



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

To samtaler om hoggormar

Two conversations about vipers

Eline Steinstø

Master i undervisningsvitenskap med fagfordjuping i norsk.

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/ Institutt for språk, litteratur,
matematikk og tolking/ Undervisningsvitenskap.

Rettleiarar: Gro Ulland og Per Arne Michelsen

Innleveringsdato: 15.mai 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

«To samtaler om hoggormar» er ein studie av to gruppesamtaler med fem elevar frå 2. trinn som samtaler om to ulike biletbøker, den skjønnlitterære biletboka *Gorm er en snill orm* (Camilla Kuhn, 2013) og fagbiletboka *Hoggormen* (Bjørn Arild Ersland, 2014).

Problemstillinga for avhandlinga er: *Korleis samtaler elevar på andre trinn om tekst og bilete i to biletbøker, og korleis kan samtaledynamikken utvide forståinga deira?*

Som teoretisk grunnlag har eg nytta hermeneutikk, Wolfgang Isters resepsjonsteori og J. A. Appleyards beskrivinger av lesarroller. Ved å bruke den hermeneutiske sirkelen har det vore mogleg å sjå korleis elevanes forståingar av litteraturen har utvikla seg etterkvart som nye delar av biletbøkene blei presenterte for dei. Isters omgrep «tomme stader» og «negasjonar» har gjort det mogeleg å sjå nærmare på det gjensidige samspelet mellom litteraturen og lesarane. J. A. Appleyards lesarroller har vore nyttige for å kunne seie noko om elevane som lesarar.

Undersøkinga mi viser korleis elevane samtaler om bilete og tekst i dei to ulike biletbøkene. Eit interessant funn er korleis bileta i fagbiletboka påverkar sanningsvurderinga hos elevane. Fagbiletbokas truverde berkar å bli svekka av urealistiske innslag i illustrasjonane i boka. Eit anna funn er korleis samtaledynamikken og tolkingsfellesskapet ber preg av at elevane tar stilling til og fortolkar kvarandre sine utsegn. Elevane reflekterer over og diskuterer flittig rundt begge biletbøkene. Elevane får stadig utvikle sine eigne forståingar av biletbøkene ved å språkleggjere eigne synspunkt og tolkingar i møtet med dei andre elevane sine tolkingar. Samtidig viser avhandlinga korleis elevane bidrar til å auke opplevinga til dei andre lesarane av biletbøkene i ei positiv retning.

Mykje av den tidlegare forskinga innanfor den litterære samtalen er gjennomført på mellomtrinnet og vidare oppover i skuleløpet. Denne avhandlinga kan bidra med kunnskap og forståing om korleis elevar i starten av grunnskulen samtaler om litterære tekstar innanfor skjønnlitteratur og sakprosa.

Abstract

“Two conversations about vipers” is a study of two group conversations with five pupils from second grade, that talks about two different picture books. The fiction book “Gorm is a kind worm” (Camilla Kuhn, 2013) and the picture textbook “Viper” (Bjørn Arild Ersland, 2014). The case for this thesis is: How do pupils in second grade talk about text and images in two different picture books, and how can the conversation dynamics expand the understanding for them?

This thesis has used the hermeneutics, the Wolfgang Iser’s reception theory and J. A. Appleyard’s descriptions of reader roles, as a theoretical method. By using the hermeneutic circle, it has been possible to understand how the pupils understanding of the literature have evolved, when new parts of the picture books were presented to them. Wolfgang Iser’s concept of “empty places” and “negatives” have made it possible to look further at the mutual interaction between the literature and the readers. J. A. Appleyard’s roles about reading have been useful to be able to say something about students as readers.

The thesis presents how pupils talk about images and text in two different picture books. One of the interesting findings, is how the image in the picture textbook affects the truth assessment of the students. Another finding is how the textbook is weakened by unrealistic elements illustrated in the images of the book. The conversations dynamics and the interpreting community are characterized by the pupils taking a stand on and interpreting their views. The pupils reflect and discuss both books with enthusiasm. The pupils can constantly develop their own understanding of the picture books, by letting their own views and interpretations be interpreted in the meeting with other pupils’ interpretations. At the same time, the thesis presents how the pupils help to increase the education of other readers of the picture books in a positive direction.

Earlier research within the literary conversation has been carried out on older pupils. This thesis can contribute with knowledge and understanding about how pupils at the beginning of the elementary school talks about literary texts within fiction and non-fiction (textbooks).

Forord

Etter eit langt prosjekt ser eg tilbake på mange månader med eit stort læringsutbytte. Dette året har vore spennande, travelt, kjekt, utfordrande og interessant.

Eg vil gi ei STOR takk til rettleiarane mine Gro Ulland og Per Arne Michelsen. Tydelege, konstruktive og gode tilbakemeldingar har vore til god hjelp i prosessen. Eg har sett stor pris på at de har hatt trua på både meg og mitt prosjekt.

Eg vil òg takke kontaktlæraren og dei fantastiske elevane som eg fekk låne. Det har vore kjekt å jobbe med eit datamateriale som inneheld så mange sjarmerande replikkar.

Til slutt vil eg takke familie og venner for mange gode og støttande ord.

Ein spesielt stor takk til mor som har lese korrektur av teksten, og til storesøster som har oversett samandraget til engelsk.

Innholdsliste

1. Innleiing	6
1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva.....	6
1.1.1 Biletboka og læreplanen.....	8
1.2 Forskingsdesign og problemstilling.....	9
1.2.1 Hypotesar i forkant av forskingsprosjektet	10
1.3 Forsking på området.....	11
1.4 Oppgåva si oppbygging	12
2. Teori.....	13
2.1 Litteraturteoretiske perspektiv	13
2.1.1 Hermeneutikk	14
2.1.2 Lesarorientert litteraturteori: Wolfgang Iser	15
2.1.3 J. A. Appleyard	18
2.2 Litteraturundervisning – Litteraturdidaktiske perspektiv.....	21
2.2.1 Den litterære samtalen	21
2.2.2 Biletbøker	23
2.2.3 Skjønnlitteratur.....	26
2.2.4 Sakprosa	27
3. Metode	29
3.1 Metodeval og forskingsdesign	29
3.2 Observasjon	29
3.2.1 Ein ustrukturert observasjon av samtalan.....	30
3.2.2 Mi deltakande rolle i observasjonen	30
3.3 Mi rolle som forskar og lærar.....	31
3.4 Utval av informantar	32
3.5 Val av biletbøker.....	34
3.6 Refleksjonar i forkant av observasjonane.....	35
3.7 Didaktiske val før dei litterære samtalan.....	36
3.8 Etske aspekt	36
3.9 Validitet og Reliabilitet.....	37
3.10 Transkribering	37

