metafor |

Tabell 2. Oversikt over undervisningsforløpet.

Både i forkant av og underveis i prosjektet hadde jeg et tett samarbeid med klassens lærer. Noen dager før jeg skulle gjennomføre prosjektet og undervisningen i klasserommet spurte jeg læreren om hun kunne henge opp en liste over analysebegrepene vi skulle arbeide med. Listen hadde en oversikt over alle begrepene med skriftlige eksempler eller illustrasjoner. Læreren satt også frem noen eksemplarer av *Fugl* noen dager før jeg kom. For hver nye bok vi arbeidet med i prosjektet, stilte jeg ut noen eksemplarer dagen før. Hensikten var å gjøre elevene nysgjerrige på bøkene, og dermed øke deres motivasjon.

Jeg begynte alle undervisningsøktene med eksplisitt undervisning i de utvalgte analysebegrepene. Jeg brukte mye tid på arbeidet med begrepene, og elevene fikk mange og varierte eksempler å knytte til dem. Mange av eksemplene var elevenes egne. Den siste økten hadde jeg en felles gjennomgang av alle begrepene. Etter at jeg hadde gjennomgått begrepene,

leste jeg bildebøkene høyt for elevene. Hver gruppe hadde en bok, samtidig som jeg hadde scannet alle bøkene slik at jeg kunne vise dem på den digitale tavlen i klasserommet. Videre modellerte jeg hvordan jeg tolket de ulike oppslagene med en analytisk tilnærming til bøkene og med analysebegrepene som verktøy. Den første økten brukte jeg mye tid på å modellere, de to neste mindre tid og den siste økten hadde jeg kun en liten introduksjon og dialog med elevene om første oppslag.

Gjennom alle øktene la jeg opp til mye diskusjon. I den siste økten arbeidet elevene store deler av tiden selvstendig i gruppene med boken. I den første økten var mange av spørsmålene planlagt på forhånd, men etter hvert som vi arbeidet ble elevenes innspill det som styrte samtalen videre. Mye av undervisningen ble derfor basert på elevenes innspill, samtidig som jeg prøvde å sammenfatte innspillene og knytte det faglige aspektet til elevenes uttalelser. I plenumssamtalene var det jeg som ledet undervisningen, mens i gruppedialogene var det elevene selv som styrte samtalen. Da inntok jeg en passiv rolle. I noen tilfeller henvendte elevene seg til meg med blick eller spørsmål. Da valgte jeg ofte å svare med å stille åpne spørsmål av typen «hva betyr det?».

I de to siste øktene fikk elevene arbeide med den skriftlige oppgaven. I oppgaven skulle de beskrive og begrunne deres tolkning av boken. Den skriftlige oppgaven ble gjennomført på slutten av øktene, etter at elevene hadde diskutert boken både i plenum og i gruppe. Den første økten elevene skulle svare på oppgaven veiledet jeg elevene, slik at de skulle ha bedre forutsetninger for å forstå hvordan de skulle gjennomføre oppgaven. Jeg eksemplifiserte hvordan de kunne svare basert på utsagn elevene hadde ytret gjennom økten. Den siste økten arbeidet elevene med oppgaven uten veiledning fra meg.

3.4 Datainnsamling

I denne studien var det jeg som gjennomførte undervisningen, samtidig som jeg skulle forsøke å observere elevene. Det var vanskelig å skulle holde fokus på begge deler samtidig. Tidlig i planleggingsfasen av undersøkelsen visste jeg at det var elevenes dialog jeg ønsket å studere, og at jeg ville følge en gruppe elever i deres arbeid med bildebøkene. Jeg ønsket å få en detaljert beskrivelse av elevenes utsagn, samt hvem som sa hva. Jeg ville se hvordan de i dialog med hverandre utviklet sine resonnement, og hvordan de brukte analysebegrepene i samspill med de andre i gruppen i sitt tolkningsarbeid. Jeg valgte derfor å filme elevene,

ettersom jeg ikke ville fått oversikt over detaljene i dialogene hvis jeg kun observerte. Jeg var også forberedt på at det kom til å bli utfordrende både å undervise og observere samtidig, noe som gjorde at jeg så det som nødvendig å filme. Filmen ga meg mulighet til delvis å innta et observatørperspektiv på selve undervisningen, altså meg selv, samtidig som det ga meg detaljerte data om elevenes dialog.

Selv om jeg filmet kun en gruppe elever, var det også interessant for meg å observere de andre elevene underveis i arbeidet. Da jeg gjennomførte undervisningen forstod jeg at det var flere av plenumsdialogene som også ville være av interesse, fordi de ga meg verdifull informasjon som var sentral for å svare på problemstillingen. Dialogene ble derfor inkludert i datamaterialet i studien. Datainnsamlingen består som nevnt hovedsakelig av videoobservasjoner og en skriftlig oppgave, men er også supplert med mine observasjoner som ble gjort underveis i klasserommet.

3.4.1 Video, observasjon og lydopptak

Videoobservasjon egner seg best til å undersøke noe innenfor en gitt ramme, for eksempel bestemte mønstre eller sosiale situasjoner (Janík, Seidel, & Najvar, 2009, s. 11). Målet med å bruke videoobservasjon i denne undersøkelsen var å få en detaljert beskrivelse av elevenes dialog. Det å filme samtidig som jeg underviste bidro også til at jeg kunne få informasjon uten at jeg var tilstede i nærheten av gruppen til enhver tid. I tillegg ga filmen meg mulighet til å se helt konkret hva elevene henviste til i de ulike bøkene. Ved mange anledninger pekte elevene i bøkene for å forklare og eksemplifisere det de snakket om. Det jeg observerte på filmen gjorde at jeg kunne forstå konteksten dialogen utspilte seg i og transkribere elevenes dialog på en korrekt og presis måte.

En annen fordel med å filme alle øktene, var at jeg fikk detaljerte beskrivelser av dialogene som foregikk i plenum, i tillegg til de som foregikk i gruppe. Jeg noterte ned noen av mine observasjoner i etterkant av hver undervisningsøkt. Filmen ga meg mulighet til å studere ulike hendelser ytterligere, slik at jeg kunne supplere notatene med det jeg så på filmen.

I tillegg til å filme en av gruppene, foretok jeg lydopptak av en gruppe per økt. Jeg byttet mellom de ulike gruppene. Målet med dette var å få ytterligere informasjon som kunne være aktuelle data i min analyse. Det jeg oppdaget da jeg hørte på lydopptakene i etterkant, var at elevene i stor grad henviste til noe i bildebøkene som «den», uten at de nødvendigvis beskrev

hva de snakket om. Mange av utsagnene var av typen «Jeg tror kanskje *den* betyr at det er...», eller «Se, her er *den/det* sånn...», noe som gjorde det problematisk for meg å vite helt konkret hva de snakket om, og derfor ga dette meg lite informasjon som jeg kunne bruke i analysen.

3.5 Bearbeiding og utvalg av data til analyse

Analysen i denne studien er basert på en hermeneutisk tilnærming til dataene. Opprinnelig er hermeneutikk knyttet til fortolkning av tekstmateriale (Hjardemaal, 2014, s. 191). Det er likevel mange av hovedmomentene i hermeneutikken som er sentrale i min analyseprosess. Først og fremst handler det om at jeg gjennom mine fortolkninger har forsøkt å finne et meningsinnhold som ligger dypere enn det som er synlig umiddelbart. I et hermeneutisk perspektiv er det sentralt at det ikke finnes *en* sannhet, men at ulike fenomener kan tolkes på flere måter og flere nivåer (Thagaard, 2009, s. 39).

I analysen er de ulike utdragene, både fra dialogene og fra det skriftlige arbeidet, studert grundig. Min analyse har i stor grad vekslet mellom en helhetlig forståelse av dataene, samt en forståelse av detaljene både i dialogene og i det skriftlige arbeidet til elevene. Denne måten å arbeide på kan sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel. Min kunnskap og min bevissthet om de dataene jeg har, vil gradvis kunne økte ved å analysere dem på denne måten. Dette vil også gi økt bevissthet om resultatene mine. Til slutt skal resultatene sees i en vitenskapelig sammenheng, noe som gjør at jeg må ha et overordnet blick på studien.

3.5.1 Utvelging av datamateriale

Da jeg var ferdig med prosjektet i klasserommet, hadde jeg totalt 34 elevbesvarelser og ca. 9 timer med videoopptak som skulle analyseres. Det ble avgjørende for meg å foreta noen valg for hvilke data jeg ønsket å analysere og presentere (jfr. Kleven, 2014a, s. 28). Det var flere kriterier jeg la til grunn i utvelgelsen av data.

Det første kriteriet var å studere den økten hvor elevene ville ha det beste grunnlaget for å anvende analysebegrepene, samt å tolke bildebøkene. Jeg vektla derfor materialet fra den siste økten. Jeg har også inkludert noen skriftlige og muntlige utdrag fra de andre øktene, ettersom disse er med på å belyse sentrale deler av elevenes tolkningsarbeid.

Det andre kriteriet var at utsagnene kom fra elevene selv, og at de ikke var direkte gjentakelser av noe jeg hadde sagt da jeg modellerte i de ulike øktene. I den siste økten var min modellering minimal, og jeg tok derfor utgangspunkt i den. Den delen av økten jeg har studert nærmere var da elevene arbeidet selvstendig i gruppe. Videosekvensen fra denne delen var på omtrent tre kvarter. Jeg har også inkludert deler av plenumsdialogene i denne økten, fordi jeg opplevde at den var sentral for å belyse arbeidet i gruppene i etterkant.

Det tredje kriteriet var situasjoner hvor analysebegrepene var eksplisitt i bruk. Det vil si at elevene faktisk sa begrepene, og brukte dem i henhold til de definisjonene og forklaringene jeg hadde gitt tidligere. Det fjerde kriteriet var å undersøke om det var situasjoner hvor elevene brukte begrepene implisitt. Implisitt bruk betyr at elevene anvender sin kunnskap om innholdet i begrepene i arbeidet, uten at de presise ordene er i bruk.

Jeg la de samme kriteriene til grunn for utvelgelsen av de skriftlige utdragene. Jeg har inkludert utdrag fra begge øktene hvor elevene svarte på den skriftlige oppgaven.

Hovedvekten av dialogene som er transkribert er fra den siste økten. Det er inkludert utdrag både fra plenums- og gruppedialogene, fordi jeg opplevde at elevenes bruk av begrepene var sentrale i begge situasjonene. For å gi et innblikk i elevenes arbeid gjennom alle fire øktene, har jeg inkludert noen utdrag fra de tre første øktene. Noen av utdragene er gjengitt som løpende tekst. Det er ikke direkte sitater, men en oppsummering av det elevene sa. Jeg har også valgt å inkludere noen utdrag hvor elevene leste ikonoteksten. Til slutt har jeg inkludert utdrag som viser hvordan elevene trakk paralleller mellom bøkene og innholdet i dem. Utdragene som er inkludert i analysen kan være med på å belyse ulike sider ved elevenes tolkningsarbeid.

På neste side følger en oversikt over datamaterialet som er inkludert i analysen, samt hvilke elever som har deltatt i de ulike dialogene og svart på de skriftlige oppgavene. Jeg har valgt å se økt 2 og 3 under ett, ettersom arbeidet i disse øktene var med samme bildebok:

| Økt | Utdrag som oppsummering | Utdrag som er transkribert | Skriftlig arbeid |
|--------|--|--|---|
| 1 | 1 samtale i gruppe hvor Hans' tolkning presenteres. | | |
| 2 og 3 | 1 samtale i plenum hvor Aksels tolkning presenteres | 2 stk. samtaler i plenum mellom: - Hedvig, Alma og meg - Astrid, Ludvig og meg | 3 stk. tekster fra Siri, Ludvig og Astrid |
| 4 | 1 samtale i gruppe hvor Øyvinds tolkning presenteres | 2 stk. samtaler i plenum mellom: - Alma, Aksel og meg - Alma, Øyvind, Hedvig og meg 5 stk. samtaler i gruppe mellom: - Hans, Hedvig, Astrid, Øyvind og Ludvig Noen av elevene er ikke delaktige i samtalen i alle utdragene, men de var til stede i gruppen hele tiden. | 4 stk. tekster fra Ludvig, Eskil, Siri og Ida |

Tabell 3. Oversikt over data som er valgt til analysen.

3.5.2 Transkripsjon av dialog – analyse av videoopptak

Det er stor forskjell mellom talespråk og skriftspråk, noe som kan gjøre det utfordrende å transkribere en dialog (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, ss. 186-187). I transkripsjonsarbeidet måtte jeg ta stilling til om dialogen skulle transkriberes direkte slik den utspilte seg, eller om jeg skulle gjengi den i en mer skriftlig form (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, s. 190). Jeg ønsket å transkribere dialogen så ordrett som mulig. Transkripsjonen ble derfor en mellomting mellom det talte og det skriftlige, ettersom en ordrett oversettelse av dialogene ikke kunne være tilpasset den formelle stilen man vanligvis benytter i skriftlige utsagn (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188).

I denne studien var det innholdet i dialogene som var det sentrale. En fordel med at jeg brukte videoopptak i datainnsamlingen, var at jeg i etterkant hadde mulighet til å observere alle sidene ved samtalene, også de som ikke var verbale utsagn. Elevenes kroppsspråk, toneleie og non-verbale kommunikasjon spilte en sentral rolle for hvordan samtalene utviklet seg. Det var derfor nødvendig for meg å beskrive ulike sider ved konteksten som var relevante for å få en forståelse for hvordan dialogene utspilte seg. Jeg har også valgt å gjengi utsagn som «eh» eller lignende, ettersom det gjør at man lettere kan følge tankerekken til elevene og

utviklingen i dialogene. Transkripsjonen har en tilnærmet skriftlig form, ettersom det jeg ønsker å analysere ligger i innholdet i utsagnene til elevene.

3.6 Troverdighet

Den overordnede etiske forpliktelsen for meg som forsker er sannhetssøken (jfr. Leseth & Tellmann, 2014, s. 188). Det vil si at resultatene fra forskningen min skal være riktige og gjenkjennelige. Det teoretiske grunnlaget og gjennomføringen av prosjektet er derfor beskrevet så detaljert og systematisk som mulig. Mine valg er synliggjort, slik at leseren kan ta stilling til om de resultatene som fremlegges er i tråd med det som er beskrevet. Det handler altså om studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, som i en kvalitativ sammenheng gjerne oversettes til troverdighet, styrke og overførbarhet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, s. 246). I dette delkapittelet vil jeg diskutere studien i lys av disse begrepene.

Det er jeg som er ansvarlig for de ulike delene i denne studien, både planleggingen, gjennomføringen av prosjektet og analysen av datamaterialet. Det er derfor sentralt å trekke frem hvordan min rolle som forsker og valgene jeg har tatt kan ha påvirket både troverdigheten og styrken til studien.

I undervisningen opplevde jeg til tider at jeg var mer lærer enn forsker. Det var vanskelig å skulle skape en lærer-elev-relasjon til en ukjent klasse, samtidig som jeg skulle holde en viss avstand som forsker. Jeg var bevisst på min rolle som forsker gjennom hele prosjektet, og prøvde å holde fokus på det også mens jeg gjennomførte undervisningen. I undervisningen opplevde jeg likevel at prosjektet skapte en entusiasme hos meg, noe som innebar et engasjement både for arbeidet og undervisningen, samt for elevene. Dette kan ha påvirket hvordan elevene arbeidet. Undervisningen som ble gjennomført kan også ha påvirket hvordan elevene oppfattet og brukte analysebegrepene, samt hvordan de tolket de ulike bildebøkene.