3.11 Analytiske grep om datamaterialet.....	38
4. Biletbokanalyse.....	38
4.1 Analyse av <i>Gorm er en snill orm</i> av Camilla Kuhn.....	38
4.2 Analyse av <i>Hoggormen</i> av Bjørn Arild Erslund.....	42
5. Analyse av datamaterialet.....	46
5.1 <i>Den skjønnlitterære samtalen</i>	46
5.1.1 Å lese bilete og tekst.....	46
5.1.2 Å møte teksten med eigen erfaringshorisont.....	52
5.1.3. Samtaledynamikk og tolkingsfellesskap.....	55
5.2 <i>Fagbiletboksamtalen</i>	59
5.2.1 Å lese bilete og tekst.....	60
5.2.2 Å møte teksten med eigen erfaringshorisont.....	62
5.2.3 Samtaledynamikk og tolkingsfellesskap.....	66
5.3 <i>Dei to samtalanane om hoggorm</i>	69
6. Avslutning	72
7. Referanseliste	74

1. Innleiing

I dette forskingsprosjektet har eg undersøkt to gruppesamtaler som blei gjennomførte med fem elevar frå andre trinn. Det var dei same elevane som deltok i begge samtalanene. Den første samtalen var om ei skjønnlitterær biletbok og den andre samtalen omhandla ei fagbiletbok. Den skjønnlitterære biletboka er skriven av Camilla Kuhn og har tittelen *Gorm er en snill orm* (2013). Denne biletboka er fiksjon og det er ei fiktiv forteljing om ein hoggorm som heiter *Gorm*. I den andre samtalen leste vi fagbiletboka *Hoggormen* (2014). Denne boka er ei fagbiletbok om hoggormen, og den er skriven av Bjørn Arild Ersland. Temaet i begge bøkene er altså knyt til krypdyret hoggormen. Ved hjelp av lydopptak blei begge samtalanene transkriberte. Datamaterialet mitt er transkripsjonane av samtalanene, og desse dannar grunnlag for analysen i oppgåva mi. Gjennom analysen skal eg blant anna undersøke korleis den litterære samtalen opnar for diskusjon om bilete og tekst. Eg skal òg sjå på korleis elevane knyt litteraturen til sine eigne erfaringar og korleis dei deltar som aktive lesarar. Som analysereiskap av samtalanene skal eg bruke Wolfgang Iser sin lesarorienterte teori. Iser var inspirert av hermeneutikken som eg også skal presentere i teoridelen. Både Iser og hermeneutikken er essensielle i tolkingsarbeidet mitt. For å kunne seie noko om aldersgruppa og leseutviklinga til elevane bruker eg J. A. Appleyard sin teori om dei fem leseutviklingsfasane. Eg går nærare inn på teoriane i kapittel to som er teorikapittelet.

I det følgjande skal eg gå meir inn på tema og bakgrunn for denne oppgåva. Her vil eg sjå på forholdet mellom sjangrane, den litterære samtalen som arbeidsmetode og tolkingsfellesskapet som oppstår i og rundt samtaler om litteratur.

1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva

Gjennom heile studietida mi har eg interessert meg for litteratur og verdien den kan ha i klasserommet. Eg har tidlegare fordjupa meg i fagstoff om den litterære samtalen og biletbøker i ei eksamensoppgåve. I arbeidet med denne oppgåva fann eg ut at eg ønska å skrive masteren min om å samtale om biletbøker.

Eg har i stor grad fokusert på den litterære samtalen i denne oppgåva. Dette er ein arbeidsmetode ein som lærar kan bruke i litteraturundervisninga i skulen. Kort fortalt er det ein samtale mellom elevar og lærar der ein saman diskuterer og snakkar om ein tekst som ein

har lese. Målet ved å bruke arbeidsmetoden, den litterære samtalen, er blant anna at elevane skal oppleve og reflektere over litteratur. Det er viktig å prøve å skape gode samtaler om bøker tidleg i elevar sitt lesande liv (Hennig, 2014, s. 175). I den litterære samtalen får elevane altså trene seg i å dele sine egne tankar, lytte til andre og ta stilling til å gi respons på medelevar sine utsegn. Elevane får òg innblikk i ulike haldningar som kan gjere at medbestemming og solidaritet blir ein del av kvardagen deira. I eit framtidsperspektiv er dette viktige kunnskapar å lære elevane i prosessen mot at dei skal bli danna menneske i samfunnet (Eide, 2017, s. 61).

Elevar kan lære mykje av ein litterær samtale ved å reflektere over det dei har lese. I den litterære samtalen ønsker ein at elevane skal lære seg å samtale med kvarandre, lytte, få innsyn i mangfaldet av meiningar, oppfatningar og tolkingar. Målet er og at elevane skal reflektere i samspel med kvarandre. Metoden kan altså øve elevane viktige ferdigheiter, men òg få til spennande samtaler om litteratur frå ulike sjangrar. I ein samtale er elevane prega av det ein kallar eit tolkingsfellesskap. Tolkingsfellesskap er fellesskap som bruker same type tolkingsstrategi når ein les ein tekst, og som kjem til omtrent same resultat (Hennig, 2014, s. 193). Dette er knytt til den sosiale delen av lesinga og det handlar om å legge til rette for at det blir skapt sosiale rom rundt lesinga. Elevar som les bøker saman får moglegheit til å snakke saman om teksten. Dei får då bruke den og undre seg. Eit tolkingsfellesskap er ikkje ei samling av bestemte personar, men eit samfunn. Dette fellesskapet blir skapt av konvensjonar, reglar eller normer for fortolking i ein kultur. Tolkinga av ein tekst er altså ikkje fri, men styrt av den praksisen som tolkingsfellesskapet definerer (Solstad, 2018, s. 123-124). Ein litterær samtale er altså med på å skape tolkingsfellesskap blant elevane i klassen.