Det kan oppleves som en kunstig situasjon å bli forsket på for elevene. Konteksten rundt undervisningen kan til en viss grad bære preg av det. Undervisningen kan oppleves som løsrevet fra elevenes vanlige arbeid i klasserommet, noe som kan påvirke elevenes væremåte. Det å bli filmet er også noe som kan virke distraherende for elevene, eller det kan gjøre at de oppfører seg annerledes enn de vanligvis ville gjort (jfr. Fennefoss & Valvik, 2001, s. 24). Jeg opplevde at jeg hadde en god dialog med elevene om filmingen, og vi snakket om det flere ganger gjennom den tiden prosjektet foregikk. Elevene uttrykte at det å bli filmet var rart med

en gang, men etter hvert sa de at de ikke tenkte like mye over det. Jeg valgte å filme alle øktene vi arbeidet, slik at elevene gradvis skulle bli mer vant til at kameraet stod der. Det å bli observert eller filmet kan gjøre at elevene har en følelse av at de må oppføre seg på en annen måte enn de vanligvis gjør. En av informantene uttrykte at han følte et visst press om å snakke så «lærerikt» som mulig siden han var på gruppen som ble filmet. Dette viser at selv om elevene uttrykker at de i utgangspunktet ikke er så opptatt av å bli filmet, vil det likevel kunne ha påvirket hvordan de oppfører seg.

Det kan være en risiko for at jeg har oversett verdifull informasjon i utvelgelsen av datamaterialet som skulle analyseres. Som forsker kan man bli mer fokusert på å finne data som stemmer overens med kriteriene man har valgt, noe som kan føre til at man kanskje overser noe som kunne vært interessant. For meg var det sentralt å begrense hva jeg skulle se etter i analysen, ettersom jeg hadde store mengder data å analysere. På bakgrunn av kriteriene jeg hadde valgt, kunne jeg gjennomføre utvelgelsen av det jeg oppfattet som relevante data mer systematisk. Jeg studerte videoopptakene av elevdialogene som er inkludert i analysen mange ganger, slik at jeg kunne foreta transkripsjonen av elevenes dialog så nøyaktig og presist som mulig (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, s. 192). I noen av dialogene var det utfordrende å høre hva elevene sa, blant annet på grunn av lyd kvalitet og bakgrunnsstøy.

Analysen vil kunne bære preg av at jeg som forsker tolker mine data på bakgrunn av den forforståelsen og de tidligere erfaringene jeg har (jfr. Gadamer, 1960 referert i Hjordemaal, 2014, ss. 192-193). Min forforståelse i denne studien kan knyttes til mitt yrke som lærer. Videre har jeg deltatt i undervisningen hvor datainnsamlingen er foretatt, noe som gjør at konteksten er kjent for meg. Dette kan gjøre at jeg feiltolker dialogene og elevenes innspill, blant annet ved at jeg knytter min opplevelse av elevene og erfaringene med undervisningssituasjonen til innspillene deres. I noen situasjoner kan jeg ha tillagt elevenes utsagn mer eller andre betydninger enn jeg ville gjort med en annen forforståelse.

I pedagogisk sammenheng er det ofte en utfordring at det man ønsker å måle eller studere ikke nødvendigvis er direkte observerbart (jfr. Kleven, 2014a, s. 27). Analysebegreper har jeg i teoridelen beskrevet som ulike fagbegreper som benyttes i tolkning og analyse av litteratur. Analysebegrepene som er valgt i denne studien beskriver ulike virkemidler forfatter eller illustratør bruker i bildebøkene. Selv om de ulike analysebegrepene kan defineres teoretisk, er det ikke nødvendigvis lett å vite hva man skal se etter når man skal observere hvordan elevene bruker dem. Enda vanskeligere var det å vite om bruk av analysebegrepene faktisk bidro til å

øke elevenes tolkningsferdigheter. Jeg kan derfor ikke vite sikkert om det er analysebegrepene eller andre faktorer som bidro til de resultatene jeg fikk.

Det er mange elementer i denne undersøkelsen som kan ha påvirket troverdigheten og styrken til de resultatene jeg har fått. Jeg har derfor forsøkt å beskrive alle valg så grundig som mulig. Jeg har beskrevet det teoretiske grunnlaget jeg har arbeidet ut fra, og som jeg også har analysert og tolket mine data ut fra. Videre har jeg gitt detaljert informasjon om hvordan jeg gjennomførte undervisningen, hvilke valg jeg tok og hvorfor. Jeg har også beskrevet hvordan jeg har analysert, hvilke kriterier jeg har lagt til grunn og hvilke valg jeg har tatt i analyseprosessen. I kvalitative undersøkelser er det et krav om transparens, ettersom etterprøvbarhet ikke er noe mål i seg selv (Leseth & Tellmann, 2014, s. 191). På bakgrunn av mine beskrivelser har leseren mulighet til å følge alle trinnene i undersøkelsen og følge mine resonnement. Eventuelle feil vil dermed kunne bli synliggjort gjennom de ulike beskrivelsene.

3.7 Forskningsetikk

Som forsker er jeg underlagt en rekke etiske retningslinjer. Jeg har et ansvar både for deltakerne i prosjektet, samt for de som skal lese forskningen i etterkant (jfr. Leseth & Tellmann, 2014, ss. 188-194). Det er mange hensyn å ta, spesielt siden min studie involverte barn. De etiske refleksjonene var sentrale for meg i alle leddene i forskningsprosessen, fra planleggingen av prosjektet til det ferdige resultatet.

Det var spesielt tre områder det var vesentlig å ta hensyn til når det gjaldt deltakerne i dette prosjektet. Det var informert samtykke, bevissthet omkring fordeler og ulemper dette kunne medføre for elevene, samt konfidensialitet og elevenes rett til anonymitet (jfr. Fangen, 2010, s. 191). Ettersom jeg skulle filme elevene og dermed hadde tilgang til personopplysninger, meldte jeg prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. Etter at jeg hadde mottatt en godkjennelse derfra, kunne jeg begynne med forberedelser til selve undersøkelsen og datainnsamlingen ute i klasserommet⁶.

Ved oppstart av prosjektet hadde jeg et møte med læreren til den aktuelle klassen, hvor vi gikk gjennom prosjektets mål og mulige gjennomføring. Vi samarbeidet også om hvordan vi best mulig kunne presentere prosjektet både for elevene og deres foresatte. Det var sentralt for meg at elevene skulle få grundig og alderstilpasset informasjon om prosjektets formål og

⁶ Se vedlegg 1

innhold, og eventuelle fordeler og ulemper en deltakelse kunne innebære. Jeg valgte derfor å komme til klassen slik at jeg kunne snakke med elevene om prosjektet før jeg sendte ut samtykkeskjemaene. Jeg hadde med en av bøkene for å kunne beskrive hvordan vi skulle jobbe, og for å vise hva det ville innebære for dem både faglig og praktisk. Jeg snakket med elevene om hva en masteroppgave er og om hva som var målet med min oppgave, samt om rollen min som forsker. Jeg var tydelig på at det var valgfritt for elevene om de ønsket å være informanter eller ikke, og jeg forklarte hva en eventuell videoobservasjon innebar for dem som sa seg villig til å være med. Taushetsplikten min som forsker tok jeg også opp, og jeg forklarte hvordan jeg ville anonymisere de elevene som ble brukt som informanter i oppgaven. Elevene hadde mange spørsmål, og jeg svarte etter beste evne. Min intensjon med besøket i klassen var å skape trygghet for elevene, slik at de visste hva deltakelse i prosjektet ville innebære. Jeg vektla at elevene skulle ha medbestemmelsesrett til å avgjøre om de ville delta i undersøkelsen eller ikke, men at de ikke var formelt gamle nok til å gi sitt samtykke. Derfor måtte jeg ha godkjennelse av foresatte hvis elevene ønsket å delta.

For å gi best mulig informasjon til elevenes foresatte om prosjektet, samarbeidet læreren og jeg om et informasjonsbrev som ble sendt ut en stund før samtykkeskjemaene ble sendt hjem. I brevet ble det forklart det samme som jeg hadde snakket med elevene om tidligere. I tillegg var det ytterligere forklaring om innholdet i samtykkeskjemaene som skulle sendes hjem, og hva et eventuelt samtykke innebar. I brevet stod det også at læreren kunne informeres hvis foresatte ikke ønsket at barnet skulle være til stede i klasserommet under gjennomføringen av prosjektet, eller hvis elevene selv ikke ønsket det. Bøkene som skulle brukes ble beskrevet kort i brevet. Etersom jeg hadde undersøkt at bøkene var tilgjengelige på nærbiblioteket, ble det i brevet oppfordret til å undersøke bøkene der eller på internett. På den måten hadde foreldrene også mulighet til å orientere seg konkret om innholdet. Gjennom hele prosessen var det vesentlig for meg å være åpen om hvilke bøker jeg skulle bruke, slik at elevene og deres foresatte visste dette da de skulle avgjøre om de ønsket å delta i undersøkelsen eller ikke. I brevet opplyste jeg også om at jeg kunne kontaktes hvis noen ønsket ytterligere informasjon om prosjektet. En stund etter at det første brevet ble sendt ut, fikk foreldrene samtykkeskjemaet⁷. Samtlige foresatte samtykket i at jeg kunne bruke informasjon fra deres barn i min oppgave.

⁷ Se vedlegg 2

4 Analyse og resultat

I dette kapitlet analyserer og presenterer jeg dataene fra min undersøkelse. Dataene er analysert med utgangspunkt i den teorien som er presentert tidligere i oppgaven og problemstillingen min; «*På hvilken måte kan bruk av analysebegreper som støttende verktøy bidra til økte tolkningsferdigheter i analyse av bildebøker for elever på 6.trinn?*». Kriteriene som er lagt til grunn for utvelgelsen er presentert i forrige kapittel. Det er utdrag fra elevenes dialoger, både fra dialoger i plenum og gruppedialoger, og fra det skriftlige arbeidet til elevene som er gjengitt i analysen.

Analysebegrepene er sentrale gjennom hele prosjektet, og jeg har derfor valgt å gi en kort presentasjon av hvilke begreper som var mest i bruk og hva som kan være grunnen til dette. Videre har jeg presentert en oversikt over elevenes tolkning av de ulike bildebøkene.

Elevene diskuterte ulike oppslag i arbeidet med *Håret til mamma*, og i dialogene snakker elevene om flere av oppslagene og ulike deler av boken. For at leseren skal få et bedre innblikk i de ulike oppslagene som lå til grunn for det elevene diskuterte og tolket, er det i vedlegg 3 lagt ved noen flere oppslag enn det som forekommer i den løpende teksten.

4.1 Analysebegrepene

I de to første øktene opplevde jeg at elevene i mindre grad brukte analysebegrepene aktivt i sitt tolkningsarbeid, enn det jeg observerte senere. Etter hvert som vi arbeidet ble flere av begrepene ble tatt i bruk. Begrepene var i bruk både i plenum og i den elevgruppen jeg observerte. Jeg modellerte hvordan jeg tolket de ulike bøkene, og trakk inn analysebegrepene i arbeidet. Ved å modellere opplevde jeg at jeg ga elevene verktøy de kunne ta i bruk i arbeidet og at de fikk et stillas for deres egen dialog og tolkning (jfr. Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Det var kun et utvalg av analysebegrepene som elevene brukte på egen hånd. I ettertid har jeg vært usikker på om jeg burde ha begrenset antallet begreper. De begrepene elevene brukte mest var *symbol*, *gjentakelse*, *verdiperspektiv* og *fargevalg*. Disse begrepene er konkrete å forklare, og jeg kunne gi elevene mange eksempler fra bøkene som kunne støtte forklaringene mine. Min oppfatning er at elevene i stor grad brukte disse analysebegrepene på en måte som samsvarte med min forklaring. I mange tilfeller resonnerer de seg også frem til hvordan deres

opplevelse av virkemidlene påvirket tolkningen deres. De andre analysebegrepene; *motiv*, *tema*, *spenning* og *vendepunkt* ble arbeidet med på samme måte som de første begrepene. Vendepunkt, spenning og tema var begreper som læreren fortalte at elevene hadde erfaring med fra før, og de viste forståelse for dem allerede i første økt.

Metafor og *sammenligning* er begreper som jeg opplevde at det var mer utfordrende å arbeide med. Metafor og sammenligning er begreper jeg opplevde som mer krevende å forklare for elevene. Elevene uttrykte at de hadde kjennskap til begrepene fra før, men jeg erfarte likevel ikke at elevene nødvendigvis hadde en forståelse for innholdet i begrepene. Elevene brukte begrepet metafor noen ganger, men det de egentlig beskrev var ulike symboler i bøkene. Det kan være flere grunner til dette. Metaforer og sammenligninger kan beskrives som språklige bilder. Det kan være vanskelig for elevene å få øye på språklige bilder i teksten, spesielt hvis de ikke har arbeidet mye med det tidligere. Metaforer kan være spesielt vanskelig for elevene å forstå, selv når de brukes i en muntlig sammenheng. Det kan også ha vært min undervisning om begrepene som gjorde at de ikke ble tatt i bruk.

4.2 Elevenes arbeid med og analyse av bildebøkene

Arbeidet med de ulike bildebøkene foregikk i en bestemt rekkefølge, som var planlagt på forhånd. Først arbeidet vi med *Fugl*, deretter *Snill* og til slutt *Håret til mamma*. Bakgrunnen for rekkefølgen var knyttet til hvordan jeg ønsket å presentere de ulike analysebegrepene, og hvor komplekse jeg mente at bøkene kunne oppleves av elevene. I den første boken, *Fugl*, er det flere virkemidler som jeg mente at det var gunstig å begynne arbeidet med, blant annet gjentakelse, fargevalg og symbol. De to neste bøkene inneholder mange de samme virkemidlene, men kan oppleves mer komplekse enn den første. *Snill* er kanskje den boken som kan oppleves mest kompleks, og derfor arbeidet vi med den over to økter. *Håret til mamma* har mange av virkemidlene som de foregående bøkene, samtidig som den innholdsmessig også kan være enda mer utfordrende for elevene. Derfor ønsket jeg at elevene skulle prøve å tolke den på egen hånd til slutt. I ettertid viste det seg at rekkefølgen på bøkene var svært sentral i tolkningsarbeidet til elevene. Etter hvert som elevene arbeidet trakk de paralleller mellom bøkene og de ulike virkemidlene som var benyttet i dem.

4.3 Fugl

Arbeidet med *Fugl* var elevenes første møte med bildebøkene. Undervisningen vekslet mellom at jeg modellerte hvordan jeg tolket og analyserte boken, og at elevene arbeidet med korte diskusjonsoppgaver. I begynnelsen av økten uttrykte elevene at de trodde boken handlet om ei jente som ville bli en fugl, og som til slutt ble det. De ga også uttrykk for at de syntes boken var litt rar, og at de ikke helt forstod innholdet i den.

Arbeidet med boken hadde pågått en stund før jeg introduserte muligheten for at «fugl» kunne være et symbol på noe annet enn en konkret fugl i denne boken. Jeg opplevde at dette innspillet utløste en ny iver hos elevene etter å analysere boken, og at de fra det tidspunktet begynte å lese detektivistisk. De analyserte både teksten og bildene på nytt, med den nye kunnskapen som bakteppe. Det var flere elever som trakk frem at de kjente til uttrykket «fri som fuglen». Det tolker jeg som en måte de koblet kunnskapen om symbolet fugl til sin tidligere kunnskap om uttrykket. Dette førte til at de fikk en annen forståelse for jentas ønske om frihet. Etter hvert som de fikk økt kunnskap, ble de nysgjerrige på hvordan den nye kunnskapen passet inn i det de allerede hadde tolket. For meg så det ut som at elevene tok utgangspunkt i at jenta ønsket å bli fri, og at de deretter tolket alle oppslagene på nytt ut fra det. Dette kan knyttes til den hermeneutiske sirkel (jfr. Nikolajeva & Scott, 2006). Elevene utvidet sin kunnskap gradvis ved å bevege seg mellom delene og helheten, og brukte sin nye kunnskap for å få dypere forståelse for det de allerede hadde tolket.