Vi deler ofte litteratur i to overordna sjangrar, skjønnlitteratur og sakprosa. Desse skil seg frå kvarandre mellom anna ut frå korleis dei ytrar seg om verkelegheita. Vidare blir dei lese av lesaren med omsyn til om dei kan knytast til ei fiktiv eller ei faktisk verkelegheit (Skjelbred, 2006, s. 32). Som lesar har ein derfor ulike forventingar til ein teksten om den er sakprosa eller skjønnlitteratur. Innanfor skulen høyrer ofte sakprosajangeren til spesifikke fag i skulen. Dette er til dømes fag som samfunnsfag og naturfag. Desse faga skal presentere ulike fakta om tema elevane skal lære noko om (Løvland, 2012, s. 81). Vidare har ein ofte ei oppfatning om at ein helst møter den skjønnlitterære sjangeren i norskfaget. Her er ikkje hovudpoenget like mykje å trekkje ut fakta, men å kunne forstå og tolke desse tekstane.

Sakprosasjangeren har altså ikkje ein like stor plass og status i norskfaget som skjønnlitteratur. Likevel gjeld ikkje dette berre i Noreg og ein kan finne døme på det skeive forholdet også i andre land (Goga, 2009; Merveldt, 2018). På engelsk kallar ein sakprosa «non fiction». Dette er med på å kommunisere fram det ujamne. Dette fordi det engelske ordet for sakprosa definerer sjangeren gjennom å seie kva det ikkje er. Omgrepet kan medverke til at forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur blir signalisert som større enn det kanskje er (Merveldt, 2018, s. 232). Nikola von Merveldt er ein tysk litteraturforskar som forskar på biletbøker innanfor sjangeren sakprosa. Ho meiner at samfunnet signaliserer at skjønnlitterære tekstar er meir verdige tekstar å studere innanfor barnelitteraturfeltet. Fordommen mange har om at barn og unge føretrekkjer skjønnlitterære tekstar, som fantastiske forteljingar, er ein myte som ein bør avkrefte ifølgje Merveldt. Studiar har vist at både gutar og jenter ofte vel å lese faktabøker i staden for fiksjon (Merveldt, 2018, s. 241). I samsvar med dette er det viktig for meg å sette fokus ikkje berre på fiksjonstekstar, men også på sakprosa i dette forskingsprosjektet.

1.1.1 Biletboka og læreplanen

For å skape dei litterære samtalanane saman med elevar brukte eg to biletbøker. Den eine biletboka var skjønnlitterær og den andre var sakprosa. Den svenske litteraturforskaren Kristin Hallberg definerer biletbøker for barn som barnebøker med eit eller fleire bilete på kvart oppslag (1982, s. 165). Det var også Hallberg som for første gong brukte omgrepet ikonotekst. Dette omhandlar samspelet mellom bilete og tekst, som er typisk i biletbøker. I møte med biletboka får ein som lesar ei leseoppleving som er både verbal og visuell (Birkeland & Mjør, 2013, s. 85). Eit slikt samspel mellom tekst og bilete kan bidra til å skape samtaler med elevane om både teksten, bileta og korleis desse fungerer saman. At elevar får kjennskap til ulike sjangrar innanfor biletbøker, og får snakke saman om dei, kan gjere at elevane utviklar litterær kompetanse og lærer å vere kritiske til ulike typar tekstar og ytringar. Å ha kjennskap til samspelet mellom tekst og bilete er eit kompetansemål etter andre trinn. Det vil seie at elevane bør møte biletbøker i undervisninga i skulen ifølgje læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6).

Temaet i forskingsprosjektet mitt er altså relevant i høve til dagens læreplan for elevar på andre trinn. Elevar skal etter andre trinn ha utvikla kompetanse innan munnlege og skriftlege ferdigheiter. Dei skal tileigne seg kompetanse knytt til språk, litteratur og kultur. Innanfor den

munnelege kompetansen i norskfaget skal elevane blant anna lære seg å lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler. Dette er ferdigheiter elevane kan få øve seg på i ein litterær samtale med andre elevar, Det er også nødvendige eigenskapar for at samtalen skal kunne gi elevane utbytte. Elevane skal òg kunne lytte til tekstar både på bokmål og nynorsk, og dei skal diskutereast i samtaler med medelevar. Elevane skal òg setje ord på eigne følelsar og meiningar. Dette kan vere ferdigheiter dei øver seg på gjennom å ytre tankane sine når dei les bøker. Etter andre trinn skal elevane klare å uttrykke og setje ord på eigne tekstoplevingar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Det er altså ei mengde ferdigheiter elevane skal tileigne seg etter andre trinn. Alle desse ferdigheitene får dei trene seg i gjennom å ha litterære samtaler om tekstar innanfor sakprosasjangeren og den skjønnlitterære sjangeren. At ein i skulen samtaler om mange ulike tekstar bidrar positivt til språkutvikling og lesekompetanse (Solstad, 2018, s.38). Altså samsvarer temaet for prosjektet, litterære samtaler om biletbøker i ulike sjangrar, med læreplanen vi har i dag.

1.2 Forskingsdesign og problemstilling

Som tidlegare nemnd bygger forskinga mi på datamateriale frå to samtaler med ei elevgruppe på fem elevar. Først gjennomførte eg ein litterær samtale rundt ei skjønnlitterær biletbok og deretter hadde me ein litterær samtale knytt til ei fagbiletbok. For å skape ein samanheng mellom bøkene valde eg å ha eit samsvarande tema i begge, eit hoggormtema. Den skjønnlitterære biletboka er skriven av Camilla Kuhn og har tittelen *Gorm er en snill orm* (2013). Denne biletboka er fiksjon og er ei fiktiv forteljing om ein hoggorm som heiter *Gorm*. Gjennom tittelen får lesaren vite at hovudpersonen Gorm er snill, og i boka sin verbaltekst får lesaren vidare vite at han ikkje skadar nokon. Det viser seg likevel gjennom bileta i forteljinga at han somme gonger gløymer seg ut og et nokre mus.

I den andre samtalen leste vi, og samtala om, fagbiletboka *Hoggormen* (2014). Denne boka er sakprosa og den er skriven av Bjørn Arild Ersland. Illustrasjonane i boka er laga av Alice Lima de Faria. Fagbiletboka er delt i to deler som gir lesaren fakta om hoggormar på to ulike måtar. Boka startar med ei forteljing om nokre hoggormar, lesaren får det ein kan kalle typiske fakta om korleis hoggormen lever gjennom dei fire årstidene. Halvvegs i boka kjem ein til det forfattaren har valt å kalle *Faktadel*, denne delen gir meir konkrete fakta om hoggormen enn den narrative framstillinga. Eg håpte at det kunne vere spennande for elevane å rette fokuset mot hoggormar i både den skjønnlitterære biletboka og i fagbiletboka. Dei

litterære samtaler er knytt til dei presenterte biletbøkene, og desse to samtaler er det som ligg til grunn for datamaterialet. Målet er å skape opne samtaler om bøkene med fokus på elevane sine tankar, meiningar og tolkingar knytt til oppslaga.