4.3.1 Elevenes tolkning av boken - bruk av analysebegrepene

Elevene tok i bruk noen få av analysebegrepene i denne første økten. De begrepene elevene brukte mest var symbol, gjentakelse og ulike farger. De andre begrepene var det i større grad jeg som brukte i min modellering. Som et eksempel på hvordan den gruppen jeg filmet tolket et oppslag med utgangspunkt i virkemiddelet fargebruk, ønsker jeg å trekke frem en dialog knyttet til det femte oppslaget i boken. Det elevene trakk frem først, var at de trodde jenta hadde det vondt, fordi det er mest mørke farger på bildet. De uttrykte at oppslaget også viste at hun kom til å få det bedre, fordi det var mørkere på venstre side av bildet, og at det var mye lysere rundt jenta. De sa at det mørke symboliserte de vonde følelsene, og det at det ble lysere rundt jenta viste at hun kom til å få det bedre. De begrunnet dette med at fargen turkis lignet grønn, noe som kunne bety håp. I dette resonnement opplever jeg at det uttrykkes mye og ulik

kunnskap. For det første kan det vise hvordan elevene har fått en forståelse for hvordan ulike fargevalg har betydning for deres tolkning, samtidig som de også forteller at de forstår at grønn kan bety håp. På den måten kan man si at de har en eksplisitt bruk av analysebegreper, fordi ulike farger var en del av begrepene jeg introduserte. Videre bruker de sin kunnskap om leseretning, når de tolker at det vonde legges bak jenta fordi det er mørkere på venstre side av oppslaget. Elevene tolker lyset rundt jenta som et symbol på at hun vil få det bedre, noe som kan sees i sammenheng med at lyset ofte knyttes til noe positivt. Fra mitt perspektiv kan dette vise at elevene bruker den nye kunnskapen om analysebegrepene, kobler den sammen med tidligere kunnskap og erfaringer, og ender opp med å tolke på den måten som beskrives her.



Femte oppslag. Copyright: Lisa Aisato (2013) *Fugl*.
Gyldendal Norsk Forlag AS

Vendepunktet i historien var noe elevene var uenige om, og som ble gjenstand for diskusjon både innad i gruppene og mellom gruppene i klasserommet. Noen mente at vendepunktet var da jenta ikke klarte å fly sammen med fuglene, og ble sittende igjen i søla. Noen andre mente at vendepunktet var da det begynte å vokse fjær på kroppen hennes, og til slutt mente noen at det var da jenta flyr opp mot himmelen på neste siste oppslag. Alle elevene hadde ulike begrunnelser for sine valg, og alle begrunnelsene handlet om at de mente at historien «snudde» på det gitte tidspunktet og fikk en form for løsning etterpå. De ulike begrunnelsene elevene hadde, tolker jeg som konkrete eksempler på hvordan elevene trekker inn sin kunnskap om vendepunkt i fortellinger, samtidig som det også viser at ulike erfaringer gjør at man som leser tolker en tekst forskjellig. I diskusjonen grunngrir elevene sine egne synspunkt faglig, med utgangspunkt i fargevalg og symbolikk i de ulike oppslagene.

4.3.2 Elevenes tolkning av temaet i boken

Alle elevgruppene uttrykte at de tolket at *Fugl* handlet om ei jente som ville bli fri, noe jeg vil tro har en sammenheng med det jeg formidlet gjennom min modellering. Elevene uttrykte at

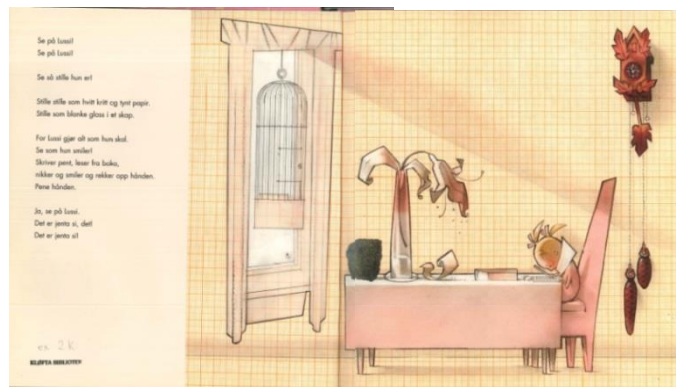
boken endte lykkelig, og begrunnet det med de varme fargene og gleden jenta uttrykker på det nest siste oppslaget. Det at boken fortsetter etter dette oppslaget var ikke noe elevene vektla. De uttrykte at det siste oppslaget og den siste innsidepermen viste at jenta kom tilbake til bestefaren til slutt. Det elevene uttrykte kan oppsummeres med et sitat fra en av elevene; «jeg tror ikke denne boken handler om fugler i det hele tatt, jeg. Jeg tror den handler om hvordan vi mennesker skal være mot hverandre».

4.4 Snill

Arbeidet med *Snill* gikk over to økter, og var derfor den boken elevene fikk mest tid til å fordype seg i. I undervisningen vekslet jeg mellom å modellere for elevene hvordan jeg analyserte og tolket boken, samt at elevene fikk lengre diskusjonsoppgaver flere ganger underveis. *Snill* skapte stor interesse hos elevene. De fordypet seg i hvert oppslag, og var oppmerksomme på mange detaljer. Jeg opplevde at elevene var mer interessert i bildene enn i teksten når de arbeidet på egen hånd. Det kan være flere grunner til dette, men min antakelse er at bildene kan oppleves lettere for elevene å tolke. I tillegg er det svært mange detaljer i disse bildene, noe som kan gjøre at hvert oppslag kan diskuteres i lang tid.

4.4.1 Elevenes tolkning av ulike symboler i *Snill*

De første oppslagene i denne boken diskuterte elevene først i gruppe, deretter gjorde vi det i plenum. Utdraget nedenfor er hentet fra en dialog i klassen hvor første oppslag i boken diskuteres. I dialogen vekslet jeg mellom å modellere hvordan jeg tolket oppslaget, og å lytte til elevenes innspill. Jeg brukte analysebegrepet *symbol* i min modellering, og forsøkte å trekke elevene med underveis:



Oppslag 1. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Utdrag 1:

Jeg: Vi pleier vanligvis ikke å ha store, tunge bur hengende i vinduet hjemme hos oss. Men det tror jeg at er et symbol på at... [ser utover elevene, gir tegn til en elev som rekker opp hånden]. Hva vil du si...?

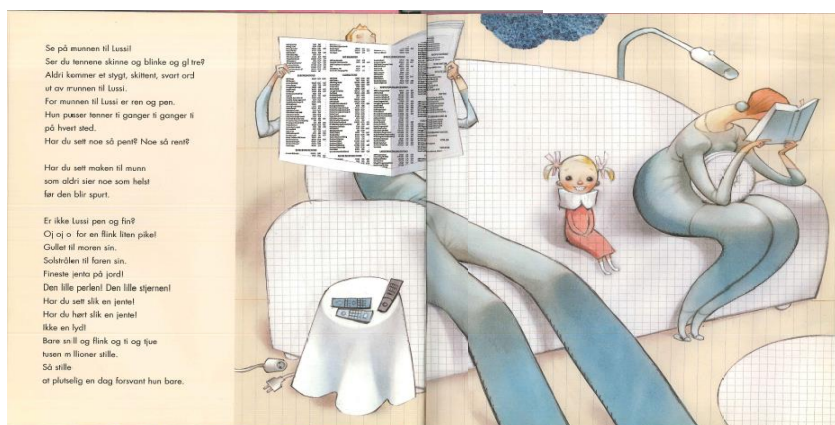
Hedvig: Det jeg tenkte på det bildet på det buret, jeg tenkte at hun følte seg tom inni seg.

Jeg: Ja, hun følte seg kanskje tom. Hun føler seg kanskje helt... [ser igjen utover elevene, og gir et tegn til en annen elev] Hva vil du si?

Alma: Ehm, jeg tenkte, for fugler pleier å være inni sånne bur. Eh, og, i går fant vi ut at det var et symbol på fri, eller frihet, og da er hun ikke helt fri, da.

I denne dialogen bruker Alma begrepet symbol eksplisitt, og viser også forståelse for begrepets innhold. Det er vanskelig å vite om hun gjør det fordi jeg har gjort det tidligere, eller om hun ville gjort det uansett. Som det fremgår av hennes utsagn, bruker hun sin kunnskap om at fugl kan være et symbol på frihet i sitt resonnement. Slik jeg forstår det, bygger hun videre på den kunnskapen hun allerede hadde fått ved å arbeide med bildeboken *Fugl* dagen før. Hun utvider sin kompetanse og sin forståelse for dette ved å se det i sammenheng med det tomme fugleburet, og trekker derfor slutningen at fugleburet kan bety at Lussi ikke er helt fri.

Videre ønsker jeg å trekke frem en elevs tolkning av fjernkontrollene på det tredje oppslaget i boken. Dette er ett av mange symboler på denne siden. Eleven, Aksel, brukte ikke begrepet symbol i sitt resonnement, men jeg mener at eleven likevel viser stor forståelse for symbolet, og hvordan det påvirker historien og hans oppfatning av innholdet i boken. Jeg ønsker derfor å gi en kort beskrivelse av elevens resonnement. Aksel sammenlignet fjernkontrollene med avstanden i forholdet mellom Lussi og foreldrene hennes. Først sa han at den fjernkontrollen



Oppslag 3. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2002) *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

som lå for seg selv måtte være Lussi. De to andre måtte være foreldrene, fordi de lå tett sammen langt unna den tredje. Videre sa han at fjernkontrollen som var Lussi holdt på å dette ned, og kom til å knuse hvis ikke noen gjorde noe med den. Det var akkurat slik

han tenkte det ville gå med Lussi hvis ingen hjalp henne. I dette resonnementet mener jeg at Aksel viser mye kunnskap, både om symboler, symbolenes betydning i dette oppslaget og historien som helhet. For det første viser han kunnskap om at fjernkontrollene er symboler på

noe, og at plasseringen på bordet er sentral. For det andre trekker han en parallell til hele oppslaget og ser på fjernkontrollenes betydning i forhold til det. Dette forteller meg at han beveger seg mellom detaljene og helheten i dette oppslaget (jfr. den hermeneutiske sirkel). For det tredje avslutter han med å si at Lussi kan knuse, noe som forteller at han plasserer symbolet med fjernkontrollene både i forhold til dette oppslaget og hele boken. Det at et menneske kan knuse på grunn av smerte er også en metafor i språket vårt. Det Aksel uttrykker at man som leser kan forutse ved å tolke fjernkontrollene, er nettopp det som er kjernen i *Snill*. Slik jeg ser det, viser Aksel dermed stor forståelse for innholdet i boken. Han tolker både symbolet for seg selv, samtidig som han ser det i forhold til dette oppslaget og historien generelt.

4.4.2 Tolkning av sammenhengen mellom tekst og bilde

I plenum diskuterte vi både teksten, bildene og sammenhengen mellom disse. Utdraget under er fra en plenumsdialog, og viser hvordan elevene tolket sammenhengen mellom tekst og bilde i denne boken. Elevene bruker ingen analysebegreper, men elevenes dialog er sentral for hvordan de tolket boken:

Utdrag 2:

Astrid: Det er fordi at den [teksten] på en måte, det er de, det er den som på en måte sier hvordan hun skal være.

Jeg: Ja... den sier hvordan hun skal være.

Astrid: Hun får ikke på en måte være, på en måte seg selv da. Det ser jo egentlig ikke ut som hun har så veldig lyst til å smile.

[...]

Ludvig: Jeg føler liksom at det er bildet som er det, det er liksom sånn Lussi egentlig er. Mens teksten er sånn andre vil at henne skal være. At henne på en måte ikke vil være sånn noen ganger.

Dette utdraget viser et eksempel på hvordan Astrid og Ludvig fyller de tomme plassene en kontrapunktisk bildebok skaper (jfr. Nikolajeva & Scott, 2006). Det kan være krevende for elevene å tolke denne typen bildebok, fordi den utfordrer leseren til å fylle mange tomme plasser. Elevene må forholde seg til å tolke teksten, til å tolke bildene og til slutt må de se på samspillet mellom tekst og bilde. I dette utdraget uttrykker begge elevene at teksten handler om hvordan omverdenen ønsker at Lussi skal være. Videre uttrykker de både at Lussi ikke får være seg selv, og at bildene viser hvordan Lussi egentlig er. I samfunnet er det å «være seg

selv» ofte knyttet til noe positivt. Det at elevene uttrykker dette, tolker jeg som at de til en viss grad identifiserer seg med Lussi, eller tar hennes parti i denne boken.

4.4.3 Individuell tolkning– utdrag fra den skriftlige oppgaven

Jeg opplevde at elevenes arbeid var fokusert og rettet mot boken gjennom hele økten. Elevene arbeidet konsentrert med å tolke og drøfte de ulike oppslagene med hverandre i gruppene. De vektla bildene mer enn teksten, og viste mest interesse for dem. De to neste utdragene er fra den skriftlige oppgaven til elevene. I oppgaven skulle elevene oppsummere og begrunne sin tolkning av boken:

Utdrag 3:

Siri: «Jeg mener at tema i denne boken er at man ikke alltid må være perfekt i alt og at man skal være seg selv og ikke gjøre alt de andre vil at du skal gjøre. Jeg mener og så at den handler om at det også mange som har det like vondt som Lussi.

Lampa: Jeg tenker at det var tolmodigheten hennes og til slutt sprakk den.

Fjernkontroll: Jeg tenker at foreldrene var De to midt på bordet og Lussi var den som holdt på å falle av bordet og ingen hjalp henne.

Tavla: Jeg tror at alle de andre gikk veien opp og Lussi gikk den lengste veien på skrå.

Kanin: At hun tok et kjempehopp til et bedre sted.

Fugleburet: at hun liksom var fanget.

Steinen var skalle hennes og til slutt sprakk det.

Tallene: at det var veldig mye i tankene hennes at hun må tenke på at hun gjør alt rett.

Bordet: Det ser ut som et spøkelse som hun føler seg hele tiden. Bordet ved sofaen.»

Siri bruker aldri begrepet *symbol*, men viser en implisitt forståelse for begrepet og hvordan de ulike symbolene kan tolkes. På en måte kan det se ut som hun kun har laget en liste over noen av symbolene hun fant, men på en annen side kan det være at det var disse symbolene hun opplevde som viktige for hvordan hun tolket fortellingen. Flere av symbolene Siri har beskrevet er symboler jeg hørte at gruppen diskuterte. Jeg tror likevel ikke den skriftlige oppgaven kun er en gjengivelse av gruppens diskusjon, men at den er en blanding av det som ble diskutert og Siris egne refleksjoner. Siri er den eneste i gruppen som løste den skriftlige oppgaven på denne måten, og har også trukket frem mange symboler de andre i gruppen ikke har skrevet om i sine skriftlige oppgaver. Dette tolker jeg som at Siri selv har en forståelse for symbolbruken i boken.

Det neste utdraget er hentet fra Astrids oppgave. Hun er en av elevene fra gruppen jeg filmet.

Utdrag 4:

Astrid: «Jeg tror temaet er, og ha tro på seg selv og at man ikke trenger og være perfekt. Fordi vi fant ut at du får et «skall» hvis man er perfektjonist. Og at du kan føle deg usynlig. Og at man ikke har det så veldig bra. Vi fant ut at det var mye forskjellige farger. Det var mye gjentakelser og det meste er tegnet i verdiperspektiv. Og at det var mye hint i bildene. Og at teksten er skrevet fra noen andre, sånn de mener at hun skal være, ikke hvordan hun følte seg. Og at foreldrene ikke bryr seg om henne. Og at hun kanskje ikke har det så bra. Og at henne er mye mindre enn alle andre og at hun går med fargerike klær, en de andre går med blåe klær. Hun går påenmåte ut av skallet [...]»

Det vi kan se ut fra dette utdraget, er mange ulike aspekter som kan ha hatt betydning for hvordan Astrid har tolket boken. Det første er hvordan hun beskriver at Lussi kan *føle* seg usynlig. Dette forteller meg at hun har tolket det at Lussi forsvant inn i veggen som en følelse Lussi hadde. Det Astrid beskriver er ikke uttrykt noe sted i teksten, noe som viser at hun har tolket seg frem til dette enten på egen hånd eller i dialog med de andre i gruppen (jfr. Iser, 1978). For å komme frem til denne tolkningen må mange ulike elementer i boken sammenfattes. Astrid skriver også at teksten var skrevet av noen andre som forteller hvordan de mener Lussi skal være. «Noen andre» tolker jeg til å være noen andre enn Lussi. Dette viser hvordan Astrid tolker den manglende sammenhengen mellom teksten og bildene i noen av oppslagene.

Midt i teksten skriver hun at det er gjentakelser og at det meste er tegnet i verdiperspektiv. Mot slutten av teksten skriver hun at Lussi er tegnet mindre enn de andre. Dette gjør meg usikker på om Astrid har forstått hva verdiperspektiv er. På den ene siden tolker jeg at hun først beskriver at bildene er tegnet i verdiperspektiv, og at hun senere forteller at Lussi er mindre enn de andre som ny informasjon. På den andre siden kan beskrivelsen av Lussi være en forklaring på det hun tidligere har skrevet om verdiperspektiv, og at hun kom på dette etter hvert. Astrid bemerker også fargevalgene i boken. Hun avslutter med å skrive at Lussi går ut av skallet sitt, noe som kan tolkes som et bilde på hvordan hun opplever og tolker boken.

4.5 Håret til mamma

Håret til mamma er den boken elevene arbeidet mest selvstendig med. I undervisningen diskuterte vi første oppslag i plenum, deretter arbeidet elevene i stor grad med å diskutere og

analysere boken i gruppe. Ved oppstart av undervisningen diskuterte elevene hva de trodde *Håret til mamma* kom til å handle om. Etter at boken var lest på den digitale tavlen, diskuterte elevene på nytt bokens innhold. Da var det mange elever som omgående tolket at håret til moren symboliserte tankene hennes, og de mente at moren ikke hadde det så godt. I likhet med de andre bøkene, opplevde jeg også her et stort engasjement i arbeidet med boken. Min opplevelse var at elevene arbeidet konsentrert gjennom hele økten, og det så ut som de leste boken detektivistisk (jfr. Skardhamar, 2011).

4.5.1 Symboler for tankene og forholdet mellom Emma og moren

Utdraget under er fra en plenumsdialog om håret til moren, og dialogen er knyttet til hvor Emma *egentlig* befinner seg gjennom boken. Jeg opplevde det slik at denne dialogen la mye av grunnlaget for hvordan elevene analyserte boken resten av økten, både i gruppene og individuelt. Elevene i dette utdraget tolker seg frem til at Emma ikke helt konkret kan befinne seg inne i håret til moren, men at det er et virkemiddel for å vise at tankene til moren tar overhånd⁸:

Utdrag 5:

Alma: Uansett så er hun jo for stor til å ... at håret skulle være liksom. Når hun er inni håret så er hun jo veldig liten.

Jeg: Ja. Da er hun jo veldig liten, og håret er veldig stort. Hva forteller det oss da? Hun er veldig liten, og håret er veldig stort[gjentar bekræftende].

Aksel: Kanke det handle om verdiperspektivet?

Jeg: Jo, hva da?

Aksel: Atte... for eksempel. Atte håret kan være litt mere viktig i sammenhengen... eh... sammenhengen enn det Emma er?

Jeg: Ja, kanskje håret blir veldig viktig i den sammenhengen, kanskje enda viktigere enn henne?

Alma: Ehm, da er det tankene som er viktigere enn Emma akkurat da.

Jeg: For mammaen er det kanskje tankene som er viktigere akkurat da...

Aksel: Selv om hun tenkte på noe annet, altså tankene hennes, så var jo fortsatt Emma i håret.

Jeg: Ja...? [en blanding av spørrende og bekræftende]

Aksel: Hun var jo fortsatt der. Hun tenkte jo fortsatt på Emma.

⁸ Vedlegg 3 – oppslag 7 - 13

Aksel bruker begrepet *verdiperspektiv* og Alma bygger videre på hans utsagn. Slik jeg ser det, er elevenes forståelse for verdiperspektiv med på å gi dem et utgangspunkt som de utleder sine resonnement ut fra. Aksel, som er eleven som bruker begrepet, bygger videre på sitt eget utsagn ved å forklare ytterligere hva han mener at verdiperspektivet kan bety i denne sammenhengen. Hans utsagn viser at han har en forståelse for hvordan dette brukes som virkemiddel, ettersom han beskriver at bruken av verdiperspektiv skal vise at håret er viktigere enn Emma i denne sammenhengen. Jeg opplever at forståelsen for virkemiddelet også gjør at han tolker seg frem til at morens tanker er viktigere enn Emma på det tidspunktet. Alma bygger videre på Aksels utsagn, og trekker inn tolkningen klassen har kommet frem til tidligere om at håret symboliserer tankene til moren. Videre følger Aksel opp med et innspill om morens relasjon til Emma, og gir en forklaring på hvorfor Emma er med i alle oppslagene hvor håret har blitt uregjerlig. Min oppfatning er at Aksel både viser forståelse for hvorfor det er benyttet verdiperspektiv, samtidig som han også viser at han forstår at Emma er en sentral del av morens liv uansett hvordan hun har det.



Oppslag 7- eksempel oppslag med verdiperspektiv.
 Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007)
Håret til mamma. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Samtalen fortsetter å handle om morens kjærlighet til Emma, før den ledes inn på et nytt spor av elevene. De er fremdeles fokusert på morens tanker, og diskuterer fuglene på det andre oppslaget:

Utdrag 6:

Alma: Ehm, det er noe med de hvite og svarte fuglene.

Jeg: Ja...?

Alma: Ehm, de hvite drar nå, og de svarte kommer.

Øyvind: Det kan jo hende at eh, det, de fuglene er på en måte slags eh... tanker. Da går på en måte de gode tankene, så kommer mer onde. Så tror jeg kanskje at, eh, det kanskje er huset dems, det den fuglen står på.

Hedvig: De hvite fuglene, hvis det er tankene, hvis fuglene er tankene... Så kan det være, og de hvite fuglene er de gode, så er det flere gode tanker enn de dårlige da.

Dette utdraget kan vise hvordan Alma og Øyvind knytter sin oppfatning om at tankene er sentrale til andre symbol enn håret til moren. De bruker også sin kunnskap om fargebruk for å tolke hva som kan representere gode og onde tanker, ettersom de sier at den sorte fuglen kan representere de onde tankene, mens de hvite fuglene er gode tanker. Som en oppsummering sier Hedvig at det faktisk er flere gode tanker enn vonde, ettersom det er flere hvite fugler enn sorte. Gjennom denne dialogen er min oppfatning at elevene bygger på hverandres utsagn, og dermed får økt kunnskap om symbolene. Det kan se ut som Hedvig er mer opptatt av antall, og ikke det at de gode tankene faktisk blir borte. Elevene har derfor kanskje litt ulik oppfatning av virkemidlene i dette oppslaget, men man kan likevel se at de knytter sine innspill til de foregående utsagnene, og på den måten kan det virke som de får en større forståelse for symbolet med fuglene.

I arbeidet med *Snill* var elevene opptatt av fuglen som et symbol på frihet. I denne boken knyttet de fuglene på de første oppslagene til morens tanker. Slik jeg ser det, er det elevenes forståelse av tankenes sentrale plass i boken som dominerer deres oppfattelse av fuglene i begynnelsen av økten. I tillegg anvender de sin kunnskap om de ulike fargene i sitt tolkningsarbeid. Etter hvert som elevene arbeidet ble de også oppmerksomme på at det var fugler på flere av oppslagene mot slutten av boken. Da de diskuterte oppslag tretten var det enkelte elever som trakk frem at fuglen kunne symbolisere frihet der. Denne tolkningen finner vi også igjen i et av de skriftlige arbeidene som er presentert mot slutten av dette kapitlet.

4.5.2 Perlene

Det neste utdraget er hentet fra en dialog som fant sted i elevgruppen jeg filmet. I dette utdraget ser vi at Hans har oppdaget at perlene er et symbol som finnes på mange av oppslagene i boken:

Utdrag 7:

Hans: Det er en ting som har blitt gjentatt. De perlene der, de har blitt gjentatt.

Hedvig: Jeg tror perlene er Emma. At hun er som perler for henne [moren].

Hans trekker frem perlene tidlig i økten, og han fortsetter å påpeke dem ved mange anledninger. Han sier at de blir *gjentatt*, og har dermed eksplisitt bruk av et av analysebegrepene vi har diskutert mye. Hans blar frem og tilbake i boken, for å vise hvor han

har sett perlene. Ved flere anledninger senere i dialogen trekker Hans frem perlene på nytt, uten at de andre elevene gir mye respons på utsagnene. Jeg tolker det slik at Hans fremhever perlene fordi han mener de er betydningsfulle for historien. Dette kan tyde på at han bruker sin kunnskap om gjentakelser, og at han har forstått at virkemiddelet brukes for å fremheve noe sentralt i historien. Elevene holder fast på sin tolkning om at perlene symboliserer Emma. Selv om det i stor grad er Hans som trekker frem perlene som et symbol, hender det tidvis at de andre elevene kommenterer det når de tolker noen av oppslagene. Det virker likevel ikke som dette er et symbol de andre elevene vektlegger i dialogen. Det som er interessant, er at en av de andre elevene i gruppen, Ludvig, trekker frem perlene som et sentralt symbol i sin individuelle skriftlige tolkning av boken. Dette presenteres senere i kapittelet.

4.5.3 Utvikling og utvidelse av elevenes resonnement

Det virkemiddelet som elevene virket mest opptatt av var symbolene i bildene. Symbolene beskrev de ofte som tegn på noe, eller de sa at noe betydde noe annet enn det som faktisk var på bildet. Et eksempel på dette finner vi i en dialog om det fjerde oppslaget i boken:

Utdrag 8:

Hans: Hvorfor er det bare en nøkkel der?

Hedvig: Det er fordi at...

Astrid: Døra... jeg...

Hedvig: Det er et litt bra tegn, egentlig. Fordi at døra er åpen [ser på meg].

Jeg: Hva kan det være et tegn på?

Astrid: At hun prøver å gå gjennom dørene på en måte. I livet hennes. Og bare at hun mangler tankene.

Jeg: Hva ser dere innenfor den døra her da?

Øyvind: toalett?

[...]

[Fokuset flyttes til speilet, elevene prater i munnen på hverandre og det er vanskelig å skille de ulike utsagnene fra hverandre:]

Hans: Der knuser kanskje speilet?

Hedvig og Astrid: Ja...

Øyvind: Det er der speilet knuser!

[Noe mer dialog om speilet som er for utydelig for meg å gjengi. Deretter flytter Øyvind fokuset tilbake til det vi snakket om:]

Øyvind: Eller... det ser ut som et toalett, kanskje...

Hedvig: Nei, fordi det er en vask og kjøleskap og stol og under søppel sikkert der.

Hans: Kanskje kjøkkenet...

Hedvig: Å, men det drypper litt! [Ser bort på meg]

Jeg: Å, hva vil det si?

Astrid: At det er ikke helt tett ennå. Eller... tankene er ikke helt... Eller...

Hedvig: Hun har fortsatt mulighet til å åpne og slippe alt fri.

Astrid: [bekreftende] Ja.

Jeg: Å... Hva er det som egentlig skjer på den siden her da?

Astrid: Det på en måte regner litt...

De andre elevene: [bekreftende] mmm...

Jeg: Hva er det som regner?

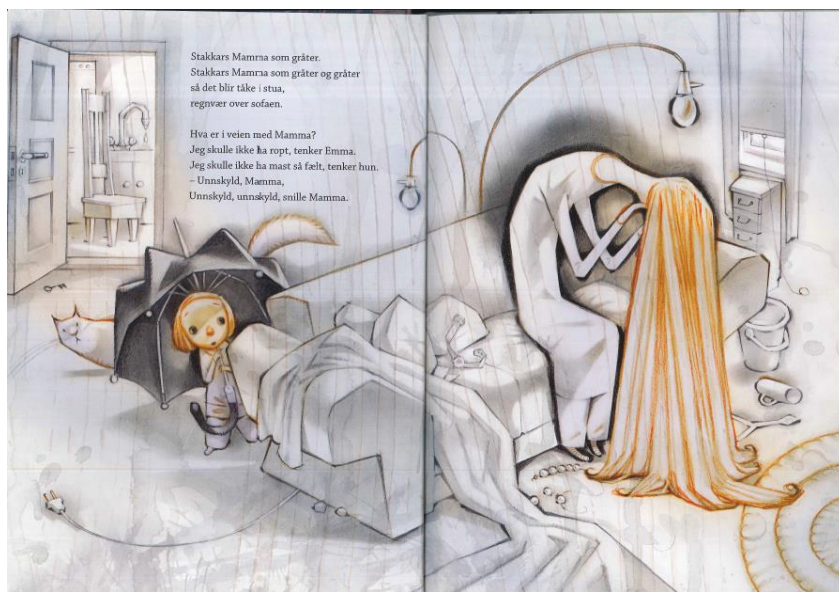
Elevene i kor: Tankene hennes.

Hans: De onde tankene regner liksom over der, det er derfor hun kanskje beskytter seg.

Jeg: Hva er det mammaen gjør på den siden der da?

Astrid og Hedvig i kor: Hun gråter.

Astrid: [følger opp utsagnet sitt] Hun er lei seg og...



Oppslag 4. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007) *Håret til mamma*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Ved mange anledninger var det slik at elevene skiftet hurtig mellom det de diskuterte. Noen ganger opplevde jeg at de avbrøt hverandre, og at de ledet fokus inn på mange ulike symboler uten at noen faktisk brukte det de fant videre i sine resonnement eller i samtalen med de andre.

Dette kan vi se tendenser

til i dette utdraget også. Som lærer kan min rolle da bli å opprettholde fokuset til elevene, noe jeg forsøkte ved å komme med korte innspill til elevene underveis. I dette utdraget kan man se at innspillene gjør at elevene blir mer oppmerksomme på detaljene i oppslaget, og de blir spesielt oppmerksomme på hva de ser innenfor døren. Jeg ser også at spørsmålsformuleringen «hva er det som regner», antyder at regnet skal vise oss noe mer enn det elevene har beskrevet frem til nå. På den måten utledes elevenes resonnement ytterligere, men elevene kommer fortsatt ikke frem til sin endelige konklusjon. Den kommer de frem til når jeg spør hva moren gjør på siden. Ved at jeg som lærer kommer med mine innspill, tvinges elevene til å utforske og utlede egne og hverandres innspill, noe som også fører til at de holder fokus på denne delen av oppslaget over tid.

Dette utdraget er et eksempel på en dialog hvor ingen tar i bruk analysebegrepene, men hvor en implisitt forståelse av dem ligger til grunn for innspillene. Gjennom hele dialogen er det tydelig at det er *symboler* elevene diskuterer, men de bruker betegnelsen «tegn» i stedet. På hverdagsspråket kan symboler kanskje betegnes som tegn, noe som kan være grunnen til at elevene bruker akkurat dette ordet. Det man likevel kan tolke ut fra dette utdraget, er at elevene viser god forståelse for at nøkkelen, den åpne døren og vannet som drypper kan symbolisere morens tanker. Det at elevene opplever en åpen dør som et positivt symbol forteller også noe om at de bruker sine tidligere erfaringer for å tolke akkurat dette.

Det jeg også ser er at jeg i dette utdraget bruker begrepet «tegn» selv, til tross for at jeg i utgangspunktet var veldig bevisst på at jeg skulle bruke de faglige analysebegrepene konsekvent i undervisningen. Det at jeg betegner symbolene som «tegn» i dialog med elevene viser hvordan man i samhandling med andre integrerer deres uttrykk og måte å snakke på i egne innspill. Ettersom elevene brukte begrepet «tegn», gjorde jeg det også automatisk. Kanskje kan grunnen til dette være de ulike settingene man som lærer forholder seg til. I plenum var det jeg som ledet dialogen. Da var jeg bevisst på å opprettholde et fagspesifikt språk for meg selv og i dialog med elevene. På gruppen var jeg «gjest», noe som kan ha ført til at bevisstheten ble mindre og at jeg tilpasset meg elevene og deres måte å snakke på.