Problemstillinga i dette forskingsprosjektet er derfor;

Korleis samtaler elevar på andre trinn om tekst og bilete i to biletbøker, og korleis kan samtaledynamikken utvide forståinga deira?

Eg ønsker altså å undersøke korleis elevane samtaler om bileta og verbalteksten i biletbøkene som eg har valt ut. Samtidig er formålet mitt å finne ut korleis arbeidsmetoden og dynamikken i samtalen kan utvide forståinga til elevane. Biletbøkene er som tidlegare nemnd frå kvar sin sjanger. Dette gir meg moglegheit til å undersøke om elevane samtaler ulikt om bøkene. Kanskje gir den skjønnlitterære biletboka andre samtaler enn det fagbiletboka gir.

1.2.1 Hypotesar i forkant av forskingsprosjektet

Som forskar hadde eg mine førestillingar og tankar om kva som kunne komme til å skje i dei litterære samtaler. I forkant av prosjektet tenkte eg at den unge alderen til elevane sannsynlegvis ville gjere at elevane var nysgjerrige og positive til begge biletbøkene eg skulle presentere for dei. Likevel mistenkte eg at Camilla Kuhn si biletbok, *Gorm er en snill orm*, kunne skape litt meir engasjement blant elevane. Dette sidan illustrasjonane er morosame og oppslaga inneheld svært mange detaljar ein kan legge merke til. Boka kan oppfattast som humoristisk, og det var ein faktor som kunne gjere at den ville vere med på å fenge elevane. Eg hadde på ei anna side ein tanke om at fagbiletboka, *Hoggormen*, også blei tatt godt imot av elevane på grunn av temaet i boka. Hoggormar kan oppfattast som både spennande og litt skumle. Likevel visste eg ikkje kor mykje erfaring elevane hadde i å lesa sakprosa. Eg tenkte at dei sannsynlegvis var meir vande med å lese skjønnlitteratur, og at det vart enklare å samtale om *Gorm er en snill orm*.

Ein annan hypotese eg hadde i forkant, var at begge samtaler ville bli ganske like med tanke på elevaktiviteten. At det ikkje kom til å bli særleg store forskjellar mellom å uttrykke seg i ein samtale om skjønnlitteratur eller i ein samtale om sakprosa. I forkant av samtaler såg eg òg føre meg at dei fleste elevane kom til å opptre nokså likt i begge samtaler. Dersom nokre av elevane var frampå med utsegn i den første samtalen, tenkte eg at dei kom til å delta like mykje i den andre samtalen også. Utgangspunktet for å føresjå dette, var at eg gjekk ut frå at

elevane hadde personlegdommar som kom til uttrykk i begge samtalanene. Andre faktorar som eg også tenkte ville påverke samtalanene var elevane si leselyst, leseinteresse, leseerfaring og leseferdigheit. Eg tenkte altså at det ikkje var sjangeren som kom til å avgjere kor aktive elevane var i samtalanene. Om nokre av elevane var meir utovervend enn andre, ville dei kanskje seie mykje om biletbøkene uansett om dei kunne noko om hoggormar eller ikkje. På ei anna side reflekterte eg også over om eg ville oppdage kjønnsforskjellar knytt til sjangeren i bøkene. Eg hadde tankar og stilte meg spørsmål om gutane ville vere meir aktive i samtalen om fagbiletboka *Hoggormen*, og om jentene kanskje ville vere meir aktive i den skjønnlitterære samtalen om *Gorm er en snill orm*.

1.3 Forsking på området

Det har tidlegare vore forska på både den litterære samtalen og biletbøker. Gro Ulland har skriva ei masteroppgåve for å finne ut korleis elevar i ulike aldrar skapar mening i biletboka, *Håret til mamma*, sin ikonotekst. I studien hadde ho samtaler med 6-åringar, 10-åringar og 15-åringar. Nokre av funna til Ulland var blant anna at det var viktig å gi elevar høve og tid til å oppleve tekstar slik at dei får atterspegla sine sanseopplevingane sine knytt til teksten. Elevane fekk òg utvida kvarandre sine repetoar gjennom fellesskapet og samspelet i den litterære samtalen. Studien viste også at 6-åringane klarte å bidra med observante refleksjonar i samtalen (Ulland, 2010). Ulland har også skriva ein artikkel om litteratursamtalen sitt danningspotensial hos elevar. Informantane i studien var elevar frå femte trinn. Undersøkinga viste at samtalen om litteratur utvikla elevane sine etiske og estetiske refleksjonsevner fordi den utfordra deira etablerte førestellingar. Samtalen inviterte til at elevane kunne uttrykke sine eigne meininger. Dermed fekk dei ei eiga stemme i fellesskapet (Ulland, 2016).

Ingeborg Mjør si doktoravhandling, «Høgtlesar, barn, bildebok - vegar til mening og tekst», fokuserer på høgtlesing av biletbøker for barn. Dette var ein kvalitativ studie av barn i 1-2 års alderen der foreldra las biletbøker saman med dei. Mjør studerte dei meningsskapande prosessane som utspelte seg mellom dei. Høgtlesingssituasjonane var prega av fokus på dei strategiane den som las høgt brukte for å sikre at barn erfarte ei biletbok som interessant og meningsfull. Avhandlinga gav funn som tydde på at dialogisk høgtlesing for barn utviklar språk og omgrep, men òg leseinteresse og det Mjør kallar fiktiv mening eller «som-om» univers (Mjør, 2009).

Kåre Kverndokken og Jannike Ohrem Bakke har skrive kapittelet, *Det står jo ikke det som jeg ser*, i Kverndokkens fagbok *101 litteraturdidaktiske grep*. Her er det fokus på barn sin visuelle tekstkompetanse i møte med biletboka. Bakke og Kverndokken gjennomførte lærarstyrte litterære samtaler med fokus på det informantane initierte. Informantane bestod av tre gutar på åtte år, og denne forskinga hadde som mål å finne ut korleis gutane responderte på bøkene og bileta (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 107). I denne studien fann dei ut at elevane var gode til å bygge på kvarandre sine utsegn, og dei klarte å arbeide saman og lytte til kvarandre. Dei konkluderte også med at sjølv om elevane var unge, hadde dei gode evner til gi analytisk respons (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 129).