4.5.4 Elevenes forståelse av ikonoteksten

I de to neste utdragene kan vi se ulike måter elevene forholder seg til ikonoteksten på (jfr. Hallberg 1982, referert i Nikolajeva & Scott, 2006). Da jeg observerte elevene den første delen av økten, så jeg sjelden at elevene leste teksten på egen hånd. Jeg ønsket derfor å veilede elevene slik at de fikk fokus på den også. I det neste utdraget har elevene en samtale om Emmas hår på det femtende oppslaget:

Utdrag 9:

Astrid: Og noe jeg også har lagt merke til, er at hun jenta ser ut som hun har fått litt lenger hår.

Hedvig [og en av de andre elevene som jeg ikke klarer å skille ut]: Ja!

Jeg: Hun har fått litt lenger hår...

Øyvind: Fått mer tanker da?

Jeg: Kanskje hun har fått litt mer tanker da?

Hedvig [og en av de andre elevene som jeg ikke klarer å skille ut]: Ja!

[Elevene prater i munnen på hverandre, og det er vanskelig å skille. Videre fortsetter Hedvig:]

Hedvig: [blar bakover i boken]: Hun hadde få... Hun hadde få tanker fordi hun hadde kort hår. Håret er liksom symbol for tanker. Og hun hadde ganske kort hår i starten. Også får hun litt lenger.

Astrid: Det betyr at moren har veldig mye tanker... Og på en måte...

Hedvig: At hun [Emma] også har det... ganske mye tanker...

Hedvig: Og at hun [Emma] også får det. Hun tenker litt på... eh... det boka handler om da. Hun tenker ikke på at det er en bok, men...

Dialogen fortsetter litt, før jeg kommer med et innspill om å undersøke selve teksten på siden. Dette gjør at Hedvig leser teksten høyt. Da hun er ferdig, leser Hans også teksten. Når han leser, bytter han ut de stedene det står «håret» med «tankene». Elevene har noen innspill som er vanskelig for meg å høre på filmen, før Astrid bryter inn:

Astrid: Og så tenker jeg at det viser på en måte at, at håret har blitt, nei, tankene har blitt som sol, som glede. Tankene har blitt litt lysere.

Flere: Ja, det ser vi jo.

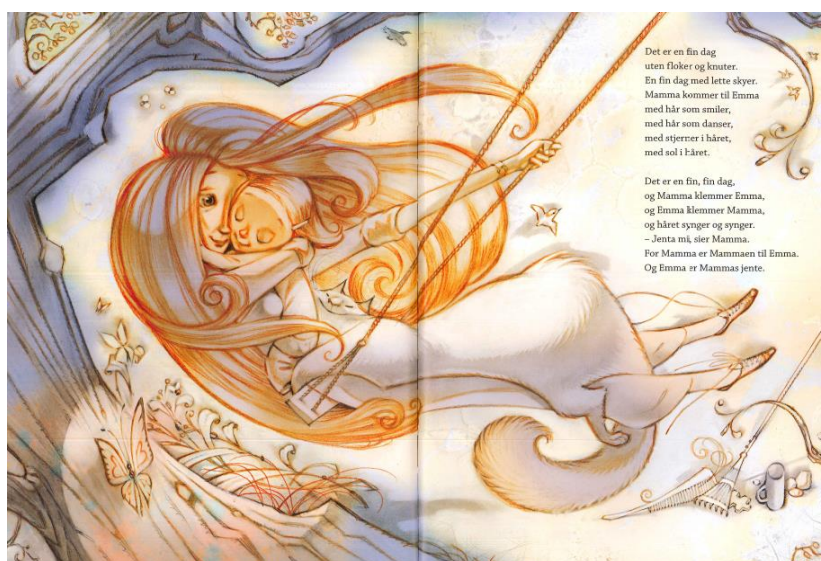
Astrid: Ja, tankene har blitt lysere.

Øyvind: Du ser på håret hennes og, nesten, nå er hun nesten blondine altså [ler litt. De andre elevene ler også, og jeg opplever stemningen som positiv].

Hedvig: Ikke helt ennå da [ler litt videre].

Dialogen fortsetter om stjernene i håret, og at det kan bety at moren tenker på noen. Astrid får samtalen inn på håret til moren igjen:

Astrid: ... jeg ser at før så var det mye mer røde striper i håret. Og det kan bety at hun hadde mange på en måte dårlige tanker i håret. Sånn at... Vi ser jo det at... På jenta så har hun også fått flere tanker.



Siste oppslag. Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007) *Håret til mamma*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

I dette utdraget opplever jeg at elevene leser ikonoteksten i boken, ved at de tolker tekst og bilde sammen. I teksten står det at moren har «sol i håret». Det står ingen steder at moren har fått lysere tanker, noe som blir en tom plass for elevene å fylle (jfr. Iser, 1978). Dette gjør de ved å tolke seg frem til at

håret er symbol for tankene, og sol er symbol på at noe har blitt lysere. Ved at de byttet ut «håret» med «tankene» da de leste teksten for andre gang, hjalp dette elevene til å tolke seg frem til at moren nå har lysere tanker.

Jeg vil trekke frem min tolkning av Øyvinds innspill som et konkret eksempel både på hvor sentral dialogen er i arbeidet, og på hvordan han leser og tolker ikonoteksten. I begynnelsen av dette utdraget ser man at Øyvind har en bevissthet om at håret i denne boken er et symbol for tanker, ved at han spør om Emma har fått mer tanker siden håret hennes virker lenger enn tidligere på dette oppslaget. Etter at teksten er lest, og elevene har tolket seg frem til at det er tankene som er lysere, sier Øyvind at moren nesten har blitt blondine. Dette kan vise hvordan han trekker en parallell mellom de ulike tolkningene både av teksten og av håret. Ettersom elevene har tolket at håret er tankene, og tankene har blitt lysere, uttrykker han at håret helt konkret også har blitt lysere, så lyst som en blondine. Øyvind beveger seg dermed hele tiden mellom tekst og bilde, og bruker sin nye kunnskap til vekselvis å tolke begge deler i dette oppslaget.

Etter at jeg hadde veiledet elevene til å lese teksten i boken den ene gangen, observerte jeg ved senere tidspunkt at de gjorde det på egen hånd også. Her er et utdrag hvor elevene diskuterer teksten på det femte oppslaget:

Utdrag 10:

Hedvig:[leser teksten] Emma ser på håret til mamma. Sola er borte. Det er bare buster og tuster, krøller og krus og busker og kratt. Det må være vanskelig å tenke med så mye bust. Alt dette håret. Tenk om det sprer seg over hele stua. Tenk om vi kveles.

Astrid: Men her står det jo. Det må være vanskelig å tenke med så mye bust.

Øyvind og Hedvig: Ja...

Astrid: Der er det på en måte et hint om at...

Hedvig: Det er tankene og ikke håret.

Hans: Og her [peker på siste linje]... Kveles av tankene sine da.

Astrid: Ja, hun gjør jo det.

Hans: Hun klarer ikke å tenke riktig.

Astrid: Mmm... Så her ga jo det oss et hint om at det var på en måte tankene som hadde...

Hedvig: Og ledningene er også veldig... [viser i boken at ledningen går i krøll]. Det er liksom tankegangen hennes da. At den går litt i krøll og surr og... Har en floke og...

Ludvig: At i begynnelsen så var det ikke så ille, men så er det blitt verre.

Astrid: [blar en side tilbake] For det ser vi jo på lampa her. Her er den jo rett. [Blar frem igjen] Men her er den jo litt sånn hulter til bulter.

[De andre elevene bekrefter ved å si ja eller nikke]

Slik jeg tolker elevenes dialog, er dette nok et eksempel på hvordan elevene leser ikontoteksten, ved at de tolker teksten og kobler den til de ulike symbolene i bildene. Samtidig viser dette utdraget hvordan elevene beveger seg mellom helheten og delene i boken, ved at de tolker både symbolene og oppslagene i forhold til hverandre. Utdraget viser også at elevene gjennom dialogen bygger videre på hverandres utsagn, og det kan se ut som de utvider hverandres forståelse for tekstens innhold.

4.5.5 Paralleller mellom bøkene

Det var interessant å se hvordan elevene koblet sin forståelse av de ulike bøkene sammen. Det neste utdraget er en dialog knyttet til det fjortende oppslaget i boken. Det som er fokus i denne dialogen er at moren tilsynelatende har det bra, samtidig som elevene er oppmerksomme på at flere elementer i bildet også kan motsi dette:

Utdrag 11:

Hedvig: Det er litt rotete der fortsatt, og en perle mangler fortsatt, så det er ikke helt...

Ludvig: Mmm...

Astrid: Men hun kan jo ikke ha alt som er perfekt, for da vet vi jo hva som skjer med moren... Hun kommer i veggen.

[Alle elevene ler sammen]

Hans: Det kan ikke være helt perfekt. Det må være litt kaos.

Hedvig: Men man trenger egentlig ikke å ha det så rotete som det er på bordet der da.

Astrid: Men hun har jo vært... Det virker som hun har hatt tankene, eller hun har klart å rydde opp tankene sent, da.

Ludvig: Og her ser vi at det er mye mindre... [krøller].

I dette utdraget oppfatter jeg at elevene uttrykker mye og ulik kunnskap. Ved oppstart av samtalen trekker Hedvig frem at det fortsatt mangler en perle. Hun fullfører ikke resonnementet sitt, men ut fra det hun sier, er det nærliggende å tolke at hun kan mene at dette viser at moren ikke har det helt bra ennå. Astrids innspill forstår jeg som en referanse til den forrige boken vi arbeidet med, *Snill*. Tidligere i analysen har jeg presentert ulike skriftlige tolkninger av denne boken, deriblant Astrid sin (utdrag 5). I den skriver hun at hun tror boken handler om at man kan få et skall av å være perfeksjonist, og at man ikke trenger å være perfekt. Slik jeg ser det, bruker hun denne kunnskapen da hun kommer med innspillet i dette utdraget, og hun ser disse to bøkene i forhold til hverandre. Som en bekreftelse på at moren

faktisk har ryddet opp mye i tankene, avslutter Ludvig med å si at han ser at det er mye mindre krøller i håret til moren. Ettersom krøllene hele tiden har vært sentrale når moren har hatt det vondt, tolker jeg at han bekrefter de andre elevenes utsagn ved å trekke frem dette konkrete symbolet.

4.5.6 Individuell tolkning– utdrag fra den skriftlige oppgaven

Avslutningsvis fikk alle elevene en skriftlig oppgave denne økten også. De fikk samme oppgave som i økten før, og de skulle skrive hvordan de oppfattet temaet i boken og begrunne svaret. Utover denne instruksjonen fikk elevene løse oppgaven fritt denne dagen. Det var derfor store variasjoner i hvordan elevene løste oppgaven, noe utdragene under også viser.

Elevene brukte noen av analysebegrepene eksplisitt i denne oppgaven. Det begrepet som var hyppigst i bruk var symbol. Mange av elevene lagde lister over de ulike symbolene de hadde funnet. Et eksempel på det finner vi i de første punktene i Ludvigs arbeid:

Utdrag 12:

Ludvig: Temaet i denne boka er at Mamma har mange «floker» i håret som Emma prøver å ordne opp i men klarer det ikke på egenhånd. Derfor må henne inn i håret for å prøve hardere. Inne i håret var det en arbeider som prøvde å få ut «flokene».

1. Vi tenkte at floke var et symbol på en vond tanke.
2. Jeg tror at Mamma ble glad igjen, fordi Emma klarte pusle på plass purslebrikkene.
3. Vi tror at de 3 lyse fuglene var et symbol på glede mens den svarte kråka var et symbol på tristhet.
4. Vi tror også at stikkkontakten som var ute av støpselet var et symbol på at Emma og Mamma ikke var sammen.
5. Vi tror at de to glassene som står på bordet, hvor den ene holder på å dette ned og den andre star trygt, er et symbol på at hvis det ene glasset ikke ble dyttet lenger inn på bordet vil glasset dette ned og knuse. Vi tror glassene symboliserer Emma og Mamma.
6. Vi fant et kjede med perler på som Mamma brukte på det første bildet men som var litt ødelagt på resten av bildene, som vi tror symboliserer at Mamma blir mer og mer ødelagt for vær dårlige tanke som kommer inn i «håret» hennes.

Ludvig har skrevet ned punktvis det gruppen har funnet ut og tolket. Etter hvert som han skriver, blir punktene gradvis mer utfyllende. Det kan se ut som han resonnerer mer, og velger å trekke inn sin egen forståelse i større grad enn de første punktene. I de to siste punktene ser vi at Ludvig gir mer utfyllende beskrivelser av det han har tolket. Begge disse punktene ble diskutert i gruppen i løpet av økten. Slik jeg har vist tidligere, trakk Hans frem perlene på et tidlig tidspunkt. Det som er interessant er at det virket som om ingen andre i gruppen vektla

perlene spesielt mye gjennom økten. Ettersom Ludvig her har trukket frem perlene, kan det vise at han likevel har sett på dem som et sentralt symbol selv om han aldri uttrykte det eksplisitt gjennom økten.

Jeg opplevde at elevene søkte etter å finne en grunn for å forklare at moren har det vanskelig og er lei seg. Elevene hadde mange alternative forklaringer, men ettersom Emma er alene sammen med moren sin, tolket mange av gruppene, uavhengig av hverandre, at det måtte bety at faren til Emma var død. Dette uttrykte elevene både muntlig og skriftlig. Mange av elevene tolket også katten som en sentral person, og flere grupper mente at katten var «på lag» med Emma. Noen av elevene sa at de trodde katten på en måte var faren til Emma, selv om faren var død. Det neste utdraget viser noen av disse tolkningene.

Utdrag 13:

Eskil:

1. Jeg tror tema i boka er at Emma og Mamma har det bra men at mamma har det litt tøft å kanskje hun har mistet noen men bærer fortsatt litt tungt.
2. Jeg fant ut at den svarte kråken var kanskje litt slem å bringer ulykke og den følger etter Emma. og på et bilde var det en blomst som ikke nådde ned til vannet. også så jeg kråken i vinduet igjen. og på bordet var det dekt på til 3 personer og det ene glasset var snudd opp-ned og et annet glass holder på å dette av bordet. Så jeg tror at Emma hadde en pappa men han døde. fordi at mammaen gråter å gardinene er lukket på halv og paraplyen står på halv stang og den er svart som er en kald farge og betyr sorg. Det er mange pusslebiten på mange av bildene. og når hun holder en klokke så er hendene gule som betyr håp så jeg tror katten er pappaen til Emma og at det var han som døde og klokken tilhørte han. og når Emma kom ut av håret var gardinene åpne. og det sto en fugl i vindue som kan bety at De er fri. og tilslutt er håret til mammaen rett og kråken flyr sin vei og de hvite fuglene kommer. og blomsten er ikke vissen lenger. og da har mammaen på seg klokken igjen. på slutten så klemmer katten mammaen og Emma så derfor tror jeg at katten er pappaen til Emma. og raven er der fortsatt men den flyr sin vei. og så er det 2 sommerfugler den ene brenner og den andre har 2 hjerter på seg å brenner ikke. og de hvite fuglene er rundt kråka så jeg tror de passer på kråka. og han mannen i håret rydder opp lutt hår og alle pusslebitene har blitt en enda større pusslebit.

Eskils besvarelse er delt i to. I den første delen beskriver han sin opplevelse av temaet i boken. Den andre delen opplever jeg at er hans begrunnelser for sine tolkninger. Gjennom det Eskil skriver, opplever jeg at han ved flere anledninger viser en implisitt forståelse for analysebegrepene og innholdet i disse. Et eksempel på det er når han skriver «og når Emma kom ut av håret var gardinene åpne. og det sto en fugl i vindue som kan bety at De er fri.».

Eskil viser her forståelse for at fugl kan være et symbol på frihet i et av oppslagene. Det samme gjelder gardinene, som han tolker som et symbol på at noe har åpnet seg for Emma og moren. Eskil viser også at han tolker at en svart fugl kan bety ulykke da han skriver «den svarte kråken var kanskje litt slem å bringer ulykke og den følger etter Emma.». Han skriver ikke eksplisitt at dette er symboler, men gjennom sin forklaring kan vi tolke at det er det han mener. Slik jeg ser det viser han forståelse for at det han beskriver betyr noe annet enn det som faktisk er avbildet.

I denne teksten er det også eksempler på noe jeg vil tolke som eksplisitt bruk av analysebegrepene. I undervisningen hadde jeg tidligere kategorisert fargene i varme og kalde farger, og snakket om hvordan de ulike fargene blir brukt som virkemidler i bøkene. Denne kunnskapen viser Eskil når han skriver «den er svart som er en kald farge og betyr sorg.» og «så er hendene gule som betyr håp». Han viser i disse utdragene at han vet at sort symboliserer sorg, noe han ser i sammenheng med at faren til Emma er død. Svart sees også i sammenheng med morens problemer. I dette prosjektet ble det arbeidet med farger som analysebegreper, og jeg opplevde at elevene i mange sammenhenger snakket om fargene i oppslagene. Det er derfor mulig å se på Eskils bruk av fargene og tolkning av fargenes betydning som eksplisitt bruk av analysebegrepene, på bakgrunn av hvordan dette ble arbeidet med i undervisningen. Samtidig kan jeg ikke vite med sikkerhet om Eskil skriver om fargene fordi vi arbeidet med dem i undervisningen, eller om han ville gjort det uansett.

Slik jeg ser det, viser teksten at Eskil knytter egne erfaringer og forkunnskaper til sin tolkning, noe som kan føre til at han får en bredere forståelse for det han tolker og beskriver. Eskil skriver: «fordi at mammaen gråter å gardinene er lukket på halv og paraplyen står på halv stang og den er svart som er en kald farge og betyr sorg.». Her ser vi at han bruker sin kunnskap om at det ved dødsfall er vanlig å flagge på halv stang, og ser på dette som symboler i boken. Eskil forklarer flere av sine resonnement ved å skrive «fordi» eller «derfor», og viser på den måten at han reflekterer både over innholdet i boken og betydningen av de ulike virkemidlene.

4.6 Oppsummering

I analysen av dataene har jeg undersøkt interaksjonen mellom elevene, og studert hvordan de i dialog med hverandre utviklet sine resonnement. Elevenes innspill fra de ulike dialogene er

gjengitt slik de utspilte seg i klasserommet, og det er elevenes stemmer som kommer i fokus. Gjennom å studere utdrag fra dialogen til elevene, har jeg fått detaljerte beskrivelser som ga meg informasjon om hvordan elevene tolket bildebøkene.

Resultatene viser at elevene benyttet analysebegrepene både eksplisitt og implisitt, og de viser hvordan elevene ved hjelp av de ulike analysebegrepene kan samtale om bokens virkemidler med et faglig utgangspunkt. Min oppfatning er at analysebegrepene ble elevenes verktøy i tolkningsarbeidet. Fokuset på de ulike begrepene bidro også til at elevene hadde en analytisk og detektivistisk tilnærming til bøkene, både i plenum og i gruppene. Min modellering og min bruk av analysebegrepene mener jeg bidro til at elevene hadde et stillas som ga dem en ramme å arbeide innenfor i møtet med bildebøkene. Resultatene viser eksempler på hvordan elevene gradvis utvider sin litterære kompetanse, og hvordan de trekker paralleller mellom de ulike bøkene. Til slutt viser resultatene hvor sentral dialogen er i dette arbeidet. De muntlige utdragene viser tydelig hvordan de ulike innspillene bygger på hverandre, og hvordan dette utvider og utvikler elevenes resonnement. De skriftlige tekstene gjenspeilet mye av det som ble diskutert blant elevene, og jeg opplever derfor at dialogen var sentral også i for elevenes individuelle arbeider.

5 Drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke på hvilken måte bruk av analysebegreper som støttende verktøy kan bidra til økte tolkningsferdigheter i analyse av bildebøker for elever på 6. trinn. Analysen av mine data viser mange ulike aspekter ved elevenes tolkning av bildebøkene. Den viser hvordan elevene ved hjelp av de ulike analysebegrepene kunne samtale om bokens virkemidler på like og faglige premisser. I mange av samtalene mener jeg at begrepene ble et støttende verktøy i analysen av bildebøkene. Dialogens betydning i analysearbeidet er også sentral, og i de ulike utdragene kan man se hvordan elevene utvider sine resonnement på bakgrunn av de ulike innspillene. De skriftlige arbeidene gjenspeiler mye av det som ble diskutert blant elevene, noe som gjør at jeg anser dialogen som betydningsfull også i sammenheng med de individuelle arbeidene til elevene. På bakgrunn av min problemstilling og analysen av dataene vil jeg i dette kapittelet drøfte noen av funnene ytterligere.

5.1 Analysebegrepene og analytisk tilnærming til bildebøkene

I studien opplevde jeg at mange av elevene viste kunnskap om analysebegrepene, og at flere av dem etter hvert brukte dem i sine dialoger. Arbeidet med analysebegrepene bidro også til at elevene hadde en analytisk tilnærming til bildebøkene. I alle øktene var bøkene i fokus, og elevene fordypet seg både i tekst og i bilder. Den analytiske tilnærmingen gjorde at elevene leste detektivistisk, ved at de søkte etter detaljer og virkemidler som kunne støtte eller motsi deres tolkning av boken som helhet. Slik jeg ser det, kan den analytiske tilnærmingen ha bidratt til at elevene klarte å holde fokus så lenge, og at diskusjonen forble faglig gjennom øktene. I arbeidet med tekst er det forventet at elevene skal kunne begrunne sine synspunkt i dialog med andre elever (Rødnes, 2014b, s. 352). For at elevene skal ha mulighet til å gi faglige begrunnelser for sine tolkninger, vil de være avhengig av ulike analysebegreper når de skal diskutere litteraturen. Analysebegrepene og samtalene blir dermed elevenes læringredskaper i arbeidet med litteraturen (jfr. Vygotskys begrep mediering, referert i Dysthe, 2001). Rødnes (2014b, s. 366) peker på behovet for at elevene får eksplisitte rammer for sine samtaler om litteratur. Hun trekker en parallell til forskning om skriving, hvor det å arbeide med skriverammer er sentralt for å gi elevene verktøy og stillas i skriveopplæringen.

Min opplevelse er at analysebegrepene og den analytiske tilnærmingen til bildebøkene bidro til å gi elevene rammer og verktøy i tolkningsarbeidet.

Rødnes (2014a, s. 11) påpeker også at det er «viktig at erfaringsbaserte innganger settes i dialog med analytiske perspektiver», og at man trenger mer forskning innenfor dette området. I dette prosjektet er det de analytiske perspektivene som var i fokus gjennom hele prosjektet, noe jeg opplevde at skapte et engasjement hos elevene. Arbeide med litteratur kan sies å være flersidig. På en side skal elevene kunne tolke og analysere litteraturen fra et faglig perspektiv. Det å ha verktøy for å kunne analysere bøkene vil kunne bidra til at elevene har mulighet til å gå dybden i litteraturen, noe som vil være positivt for elevenes litterære opplevelser. På en annen side skal elevene også lære *av* litteraturen, slik at leseropplevelsene kan skape engasjement og bidra i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse (jfr. Molloy, 2002 referert i Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 247). Det ville derfor vært interessant å følge opp dette prosjektet i etterkant, slik at man gradvis kunne sammenfattet arbeidet både med analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til teksten. Elevenes behov for kunnskap om analysebegreper vil være sentrale uavhengig av tilnæringsmåter, ettersom begrepene er nødvendige for å kunne uttrykke seg presist om litteraturen som leses.

5.2 Samarbeid og dialog

Analysen av de ulike dialogene viser hvor sentralt det er at man i undervisningen gir rom for å kunne samhandle og diskutere, og at undervisningen dermed bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv (jfr. Dysthe, 2001). Dialogen er sentral for elevenes kunnskapsutvikling, samtidig som dialogen gjør det mulig for læreren å få en oversikt over elevenes kompetanse. Gjennom alle øktene opplevde jeg at det var muligheten til å diskutere som drev analyse- og tolkningsarbeidet til elevene videre. Utdragene fra elevenes dialoger viser hvordan elevene bygger videre på hverandres innspill. Med sine ulike erfaringer, både livs- og teksterfaringer, bidrar elevene til å utvikle og utvide både egne og gruppens resonnement gjennom diskusjon (jfr. Hennig, 2012, s. 31). Dialogene gjør det derfor mulig for elevene å arbeide innenfor sin nærmeste utviklingszone. For at elevene skal lære å uttrykke lengre resonnement, må de lære hvordan de skal lytte til andre, og hvordan de kan uttrykke egne meninger.

Jeg erfarte at de fleste elevene i klassen var engasjerte i arbeidet. Selv om elevene i ulik grad deltok med konkrete innspill i samtalene, virket det som alle fordypet seg i bøkene og

utforsket dem så mye som mulig. Elevene uttrykte også selv at de opplevde det å samarbeide som nyttig. I en tilbakemelding til læreren skrev Ida:

«Jeg har lært mye av bøkene jeg ikke ville ha merket vis jeg skulle ha lest den alene. Og jeg lærte også hva de andre fant ut. Det jeg synes var med prosjektet var at vi fikk sitte sammen med en gruppe så det ble litt enklere. Og at når vi satt fast hjalp du oss videre. Det var også bra at vi fikk vite hva de andre gruppene også snakket om og vi fikk skrive litt på et ark. Jeg synes det var enklere å finne ut av ting når vi på gruppen en å snakke høyt.»

Ida var en av flere elever som trakk frem at det var positivt at de fikk samarbeide så mye i dette prosjektet. «Den iboende trangen vi har til å si noe om det vi har lest, er relatert til en bestrebelse på å få bedre grep om og forstå den litterære erfaringen vi har fått.» (Hennig, 2012, s. 30). Det Ida beskriver vil jeg hevde er en av de viktigste årsakene til at muligheten for å samarbeide er betydningsfull både i dette arbeidet og i annen litteraturundervisning. Først og fremst skriver hun at hun har lært mye om bøkene som hun ikke ville merket på egen hånd, og at det å sitte sammen gjorde arbeidet enklere. Hun viser også til at hun har lært hva de andre fant ut. Dette viser hvordan læring skjer i fellesskap med andre, og hvordan man gjennom å samarbeide kan øke sin kompetanse (jfr. Dysthe, 2001). Til slutt skriver hun at det var enklere å arbeide i gruppen enn å snakke høyt. Dette viser viktigheten av at elevene får mulighet til å diskutere med medelever også i grupper. For noen elever vil det å diskutere i gruppe oppleves tryggere enn å uttale seg i plenum. Når man skal snakke høyt i klassen kan det også føles tryggere å fortelle hva gruppen har diskutert, enn hva man har tolket selv. Det kan derfor være nyttig at elevene diskuterer i gruppe først, for så å formidle hva gruppen diskuterte i plenum.

5.2.1 Analysebegrepene i bruk i dialog

Clark (2009) har studert hvordan elever på 5. trinn i USA arbeider i grupper med jevnaldrende når de skal analysere litteratur. Først og fremst viste undersøkelsen at elevene brukte få analysestrategier i sine dialoger, men hadde en implisitt bruk av strategibegreper i sine analyser. En forklaring på dette mener Clark kan være at elevenes innspill utvikler seg på bakgrunn av de tidligere innspillene som har kommet i gruppen, noe jeg også har drøftet tidligere i denne oppgaven. I dialogen vil elevene til en viss grad tilpasse seg hverandre. For at analysestrategiene- og begrepene skal brukes eksplisitt, mener hun at det derfor er en forutsetning at en eller flere av elevene tar strategiene og begrepene i bruk i dialogene, slik at de andre kan bygge videre på det. Etter å ha analysert dialogene som utspilte seg i

klasserommet i min undersøkelse, kan jeg se visse likhetstrekk med det Clark fant. Da jeg gikk gjennom dataene mine, opplevde jeg at elevene i større grad brukte analysebegrepene implisitt enn eksplisitt. Mange av disse utdragene ble utelatt fra analysen, ettersom de eksemplene som ble inkludert viste mye av det samme som de utdragene som ikke ble tatt med. Utdrag 6, 8, 10 og 11 er eksempler på dialoger hvor elevene har en implisitt bruk av begrepene, og da spesielt begrepet *symbol*.

Clark drøfter også om elevene i hennes undersøkelser ville brukt begreper mer eksplisitt hvis de ble oppfordret til å gjøre det i gruppediskusjonene. Jeg oppfordret aldri elevene direkte til å bruke analysebegrepene i sine dialoger, selv om man kan si at jeg gjorde det indirekte ved å benytte begrepene i min modellering. Det var derfor interessant at elevene tok begrepene i bruk ved flere anledninger. Utdrag 1, 5, 7 og 9 viser eksplisitt bruk av analysebegrepene. Dette var de eneste utdragene i datamaterialet hvor begrepene var eksplisitt i bruk. Utdrag 1 viser tydelig hvordan dialogen utspiller seg når begrepet først er introdusert. I dette utdraget er det jeg som bruker begrepet *symbol*, og Alma som følger opp mitt innspill med å bruke begrepet og knytte det til arbeidet med den foregående bildeboken. Det jeg erfarte da jeg observerte elevene, var at det var avgjørende at noen i løpet av dialogen brukte begrepene for at de andre også skulle gjøre det. I utdrag 5, 7 og 9 var det slik at noen av elevene brukte et begrep eksplisitt, men så gikk det som regel over til en implisitt bruk etter det.

I de utdragene hvor elevene bruker begrepene eksplisitt, opplever jeg at begrepene blir brukt fordi de kan være verktøy for elevene. Begrepene blir elevenes mulighet til å kunne betegne de ulike virkemidlene med faglige begreper. Gjennom å bruke begrepene i samtale med andre får elevene mulighet til å teste ut sin forståelse av begrepene, samt forståelsen av innholdet i bøkene (jfr. Rødnes, 2012, s. 195) I utdrag 5 mener jeg man kan se at Aksel bruker begrepet *verdiperspektiv* som et verktøy for seg selv. Først introduserer han begrepet, deretter tolker han at dette er et virkemiddel som er brukt for å vise hvor viktig Emma er i den sammenhengen. Slik jeg ser det, kan dette vise at Aksel sjekker om sin tolkning av oppslaget stemmer. Dette gjør han både ved å bruke begrepet *verdiperspektiv*, samtidig som han forklarer og utdyper hvordan han har tolket at dette er relevant. Han virker noe usikker gjennom dialogen, og har en spørrende tone. Det at Aksel bruker begrepet og utdyper sin forståelse av oppslaget, gjør at Alma bygger videre på hans utsagn og utleder resonnementet ytterligere. Det at elevene tok begrepene i bruk, gjør at jeg oppfatter begrepene som viktige verktøy for elevene i deres analyser. Begrepene kan sees på som elevenes stillas, og de bidrar

til at elevene får rammer å tolke boken innenfor. Det kan også vise hvordan elevene gradvis er på vei mot et mer fagspesifikt språk.

5.2.2 Dialogens betydning for elevenes individuelle arbeider

Et annet forhold som er interessant å studere nærmere, er hvordan elevene har trukket inn elementer fra dialogene i sine skriftlige arbeider (jfr. Rødnes & Ludvigsen, 2009). Gjennom dialogene kom det frem mange ulike måter å tolke bøkene på. Noe ble trukket frem i plenum, mens andre elementer kun var med i dialogen til elevene i gruppene.