Fagbiletbokforskaren, Anne Løvland, har studert barn si lesing av fagtekstar. Dette var ei studie av gruppesamtaler på fjerde og femte trinn. Formålet var å kartlegge haldningane elevane hadde til å lese sakprosaetekstar og korleis dei framstilte seg sjølv som faglesarar. I studien fann Løvland det ho kalla to typiske lesarar, svarjegeren og interessesøkaren. Svarjegeren er positiv til sakprosa sjangeren og han ønsker å lære for å få ei god framtid på kort og lang sikt. Interessesøkaren er meir skeptisk, og denne lesaren vil helst lese noko som han interesserer seg for. Vidare likar ikkje interessesøkaren å få kontrollspørsmål frå tekstane, og denne gjer motstand mot alt som dei kallar for keisamt (Løvland, 2012, s. 82-83).

Etter å ha undersøkt deler av forskingslandskapet, har eg ikkje kjennskap til noko publisert forskingsprosjekt som fokuserer på å undersøke ein samtale om ei skjønnlitterær biletbok og ein samtale om ei fagbiletbok. Dette danna føresetningar for at eg ville studere temaet og gi mitt bidrag til dette forskingsfeltet.

1.4 Oppgåva si oppbygging

I det følgjande vil eg starte med å presentere teori som ligg til grunn for oppgåva mi. Teoridelen har eg skrive i to deler for å gjere den ryddig å lese. I første del presenterer eg teori om aktuelle litteraturteoretiske perspektiv. Vidare i den andre delen av teoridelen viser eg til faglitteratur frå litteraturdidaktiske perspektiv. I kapittel tre forklarar eg metoden eg brukte for å samle inn datamaterialet mitt. Her greier eg òg ut for vurderingane eg gjorde meg før, under og etter innsamlinga av datamaterialet. Eg gjer greie for korleis eg analyserte datamaterialet og vurdere studien sin validitet i slutten av methodedelen. Etter methodedelen kjem eit kapittel der eg presenterer mi eiga analyse av biletbøkene *Gorm er en snill orm* og *Hoggormen*.

Vidare blir analysen av datamateriell, med bakgrunn i teoridelen, presentert i kapittel fem. Etter dette kjem ei drøfting for å gi eit svar på problemstillinga mi, som er å finne ut: *Korleis samtaler elevar på andre trinn om tekst og bilete i to biletbøker, og korleis kan samtaledynamikken utvide forståinga deira?*

2. Teori

Teoridelen er som nemnd delt i to deler. Første del inneheld litteraturteoretiske perspektiv. Eg startar med å presenterer hermeneutikk. Etter dette går eg nærare inn på lesarorientert perspektiv på lesing. Her vil eg fokusere på lesaren i møte med litteratur. Innanfor lesarorientert perspektiv presenterer eg teori frå den tyske teoretikaren Wolfgang Iser. Han meinte blant anna at ein tekst ikkje er noko før ein lesar gir den meining (Iser, 1978). For å ha teori knytt til lesarar si utvikling, presenterer eg òg teori frå J. A. Appleyard. Teorien gir innsikt i utvikling hos lesarar som møter litteratur (Appleyard, 1991). Den andre teoridelen inneheld ulike litteraturdidaktiske aspekt knytt til formidlinga av litteraturen til elevane. I denne delen bruker eg faglitteratur knytt til den litterære samtalen og biletbøker. Til slutt presenterer eg sjangrane, skjønnlitteratur og sakprosa. Å gå inn i desse fagområda vil gi meg moglegheit til å analysere datamaterialet mitt.

2.1 Litteraturteoretiske perspektiv

Ein har alltid på seg kulturelle briller. Desse er ein del av livsverda til den einskilde som ein bruker til å oppfatte det som er rundt seg med. Sjølv om ein ikkje alltid reflekterer over korleis vi oppfattar verda ut frå desse brillene (Penne, 2001, s. 224). Litteraturteoretiske perspektiv er bestemte briller ein som lesar kan ta på seg for å få ulike måtar å definere, lese og forstå litteratur på. Desse perspektiva kan vere med på å utvide og legge til rette for eit rikare møte med litteratur. Når ein møter litteratur og les tekstar, analyserer, fortolkar og diskuterer, kan vi altså gjere det på ulike måtar. Det er mange ulike perspektiv å ta i bruk når ein skal lese ein tekst. Ein kan lese den same litteraturen frå ulike ståstad, i eit anna perspektiv og med ein anna grunngeving (Claudi, 2013, s. 21). I det følgjande presenterer eg hermeneutikk, ein teori som i hovudsak ønsker å forklare korleis vi fortolkar og skaper meining. Desse teoriane er reiskap som eg bruker i arbeidet mitt med det innsamla datamaterialet, og som skal hjelpe meg til å svare på problemstillinga mi.

2.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk fell innanfor det vi kallar humaniora: Vitskaplege fag som dekker språk, historie, kunst, kultur og menneskeleg medvit og erfaring fell innanfor det vi kallar humaniora (Kjørup, 2008, s. 12). Hermeneutikk handlar om å prøve å fortolke, forklare og omsetje menneskeskapte situasjonar. Vidare ønsker ein òg å sjå dei i lys av den historiske samanhengen dei spring fram i (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 98). Hermeneutikken er omfattande, og derfor vel eg å avgrense fokuset mitt. Eg skal ta føre meg den metodiske retninga innanfor denne forskingsteorien og den hermeneutiske sirkelen. I det følgjande skal eg presentere sentrale omgrep innanfor hermeneutikken, som er relevant for oppgåva. Desse omgrepa bruker eg deretter til å forklare den hermeneutiske sirkelen.

Hans-Georg Gadamer er ein sentral teoretikar innanfor hermeneutikken. Han er opptatt av lesaren si førforståing og forventning i møte med ein tekst. Gadamer meiner at vi som lesarar har bestemte erfaringar og forventingar når vi møter og les ein ny tekst. Desse forventningane er førforståinga til den einskilde. Forventningane spring ut frå den bestemte lesaren sine opplevingar, livserfaringar og leseerfaringar. Vidare utgjer dette ein forståingshorisont i møte med teksten (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 25). Dei erfaringane og forventingane ein har til ein tekst, kallar ein i hermeneutikken for for-dommar. Dette er dommar og meiningar ein har frå før, og som alltid er med på å prege måten ein møter tekstar og verda på. Det er ikkje mogleg å ikkje ha ei for-dom som påverkar forståinga vår. Likevel er ikkje ei forståing noko som er statisk eller fast. Ein kan stadig utvikle og få ny forståing (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 103-104).