Det første arbeidet jeg ønsker å drøfte er fra utdrag 4. I dette utdraget skriver Astrid hvordan hun har tolket *Snill*. For det første skriver hun mange ganger at *vi* fant ut. Vi tolker jeg både som gruppen og dialogene vi hadde i plenum. Dette forteller hvordan hun forholder seg til det som er funnet ut i fellesskap, og videreformidler det når hun skal skrive sin egen tolkning. Hun har en faglig tilnærming til boken, og ser på den i et analytisk perspektiv. Det hun trekker frem er de ulike virkemidlene som er brukt, og hun bruker analysebegrepene eksplisitt for å beskrive dem. Man kan også se helt tydelig sammenheng mellom det som ble diskutert i plenum og det Astrid skriver. Et eksempel på dette er når hun skriver at «teksten er skrevet fra noen andre, sånn de mener at hun skal være». Tidligere i økten hadde vi diskutert sammenhengen mellom teksten og bildene i denne boken. I utdrag 2 er Astrid med i denne dialogen, som er en plenumsdialog mellom Astrid, Ludvig og meg. Innholdet i denne dialogen finner vi altså igjen i den skriftlige teksten til Astrid.

Det andre skriftlige arbeidet jeg ønsker å drøfte er Ludvig sin tekst om *Håret til mamma*, utdrag 12. I hans tekst kan man se elementer av det som ble diskutert i gruppen. Også han skriver «vi tenkte» eller «vi tror». Det første punktet Ludvig skriver er «vi tenkte at floke var et symbol på en vond tanke», som gjenspeiler noe av det første som ble diskutert i plenum, og som gikk igjen i alle elevenes dialoger. Ludvig var relativt passiv i mange av gruppedialogene. Det man likevel kan se er at han har fått et rikt utbytte av dialogene selv om han i mange tilfeller kun lyttet. Et eksempel på det er det siste punktet han skriver om, hvor han beskriver perlene. Som jeg har skrevet tidligere, ble perlene i boken trukket frem ved flere anledninger av Hans som arbeidet på samme gruppe som Ludvig. Det virket ikke som om de andre elevene vektla perlene i like stor grad som Hans. Ludvig har kanskje gjort det likevel, ettersom det er ett av de symbolene han valgte å trekke frem som begrunnelse for sin tolkning av boken.

5.3 Bildebøkernes betydning i arbeidet

Bildebøkene var en sentral del av undersøkelsen i denne studien. Gjennom alle øktene opplevde jeg at elevene hadde et faglig fokus og var engasjert i samtalen. I etterkant uttrykte samtlige elever til læreren sin at arbeidet hadde vært spennende. Min opplevelse er at bildebøkene, i likhet med analysebegrepene, var sentrale for å oppnå dette. Det at bildebøkene består av ulike modaliteter, gjorde at elevene fikk ta del i fortellingen både gjennom tekst og bilde. Bildene i bøkene gjorde at elevene kunne peke og henviser til det de snakket om, noe som gjorde at elevene hadde bedre forutsetninger for å følge hverandres resonnement. Bildene i bøkene ble et midtpunkt. Elevene lette etter virkemidler og viste begeistring over nye oppdagelser i bøkene.

Gjennom alle øktene opplevde jeg at elevene tilnærmet seg bøkene med en viss distanse. Slik jeg ser det, er det et resultat av fokuset på analysebegrepene og den analytiske tilnærmingen til bøkene som jeg modellerte i min undervisning. Distansen mellom elevene og bøkene gjorde kanskje at elevene ble mindre følelsesmessig engasjert, selv om de tidvis trakk inn sine egne erfaringer og også knyttet bøkene til et mer allment perspektiv på mellommenneskelige relasjoner.

Det var flere grunner til at jeg ønsket å arbeide med bildebøker i denne studien. Den første grunnen var at bruk av bildebøker var en måte å kunne tilpasse undervisningen, slik at elevene kunne delta i en litterær samtale hvor alle leste samme bok. Noe av det mest sentrale med bøkene var at elevene kunne ta del i fortellingen i boken gjennom ulike modaliteter. Min opplevelse var at alle elevene deltok aktivt gjennom alle undervisningsøktene. Læreren uttrykte også at det var flere av elevene som var mer aktive enn det de vanligvis pleide å være.

En annen grunn for å velge bildebøker var å gi elevene nye leseropplevelser, noe jeg mener at arbeidet gjorde. Det var veldig mange av elevene som sa eller skrev i etterkant av prosjektet at de så på bildebøker på en annen måte enn tidligere, og at de syntes det var spennende å jobbe med bøkene. Noen sa også at de nå ville være mer oppmerksomme på detaljer og virkemidler også i annen litteratur de skulle lese i fremtiden. Astrid beskrev sin opplevelse slik i tilbakemeldingen til læreren:

«Jeg har lært at boka handle om noe annet enn det vi tror i starten av boka. Og at det er viktig og lese mellom linjene og se på bildene. Jeg har også lært at bildebøker ikke bare er for småbarn. Og det er ganske mange hint i bøker i både tekst og bilder. Og at du burde

se på første side, noe jeg aldri gjør. Og jeg har lært mye mer om bøker som jeg ikke hadde lært alene. Jeg har også lært at det er viktig og dele meningene sine med hverandre og fortelle det du mener. Og at jeg har lært mange nye ord og måter å jobbe på. Jeg syntes det var bra og lære mer om bøker. Og jeg ser et annet perspektiv på bildebøker enn jeg gjorde før prosjektet.»

Innholdet i denne tilbakemeldingen er en god begrunnelse for å ta i bruk bildebøker i undervisningen. Som man ser, er Astrid også opptatt av den positive effekten ved å snakke sammen om litteraturen man leser. I dette prosjektet er det vanskelig å skille det ene fra det andre, og både dialogen, bildebøkene og analysebegrepene kan ha bidratt til å gi elevene nye erfaringer og ny kunnskap som er viktige i litteraturoplæringen.

5.3.1 Ikonotekst

Ikonoteksten er vesentlig når man skal lese og tolke en bildebok. Det å forholde seg både til teksten og til bildene, samtidig som begge deler skal tolkes og flettes sammen kan være anstrengende for elevene. Jeg erfarte at det å lese ikonoteksten virket som det var krevende for elevene. Slik jeg ser det, vil det kreve mer arbeid enn det vi rakk i dette prosjektet for at elevene skal få bedre forståelse for alle delene i en bildebok. Alternativt kan man fokusere på *en* bok over lengre tid enn det vi gjorde, slik at det blir rom for å utforske mer enn det vi rakk. Ideelt sett burde man kanskje gjort begge deler, både arbeidet over lengre tid med bildebøker, samt fordypet seg mer i hver bildebok.

De tre første øktene opplevde jeg liten interesse for teksten ut over det jeg modellerte i undervisningen. De tre første øktene opplevde jeg at elevene fordypet seg så mye i bildene at teksten ble sekundær. I arbeidet med *Snill*, som var en bok vi arbeidet med i to økter, observerte jeg ikke på noe tidspunkt at elevene leste teksten. En av grunnene til dette kan være elevenes manglende erfaringer med bildebøker, eller det kan handle om at bildene i den boken har så mange elementer å utforske at elevene hadde nok med det. I *Snill* kan teksten også oppleves vanskelig for elevene. Det er mange språklige virkemidler i teksten. Blant annet er det benyttet mange metaforer og sammenligninger i teksten, noe som kan være vanskelig for elevene å forstå på grunn av manglende erfaring og tekstkompetanse (jfr. Winner, 1988; Gibbs, 1994, s. 399-433; Walsh, 2011 referert i Nikolajeva, 2014, s. 18). Metaforer er mye brukt i dagligtalen, slik som jeg har påpekt tidligere, men det vil ikke si at elevene nødvendigvis forstår dem likevel.

Det var da elevene arbeidet med *Håret til mamma* i den siste økten at jeg observerte at de leste ikonoteksten for første gang. Den første gangen de leste ikonoteksten på et av oppslagene var etter oppfordring fra meg. Senere i økten opplevde jeg at elevene uoppfordret utforsket teksten på et annet oppslag. Utdrag 9 og 10 viser hvordan elevene arbeidet med ikonoteksten. I utdrag 9 leser Hedvig teksten først, og deretter Hans. Det som er interessant i dette utdraget, er hvordan Hans konkretiserer sin tolkning ved å bytte ut «håret» med «tankene». Det at han gjør det, får også gruppen til å rette fokus mot håret i bildet, og de tolker videre ut fra det. Elevene beveger seg mellom ulike nivåer i tolkningen sin, både helt konkret og relativt abstrakt, spesielt når Øyvind uttrykker at moren har blitt blondine fordi hun har lysere tanker.

I utdrag 10 opplever jeg at elevene får en forståelse for hvorfor teksten er sentral, samtidig som de tolker teksten i sammenheng med bildet. Astrid sier «men her står det jo» og «det er på en måte et hint», noe som er en viktig del av det å lese tekst og bilde sammen. Gjennom tekst og bilde får leseren ulike hint som skal gi en forståelse for hva fortellingen handler om, og også ulike måter leseren kan fylle de tomme plassene. I denne boken er det helt grunnleggende at leseren forstår sammenhengen mellom håret og tankene til moren. Slike erfaringer som elevene opplevde ved å lese ikonoteksten vil kunne være med på å gi elevene økt litterær kompetanse. Det at elevene etter hvert i denne økten opplevde at teksten faktisk ga dem dette hintet, kan kanskje være med på å gi økt fokus på teksten i bildebøker neste gang de leser.

5.4 Økt litterær kompetanse

Jeg opplevde at elevene overførte mye kunnskap mellom de ulike øktene, noe som gjorde at de også utvidet sitt grunnlag for å tolke bildebøkene og gradvis fikk økt litterær kompetanse. Dette kan knyttes til elevenes kognitive skjemaer, og hvordan elevene utvidet sin kunnskap både om bildebøkene og analysebegrepene (jfr. Piagets referert i Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette viste seg ved mange ulike anledninger.

Tolkningen av «fugl» som et symbol på frihet var det mange elever som brukte videre i undervisningen etter den første dagen. Et eksempel på det ser vi allerede i utdrag 1, hvor Alma uttrykker at «...i går fant vi ut at det [fugler] var et symbol på fri, eller frihet, og da er hun ikke helt fri da.» for å forklare og forstå symbolet med fugeburet på første oppslag i

Snill. Slik jeg ser det, trekker Alma både inn sin kunnskap om fuglen som et symbol på frihet, samtidig som hun også tolker at det tomme fugleburet kan symbolisere at Lussi ikke føler seg fri. Det at fugler kan symbolisere frihet finner vi også igjen i utdrag 14, hvor Thomas skriver «... og det stod en fugl i vindue som kan bety at De er fri.»

Astrid trekker også en parallell mellom bøkene. I utdrag 4 ser vi Astrids skriftlige tolkning av *Snill*, hvor hun skriver at «Jeg tror temaet er, og ha tro på seg selv og at man ikke trenger å være perfekt. For vi fant ut at du får et «skall» hvis man er perfeksjonist». Slik jeg ser det, er det denne tolkningen som ligger til grunn når hun i utdrag 11 sier «Men hun kan jo ikke ha alt som er perfekt, for da vet vi jo hva som skjer med moren... hun kommer i veggen».

Disse eksemplene kan vise oss hvordan elevene gradvis utvider sin kompetanse både om analysebegrepene og hvordan de kan tolke de ulike symbolene i bøkene. Den litterære kompetansen til elevene øker også gradvis etter hvert som de får mer erfaring med de ulike bildebøkene. Dette arbeidet kan derfor sees på som en begynnelse i arbeidet mot økt tolkningskompetanse knyttet til bildebøker og økt kompetanse om analysebegreper hos disse elevene. Det vil være nødvendig å arbeide over mye lengre tid enn jeg hadde til rådighet i dette prosjektet for at elevene skal få mer erfaring og mer kunnskap om dette området.

5.5 Didaktiske utfordringer

I denne undersøkelsen er eksplisitt undervisning vektlagt. Dette gjaldt både i undervisningen av analysebegrepene, og i modelleringen av hvordan jeg tilnærmet meg bildebøkene analytisk. Slik jeg ser det, er det betydningsfullt at undervisningen gjøres eksplisitt, slik at kunnskapen i større grad blir tilgjengelig for alle elevene i klassen. Dette kan ses i lys av Heaths (1982) undersøkelser fra tre ulike samfunnslag med betydelige sosioøkonomiske og -kulturelle forskjeller i USA. Undersøkelsen viste store forskjeller i barnas hjemmemiljø, noe som førte til at de møtte skolen med svært ulike erfaringer og forutsetninger for å mestre det som foregikk i undervisningen. Viktigheten av å tilpasse undervisningen ble tydelig, ettersom det ved manglende tilpasninger etter hvert ble et stort gap mellom elevene fra de ulike miljøene og ferdighetene de tilegnet seg gjennom undervisningen.

Selv om Heaths undersøkelse ble gjennomført i USA, tilfører den nyttig kunnskap om hvordan man best mulig kan tilrettelegge undervisningen. Det er også en rekke andre studier som viser lignende resultater som det Heath fant, og som har betydning for elevenes

opplæring også i Norge (Bakken, 2014). Studiene viser hvordan vi i norsk skole fremdeles må arbeide for å tilrettelegge for at elevenes sosiokulturelle bakgrunn ikke skal være avgjørende i opplæringen. For at elevenes bakgrunn og tidligere erfaringer ikke skal være utslagsgivende i tilegnelsen av analysebegreper og i møtet med ulike sjangrer, vil jeg derfor fremheve betydningen av eksplisitt opplæring slik at det elevene skal lære blir konkret og synliggjort. Samtidig bør det også legges til rette for at elevene får varierte eksempler på hvordan de kan bruke begrepene i en faglig sammenheng ved å integrere dem i tolkningsarbeidet. På den måten kan det legges til rette for at elevene i klassen, uavhengig av bakgrunn, tidligere erfaringer og faglig nivå, har forutsetninger for å kunne mestre og bruke analysebegrepene og kunnskapen de trenger for å delta i en faglig diskusjon om litteratur.

Det vil ikke være snakk om å velge kun eksplisitt eller implisitt opplæring i undervisningen. Det samme gjelder analytisk og erfaringsbasert tilnærming til en tekst. Alle disse områdene vil nødvendigvis integreres og sammenfattes i arbeidet på ulike måter. Det vil være vanskelig for læreren å undervise i litteratur uten å ha faglige analysebegreper for å beskrive litteraturen og ulike virkemidler i den. Samtidig vil det i litteraturundervisningen være mye kunnskap som også formidles implisitt. For å få et faglig perspektiv på, og en viss avstand til teksten, bør man velge en analytisk tilnærming, slik at elevene kan studere teksten og virkemidlene i den. For at elevene skal oppleve teksten som relevant og aktuell, er det også nødvendig at man knytter den til deres erfaringer og liv.

Uansett valg man tar i undervisningen, er det sentralt at man vektlegger at elevene får diskutere og tolke litteraturen både i gruppe og i plenum. På den måten kan de utvikle og utvide sine litterære ferdigheter både ved å uttrykke sin egen kunnskap og å lytte til andres innspill. Ettersom undersøkelser viser at det er i dialogiske klasserom elevene har størst læringsutbytte (jfr. Igland & Dysthe, 2001), vil det være vesentlig at samarbeid og samarbeidsferdigheter er noe det fokuseres på i undervisningen.

6 Konklusjon

Denne studien har vist hvordan et utvalg elever gjennom eksplisitt opplæring i bruk av analysebegreper fikk verktøy og en ramme for sine tolkninger av tre ulike bildebøker. Analysen viser hvordan begrepene i ulike situasjoner bidro til at elevene fikk et felles faglig utgangspunkt for tolkning og analyse av bøkene i dialog med medelever. Den viste også hvordan elevene ved bruk av analysebegrepene hadde en analytisk tilnærming til bøkene, og at de på den måten fokuserte på ulike detaljer i bøkene som var sentrale for tolkningen av innholdet. Arbeidet i dette prosjektet hadde en begrenset tidsramme. For at elevene skal kunne få en bedre forståelse for analysebegrepene som verktøy i sitt tolkningsarbeid, må dette arbeides med over tid og i ulike situasjoner. Det vil også være sentralt at det arbeides over tid for å utvikle elevenes tolkningsferdigheter, og at det benyttes ulike bildebøker i arbeidet.

Denne studien kan sees i lys av andre studier som er gjort innenfor samme område. Som jeg skrev i kapittel 1 er det nærliggende for meg å sammenligne mine resultater med Rødnes (2012) sin studie, ettersom det er mange likhetstrekk i måten elevene har arbeidet på. I den nevnte studien ble det undersøkt hvordan tre elever på videregående skole brukte analysebegreper i sin tolkning av en tegneserie. Rødnes beskriver mange lignende resultater i sin studie som det jeg fant i denne studien, både om dialogens betydning i arbeidet og om analysebegrepene som viktige verktøy i analysearbeidet til elevene. Det er interessant at det er flere likhetstrekk i studiene, til tross for den store aldersforskjellen på elevene. Resultatene jeg fikk kan derfor være med på å bekrefte at det kan være fordelaktig for elever å arbeide på denne måten allerede på mellomtrinnet.

Min intensjon med å velge bildebøker var å gi elevene nye leseropplevelser. Det opplevde jeg at disse bøkene bidro til, og elevene uttrykte glede og engasjement over arbeidet. Bildebøkene var sentrale for å kunne gjennomføre et litteraturprosjekt som var tilpasset alle. Målet var at alle elevene skulle ha mulighet til å diskutere *en* felles tekst, og at alle kunne delta i diskusjoner hvor de tolket og reflekterte over innholdet i bøkene. Resultatene i denne undersøkelsen viser hvordan elevene gjennom gruppearbeid og plenumsdialoger gjorde dette. Studien viser mange positive sider ved å bruke bildebøker i undervisningen. Funnene i studien kan derfor gi kunnskap som kan bidra til nye måter å arbeide med litteratur på. Det er likevel behov for mer forskning som omhandler bruk av bildebøker i undervisningen både på mellomtrinnet og høyere klassetrinn.

I denne studien er det gjennomført en grundig analyse av utdragene fra elevenes dialoger. Det er undersøkt hvordan elevene arbeidet med å analysere og å tolke bildebøkene etter at de hadde fått eksplisitt opplæring i analysebegreper og bruk av dem. Det er flere forhold i denne studien som kan ha påvirket resultatene jeg fikk. Det som er mest vesentlig å trekke frem er analysebegrepene, bildebøkene og undervisningen som ble gjennomført. Det er vanskelig å si om jeg ville fått de samme resultatene hvis jeg valgte annen litteratur enn bildebøkene, hvis elevene fikk en annen opplæring i analysebegrepene eller hvis det ble valgt en annen tilnærming til litteraturen. I fremtiden ville det vært spennende å undersøke alternative måter å arbeide med analysebegreper, bildebøker og tilnærming til bildebøkene på.

Det er vanskelig å avgjøre om elevene har fått økte tolkningsferdigheter i løpet av den tiden jeg gjennomførte prosjektet. Tolkningsferdigheter kan være vanskelige å kartlegge, og jeg kartla heller ikke hvordan elevene diskuterte og tolket før jeg introduserte analysebegrepene. Det er derfor ikke mulig å si med sikkerhet om det var bruk av analysebegrepene eller elevenes tidligere undervisning som gjorde at elevene analyserte og tolket bøkene slik de gjorde. For å kunne si noe mer konkret om hvordan elever utvider og utvikler sine tolkningsferdigheter, vil det være nødvendig om man i senere studier kartlegger elevenes tolkningsferdigheter i for- og etterkant av arbeidet.

Resultatene fra denne studien viser at elevene i dialog utviklet sine resonnement, og i mange av situasjonene ble analysebegrepene nyttige verktøy for elevene i deres arbeid. Bruk av begrepene var nyttig både for at elevene skulle få en forståelse for de ulike virkemidlene, og for at samtalen forble faglig. Jeg vil derfor si at det jeg så i min studie, og det jeg har sett i lignende studier, er med på å gi meg tro på at elevene trenger rammene som analysebegrepene kan gi. Denne studien belyser likevel kun noen få sider av undervisningen i analysebegreper og av litteraturundervisningen, som begge er komplekse og omfattende områder å undersøke. Det vil derfor være behov for mer forskning på dette.

Litteraturliste

- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Gyldendal Norsk Forlag AS - Gyldendal Barn & Ungdom.
- Andersen, P. T. (2011, 03/ 26). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? - Foredrag på LNUs Landskonferande i Trondheim*. Hentet fra <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/andersen.pdf>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3, ss. 685-730.
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skolerresultater - en oppsummering av NOVAs forskning*. Hentet 06/05 2016 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/NOVAs-forskning-p%C3%A5-ulikhet-i-skolen-en-oppsummering.pdf>
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks. A genre for all ages*. New York: Routledge.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen(red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. 2. utgave. (ss. 69-80). Universitetsforlaget.
- Clark, K. F. (2009, 24/ 2). The nature and influence of comprehension strategy use during peer-led literature discussions: An analysis of intermediate grade students' practice. *Literacy Research and Instruction* 48:2, ss. 95-119.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2007). *Håret til mamma*. J.W. Cappelens Forlag.
- Duke, N. K., Martineau, J. A., & Purcell-Gates, V. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading research Quarterly*(Vol. 42, No.1), ss. 8-45.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. . Ad Notam Gyldendal 1995/ Gyldendal Norsk forlag AS 2000. 1. utgave 1995, 3. opplag 2000.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe(red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.

- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon. 2. utgave*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Fennefoss, A. T., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I *Language in society, Vol. 11 - No 1* (ss. 49-76). Cambridge University Press.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk forlag.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven(red.), F. Hardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.. utg., ss. 179-216). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.
- Iser, W. (1978). *The Act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Janík, T., Seidel, T., & Najvar, P. (2009). Introduction: On the power of video studies in investigating teaching and learning. I T. Janík, & T. Seidel(eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (ss. 7-22). Waxman Verlag GmbH.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven(red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave*. (ss. 27-48). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapdepartementet. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU20152015000800DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid. 3. utgave, 1. opplag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen(red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge. 2. utgave* (ss. 35-51). Universitetsforlaget.

- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Nicolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. I T. Colomer, B. K. Meibauer, & C. Silva-Díaz (red.), *New Directions in picturebook research* (ss. 27-40). New York: Routledge.
- Nicolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age. Toward a New Aesthetic*. New York og London: Garland Publishing, Inc.
- Nicolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nicolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstads Universitet.
- Ommundsen, Å. M. (2004). Kanskje det fins flere helt usynlige jenter? Bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus. I A.-M. Bjorvand, & S. Slettan, *Barneboklesinger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (ss. 204-217). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. (Doktoravhandling). Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 § 1- 3. (1998). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken - på väg mot en teori*. Alfabeta Bokförlag AB.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Learning*, ss. 26:3, 183-199, DOI:10.1080/09500782.2011.614050.
- Rødnes, K. A. (2014a). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge, Vol. 8 Nr. 1 Art. 5*.
- Rødnes, K. A. (2014b). Snakkefag eller fagsnakk. I R. Hvistendahl, & A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker - Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (ss. 349-370). Oslo: Novus Forlag.

- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur. *Nordisk pedagogik* 29, no. 2, ss. 235-249.
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis. 2. utgave.* Universitetsforlaget.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker.* Bredtvet kompetansesenter (fra 2013 Statped).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse- med Fam Ekman inn i bildeboka.* Unipub forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk - kompetansemål.* Hentet 15/ 02, 2016 fra Kompetansemål etter 4. årstrinn: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029322&kmsn=424125164>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk - kompetansemål.* Hentet 02/ 02, 2016 fra Kompetansemål etter 7. årstrinn: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Grunnleggende ferdigheter.* Hentet 16/ 04, 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. (1997). *Thought and Language.* (A. Kozulin, Red.) The Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- Wall, B. (1991). *The Narrator's voice. The dilemma of children's fiction.* Macmillan academic and professional Ltd.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 17, ss. 89-100.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods. 5th edition.* California: Sage Publications, Inc.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte.* Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1- Tilbakemelding fra NSD

| | | | |
|---|--|---|------------|
| Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES | |  | |
| Øistein Anmarkrud Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo Postboks 1140 Blindern 0318 OSLO | | Hasleid 10/14ges gate 29 N-5007 Bergen Norske Tel: +47 55 58 21 17 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Orgnr: 985 321 884 | |
| Vår dato: 24.11.2015 | Vår ref: 45481 / 3 / M/IM | Deres dato: | Deres ref: |
| TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER | | | |
| Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet: | | | |
| 45481 | <i>Undersøkelse av elevers bruk av fagbegreper som analyseverktøy i arbeidet med bildebøker på 7. trinn.</i> | | |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> | | |
| Daglig ansvarlig | <i>Øistein Anmarkrud</i> | | |
| Student | <i>Connie Lauren Davis Brekkå</i> | | |
| Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. | | | |
| Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. | | | |
| Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet. | | | |
| Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt . | | | |
| Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger. | | | |
| Vennlig hilsen | | | |
| Katrine Utaaker Segadal | | Marianne Høgetveit Myhren | |
| Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf. 55 58 25 29 | | | |
| Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning. | | | |
| Avdelingskontorer / Desk Office | | | |
| OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1095 Blindern, 0116 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uis.no | | | |
| Bergen NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4801 Torshovsen. Tel: +47 55 58 19 07. lgre.sara@thi.uib.no | | | |
| TROMSØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uibv.uib.no | | | |

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Connie Lauren Davis Brekkli connie.brekkli@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45481

Utvalget består av elever på 7. trinn og data samles inn ved videoopptak og skriftlige oppgaver.

Vi minner om at mens skolen er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved filmopptak i skoletiden.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foresatte samtykker på vegne av barna. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi minner også om at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektlutt er 05.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg nr. 2- Samtykkeskjema til foresatte

Forespørsel om å delta i en studie i forbindelse med en masteroppgave

Med dette inviteres ditt barn til å være med i en studie knyttet til bruk av fagbegreper som analyseverktøy i arbeidet med bildebøker.

Jeg er student ved masterprogrammet *Lesing og skriving i skolen*, tilknyttet Universitet i Oslo. Våren 2016 skal jeg levere min masteroppgave, hvor problemstillingen er «*På hvilken måte kan bruk av fagbegreper som analyseredskaper for å tolke bildebøker bidra til å øke tolkningsferdighetene til elever på 6. trinn?*». Bakgrunnen for ønsket om å studere dette, er hentet fra kompetansemålene etter 7. trinn i dagens læreplan LK06 (Kunnskapsløftet), hvor arbeid med tolknings- og refleksjonsferdigheter, sammensatte tekster og bruk av begreper tilpasset situasjonen står sentralt.

Planen er å gjennomføre arbeidet over 3 – 5 økter, hvor jeg underviser og elevene arbeider i grupper i klassen. Kontaktlærer vil være til stede i alle øktene. Vi vil gjennom øktene arbeide med analyse av ulike bildebøker, samt analysebegreper som de kan bruke videre i sitt gruppearbeid. Arbeidet skal hele tiden bygge på dialog og samspill mellom lærer (meg) og elevene, samt mellom elevene.

Bildebøker det er aktuelt å bruke i dette arbeidet er:

- «Håret til mamma», «Snill» og «Akvarium» (Dahle og Nyhus)
- «Fugl» og «En fisk til Luna» (Aisato)

Bøkene har ulikt innhold og tema, men felles for dem er at det er mye vi kan diskutere, og de tar opp tema som kan være tankevekkende for elevene. Bøkene kan vekke gjenkjennelse for noen elever, mens andre elever kan få innsikt i utfordringer de ikke selv har kjent på kroppen. Bøkene kan også bidra til å utvikle elevenes empati og forståelse for barn som ikke bare har det enkelt. For mer informasjon om bøkene, ta kontakt med meg.

Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene arbeider både skriftlig og muntlig. For å kunne analysere elevenes muntlige dialog vil det være viktig for meg å filme elevene, slik at jeg kan få en detaljert oversikt over dialogen til elevene, og vite hvem som sier hva. I etterkant av filmingen vil dialogen mellom elevene transkriberes. Jeg vil ha hovedfokus på en gruppe elever, men ønsker at hele klassen er til stede gjennom opplegget. I tillegg til dette ønsker jeg å gjennomføre en skriftlig oppgave, slik at jeg kan sammenligne elevenes forståelse ved bruk av ulike arbeidsmåter. Alt materiell som samles inn skal kun brukes av meg i analysearbeidet knyttet til denne masteroppgaven.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og alt materiale som samles inn behandles konfidensielt. Navn på elever og skole vil bli anonymisert, og når oppgaven er ferdig vil alt materiale bli makulert/slettet, senest ved utgangen av 2016. Skolens rektor og klassens kontaktlærer er informert om prosjektet, og har godkjent det.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Skulle det være noen spørsmål, ta kontakt per telefon på: 404 69 599 eller per mail på: connie.brekkli@ullensaker.kommune.no.

Du/dere kan også ta kontakt med mine veiledere; Anne Kristine Øgreid (på telefon: 67237047 eller på mail: anne-kristine.ogreid@hioa.no) eller Åse Marie Omundsen (på telefon: 67237447 eller på mail: asemarie.ommundsen@hioa.no), Høgskolen i Oslo, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium.

Med vennlig hilsen

Connie Brekkli, 4. 01. 16

Klipp:

Samtykkeslipp:

*Slippen leveres til kontaktlærer innen **fredag 8. 1. 16***

Med dette samtykker jeg/vi at _____ (barnets navn) brukes som informant i masteroppgaven «På hvilken måte kan bruk av fagbegreper som analyseredskaper for å tolke bildebøker bidra til å øke tolkningsferdighetene til elever på 6. trinn?» ved Universitetet i Oslo. Data som samles inn om barnet vil være videoopptak og skriftlige oppgaver.

Sted og dato

Foresattes underskrift

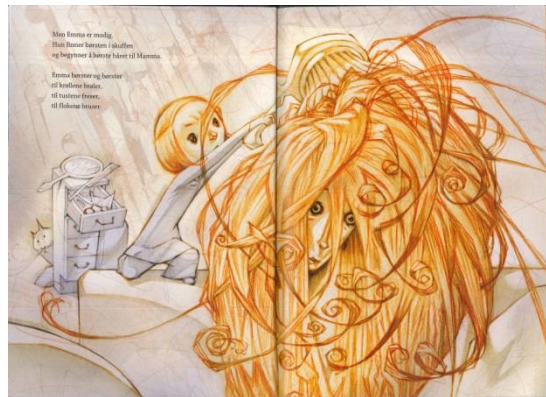
Vedlegg nr 3- Håret til mamma

Copyright: Gro Dahle/ill. Svein Nyhus (2007) *Håret til mamma*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

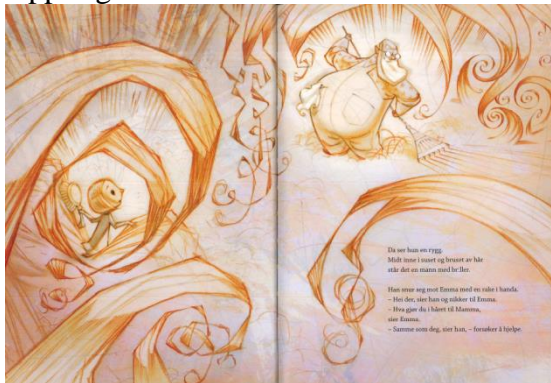
Oppslag 2



Oppslag 6



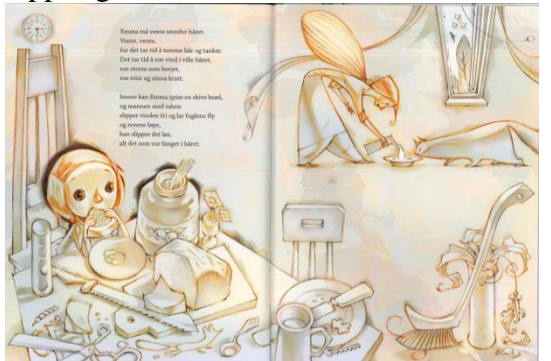
Oppslag 9



Oppslag 13



Oppslag 14



Oppslag 15