Omgrepa forståing, fortolking, førforståing og horisont er knytt til den hermeneutiske sirkelen. Elevar si forståing er noko som ikkje er fast, og den kan stadig endrast. Dette kan forklarast gjennom det ein kallar for den hermeneutiske sirkelen eller spiralen. Det vil seie at i lys av enkeltdeler kan ein forstå ei heilheit, som igjen blir forstått i lys av enkeltdelane. Forståinga av heilheita endrar seg gjennom ein analyse av enkeltdelane, som igjen påverkar forståinga av delane, og slik gjentar denne prosessen seg (Claudi, 2013, s. 14). Denne prosessen kan framstillast som ein sirkelbevegelse der ein flyttar seg frå del til heilheit, og frå heilheit til del igjen. Å bevege seg mellom del og heilheit gjer at prosessen liknar ein spiral eller ein sirkel. Spiral fordi ein tenker seg at kvar gong ein flyttar seg til heilheita så har ein ei

utvida forståing i forhold til gongen før. Med sirkel tenker ein at det gir inntrykk av ein meir statisk prosess. Når elevar møter tekstar, skjer denne prosessen, og forståinga deira utviklar seg når dei får fleire deler til teksten. Målet er at ein som lesar forstår mest mogleg av teksten ein les.

I ein leseprosess vil lesaren stadig måtte revidere forståinga si. Dette er fordi tekstar stadig presenterer ny informasjon som lesaren må ta stilling til. Desse nye delane må ein vurdere opp mot heilheita av teksten. Lesaren kan forandra seg i eit møte med ein tekst på grunn av den nye forståinga. Ein tar til seg noko av det som litteraturen formidlar. Både lesaren og teksten har det ein i hermeneutikken kallar for ein horisont. Møtet mellom lesar og tekst kan skape det ein i hermeneutikken kallar ei horisontsamansmelting. Dette skjer dersom lesaren klarer å forstå teksten sin horisont. At ein får tilnærma lik horisont som teksten, er målet med den hermeneutiske sirkelen. På ei anna side er ikkje ei fullstendig horisontsamansmelting mogleg, og ein kan derfor ikkje forstå ein tekst fult ut (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 25). Det er også eit ønske om ei slik horisontsamansmelting mellom fleire lesarar. Om ein diskuterer litteratur i eit tolkingsfellesskap kan ein få innsikt i andre si forståing. Ei horisont-samansmelting mellom lesarar inneber at dei forstår teksten tilnærma likt og klarer å ta kvarandre sine synspunkt. Ved å bruke denne teorien kan eg få innsyn i korleis samtaledynamikken utvidar forståinga hos elevane.

2.1.2 Lesarorientert litteraturteori: Wolfgang Iser

Ein forstår og oppfattar tekstar ulikt. Det kjem an på lesaren som møter teksten. Fokuset innanfor lesarorientert litteraturteori er refleksjonar rundt kva som skjer når kvar enkelt møter ein tekst. Innanfor denne teorien legg ein vekt på lesaren og leseprosessen si betydning for etablering av litteraturen si meining. Altså meiner teoretikarane innafor den lesarorienterte teorien at ein tekst ikkje har ei bestemt og statisk meining. Teorien rettar òg blikket mot lesinga og dei erfaringane som lesarane møter tekstar med. Mads B. Claudi har skrive ei bok om litteraturteori der han presenterer ulike teoriar som er perspektiv på korleis ein kan møte tekstar. Når han viser til den lesarorienterte teorien, deler han den grovt sett inn i to retningar. Den eine retninga er den tysk-sentrerte resepsjonestetikken. Denne retninga forsøker å skissere modellar som kan forklare korleis forståinga av eit litterært verk blir etablert. Den andre retninga er den angloamerikanske lesarresponsteorien (reader-response theory). Denne retninga fokuserer på rammene lesaren omgir seg med når han eller ho møter ein tekst og

fortolkar den (Claudi, 2013, s. 112). Eg skal sjå nærare på teori frå den tysk-sentrerte retninga i den lesarorienterte teorien knytt til Wolfgang Iser (1926-2007) som var inspirert av blant anna hermeneutikken.

Den anerkjende teoretikaren, Wolfgang Iser, var opptatt av kva som skjer med lesaren i leseprosessen. Han meinte at ein tekst blir realisert av lesaren, og han var opptatt av korleis meining blei forma. Iser gav ut boka, *DER AKT DES LESENS. Theorie ästhetischer Wirkung* i 1976. Den engelske utgåva, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, blei publisert i 1978. Eg tar i hovudsak utgangspunkt i denne boka når eg presenterer teori frå Iser, i tillegg ser eg også i den andre boka hans som på engelsk har tittelen, *The Implied Reader* (1974). Lesing set i gang ei kjede av aktivitetar som avheng av både lesaren og teksten. Teksten representerer ein potensiell effekt som blir realisert i leseprosessen. Interaksjonen, som oppstår mellom lesaren og teksten, dannar grunnen til litterær teori (Iser, 1978, s. ix-x). Iser meiner at litteratur blir skapt saman av forfattaren og lesaren si tolking, og at dette fungerer som to polar. At forfattaren og lesaren er på kvar sin pol, bruker Iser for å forklare at det litterære verket ikkje er likt med teksten og realiseringa av teksten, men ligg ein stad mellom desse to (1974, s. 274). Samtidig realiserer ulike lesarar tekstar ulikt. Dette gjer at det er eit spekter av ulike forståingar av ein litterær tekst.

Eg skal i det følgjande gå nærare inn på omgrepa Iser bruker for å forklare kommunikasjonen mellom litteratur og lesar, tomme stader (*blanks*) og negasjon (*negation*) (Iser, 1978, s. 182). I det følgjande startar eg med å greie ut om det Iser kallar for tomme stader.

Dei tomme stadene

Lesing er ein aktivitet som blir styrt av teksten, men som blir tilarbeidd av lesaren. Lesaren blir samtidig påverka av teksten og det som han eller ho har tilarbeidd (Iser, 1978, s. 163). Altså er både teksten og lesaren avhengig av kvarandre og påverkar kvarandre gjennom leseprosessen. Dei tomme stadene i ein tekst er essensielle føresetnadar for kommunikasjonen mellom litteratur og lesar. Dette er fordi dei set i gong det dynamiske samspelet (Iser, 1978, s. 182). Ein forfattar har ikkje moglegheit til å skildre og fortelje alt, og dette gjer at lesaren må legge inn sine eigne meiningar. Lesaren fyller altså ut stadene der teksten er taus, og dette er nødvendig i leseprosessen. Når lesaren fyller dei tomme stadene, kjeder ein teksten saman. Samanhengen mellom dei tomme stadene er ikkje eksplisitt i teksten. Dette er noko lesaren må ta initiativ til. I litteratur er det uendeleg med tomme stader. Som lesar kan ein fyller

stadene med sin eigen fantasi, erfaringar og meiningar for å gjere teksten meiningsfull og samanhengande (Claudi, 2013, s. 116). Lesaren gjer teksten meiningsfull og samanhengande når ein fyller dei tomme stadene, og dette påverkar og utgjer den litterære teksten sin struktur. Elementa i litteraturen som forfattaren ikkje spesifiserer, må ein altså fylle ut.

Kombinasjonane som forfattaren lar vere opne, skaper dei tomme stadene. Litteraturen presenterer noko som lesaren kan kjenne igjen, og dermed startar lesaren å førestille seg det ukjende som forfattaren ikkje utdjupar (Hennig, 2014, s. 24).

Dei tomme stadene finst i alle litterære tekstar. Dette er fordi desse ubestemtheitene er ei føresetnad for teksten sin litterære verknad. At lesaren må legge inn eigne tolkingar, gjer at lesaren må ta ei aktiv rolle i lesinga. Dei tomme stadene er altså føresetnadar for at teksten skal oppnå sin optimale verknad. Ein kan oppnå balanse, om dei tomme stadene blir fylt av lesaren sine framspring (Iser, 1978). Likevel har også dei tomme stadene i litteratur ei avgrensing, og ein kan ikkje fylle ut tekstar akkurat som ein vil. Somme gonger fyller ein dei tomme stadene slik at det ikkje passar med teksten. Når dette skjer, er det lesaren som må korrigere utfyllingane sine, sidan teksten ikkje kan endra seg. Som lesar får ein klare føringar og avgrensingar på korleis ein kan førestille seg og forstå det fiktive universet, men det blir likevel gjort på kvar enkelt lesar sin spesielle måte (Hennig, 2014, s. 16). Utan dei tomme stadene ville ikkje dei litterære tekstane fungert. Lesaren hadde ikkje fått engasjere seg i teksten gjennom å aktivere erfaringar og kompetanse.

Det finnes tomme stader hos lesarane også. Dette kjem blant anna av manglande erfaring, kunnskapsnivå og lesekompetanse. Ein ung lesar har færre erfaringar og mindre kunnskap om litteratur og verda enn ein vaksen lesar. Likevel seier Iser, i eit intervju med Maagerø og Tønnessen, at barn som lesarar kan møte litteratur med fantasien sin. Gjennom fantasien kan dei utvide teksten og fylle dei tomme stadene som finst. Det vil seie at unge elevar kan klare å fylle dei tomme stadene i litteratur like godt som ein vaksen lesar (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 80-81).

Negasjon

Samstundes som ein les, har ein ofte forventingar til kva som skal skje vidare i teksten. Dette kan til dømes vere lesaren sine oppfatningar av eller forventingar til karakterar eller situasjonar i teksten. I leseprosessen får ein stadig ny informasjon. Dette kan gjere at forventingane ein har gjort seg, viser seg å vere feile. Når forventingane ikkje blir innfridde,

må lesaren korrigere seg. Dette kallar Iser for negasjonar (Iser, 1974, s. 169). Når ein får ny informasjon frå teksten, som ikkje passar med det ein hadde sett føre seg, må ein som lesar endre denne oppfatninga. Dette er ein nødvendig prosess for at ein skal kunne lese vidare. Altså må ein skape nye forventingar og oppfatningar knytt til innhaldet i teksten. Det vil seie at ein som lesar blir tvungen til å ha ei aktiv rolle når ein les (Iser, 1974, s. xii). Negasjon er ei aktiv kraft som stimulerer lesaren til å bygge opp underforståtte, men uformulerte årsaker, som innbilte objekt (Iser, 1978, s. 213). Altså blir lesaren stimulert til å innbille seg ting knytt til innhaldet av det ein les.

Tomme stader og negasjonar er altså begge med på å kontrollere prosessen i kommunikasjonen mellom litteratur og lesar. Dei tomme stadene etterlet seg opne tilkoplingar mellom perspektiv i ein tekst, og dei motiverer til å koordinere desse perspektiva. Negasjon påkallar kjende eller bestemte faktorar og viskar dei vidare ut igjen. Det som blir viska ut, er fortsatt i siktet hos lesaren. Dette fører dermed til modifikasjonar i lesaren si haldning til det som er kjend eller bestemt. Med andre ord blir ein som lesar leia til å vedta ei stilling i relasjon til teksten. Dette asymmetriske forholdet mellom lesaren og teksten blir stimulert i ein konstruktiv aktivitet frå lesaren. Vidare gir dette ein spesifikk struktur av dei tomme stadene og negasjon som oppstår i teksten, og denne strukturen kontrollerer prosessen av samhandling (Iser, 1978, s. 169-170). I ein leseprosess er det altså eit stadig samspel mellom lesaren og teksten. Ved å bruke Iser sin teori kan eg undersøke korleis elevane les det visuelle og verbale i biletbøkene, og korleis dei forstår biletbøkene gjennom desse modalitetane. I neste avsnitt går eg nærare inn på utviklingsfasar som lesaren utviklar seg gjennom.

2.1.3 J. A. Appleyard

J. A. Appleyard (1991) sin teori om korleis barn og unge utviklar litterær kompetanse er flittig brukt som eit hjelpemiddel for å beskrive korleis vi utviklar oss som lesarar. Appleyard har studert korleis vi opplever og responderer på litteratur. Han har kartlagt lesing i fasar som vi går gjennom i livet. Fasane strekker seg frå ein er eit lite barn til ein er vaksen. Til grunn for denne teorien ligg ein grundig studie av korleis elevar, studentar og vaksne les litteratur. Det blei også tatt omsyn til faktorane som verka inn på informantane sine lesedugleikar. I studien presenterte Appleyard (1991) fem fasar som skildrar utviklingsmønsteret til lesarar i moderne samfunn. Likevel må ein merke seg at individuelle lesarar alltid utviklar seg på kvar sin unike måte, og at dei fem fasane er generelle. Ein kan som lesar også bevege seg mellom ulike fasar

ut ifrå kva ein les. Sjølv om modellen kan forenkle biletet av leseutviklinga, kan den likevel gi oss ei forståing og beskriving av elevar si utvikling i lesing.

Dei fem fasane i leseutvikling startar med den Appleyard kallar, *den leikande lesaren*, som er ein lesar som er prega av ei uklar grense mellom fiksjon og verkelegheit. Typisk for det neste utviklingsstadiet, *lesaren som helt eller heltinne*, er at ein identifiserer seg med dei gode karakterane som ein les om i litteraturen. Den tredje fasen, *lesaren som tenkar*, skildrar ein lesar som er på veg inn i den vaksne verda. Lesaren har fokus på følelsar, meiningar og tankar. Når ein som lesar begynner å forstå at ein tekst nødvendigvis ikkje berre har ei bestemt meining, er ein i det stadiet som kallast *lesaren som tolkar*. Til slutt kjem vi til *den pragmatiske lesaren*. Dette er ein lesar som har utvikla seg til å bli ein pragmatisk lesar som regulerer lesinga si etter ulike behov i ulike situasjonar (Appleyard, 1991). Inndelingane er konstruksjonar som fangar opp somme sider av verkelegheita ved lesinga. Som lærar bør ein ha innsikt i desse for å forstå elevane si utvikling (Hennig, 2014, s. 58). Eg skal i det følgjande presentere dei to første leseutviklingsfasane til Appleyard, *den leikande lesaren* og *lesaren som helt eller heltinne*. Sidan deltakarane i prosjektet gjekk på andre trinn, vil det vere dei tidlegaste fasane som er mest relevante for meg. Desse kan gi meg eit innblikk i moglege horisontar som elevane møter biletbøkene med. Altså kan eg bruke Appleyard som hjelp til å skape fordommar om lesarane sine forståingshorisontar.

Tidleg barndom

Den leikande lesaren er kanskje mest typisk å finne i barnehagealder. Ifølgje Appleyard startar alle i denne leseutviklingsfasen. Eg vel å gå djupare inn i denne fasen sidan nokre av elevane i mitt prosjekt fortsatt kunne vere i denne fasen eller ha trekk frå den. *Den leikande lesaren* kan oppleve grensa mellom fiksjon og verkelegheita som uklar, og overgangen kan verke flytande. Den glidande overgangen kjem av at fiksjonen ofte pregar dagleglivet til denne lesaren gjennom leik. For små barn har fantasien ei viktig kognitiv rolle. Dette er fordi dei kan bruke denne fantasien til å forstå verda dei er i. Om ein er på dette stadiet i leseutviklinga, er eleven på veg inn i ei forståing av kva fiksjon er. Appleyard (1991) meiner at leiken berre er eitt av fleire døme på det å bruke fantasi (s. 55). Teoretikaren påpeiker òg at ein aukande kompetanse i leiken og ein aukande kompetanse i litterær tekstkompetanse er viktig. Dette bidrar til at elevar kan fungere sosialt. Lesaren kan kjenne igjen nokre verkemiddel og sentrale motiv i tekstar. I denne fasen kan ein òg kjenne til mange av fortellingane sine strukturar og formularar (Hennig, 2014, s. 52). At lesaren bruker fantasien

sin for å forstå litteraturen, samsvarer med Iser sin teori om at unge lesarar fyller dei tomme stadene i litteraturen med fantasien sin.

Det som også er typisk for ein lesar, som er i dette utviklingsstadiet, er at ein ikkje les sjølv. Ein blir altså lesen for. Lesing i dette stadiet er prega av ein laupande utveksling av spørsmål og svar og kommentarar til teksten. Leseprosessen kan også innebere referansar til andre erfaringar mellom barnet, lesaren og andre dei kjenner (Appleyard, 1991, s. 21). Den unge lesaren er opptatt av detaljar i til dømes bilete eller tekst. I dette stadiet er lesaren opptatt av dei subjektive følelsane og tankane sine, og ein har det ein kallar eit sjølvstret syn på verda. Oppsummerande kan ein seie at fantasien er essensiell i denne fasen. Lesaren bruker dette for å forstå det som kan verke som ei kaotisk verd. Denne bruken av fantasien kan hjelpe lesaren til ei betre og djupare forståing av seg sjølv. Fantasien kan òg vere ei hjelp til å forstå det emosjonelle i oss sjølv og andre (Hennig, 2014, s. 52-53).

Seinare barndom

Lesaren som helt eller heltinne er ein leseutviklingsfase som er vanleg i tidleg barneskulealder (6-12år). Elevar i denne fasen beveger seg mot ei meir organisert form for lesing. Lesing er nå eit reiskap for å disponere innsamling og organisere. Denne informasjonen er ofte om den store verda og lesaren kan lære meir om korleis den fungerer. I denne alderen les elevane gjerne faktabøker som kan gi dei informasjon om verda, spennande bøker eller fantasi-bøker. Lesing er òg eit reiskap for å utforske si indre verd (Appleyard, 1991, s. 59). I bøkene er det ofte karakterar som opptrer stereotypiske, i form av gode og onde. Til forskjell for *den leikande lesaren*, kan lesaren nå lese lengre bøker med mindre skrift og mindre illustrasjonar.

Typisk for lesaren i denne fasen er at ein identifiserer seg med hovudpersonen i litteraturen. Hovudpersonen, eller helten i boka, er ofte ein snill, dyktig og modig type som er enkel å knytte seg til. Figurane i litteraturen er karakterar barn ønsker å vere. Verda, som handlinga går føre seg i, er også enkel (Appleyard, 1991, s. 76). Personane i litteraturen i denne fasen er enkle å identifisere seg med. Lesaren følgjer desse gjennom utfordringane dei må løyse gjennom forteljinga i boka. I denne fasen er det òg forskjell i lesinga mellom jenter og gutar generelt sett. Gutane føretrekker ein helt i ei forteljing som er prega av eventyr. Jentene føretrekker ein jentekarakter som oppheld seg i heim eller skulemiljø (Appleyard, 1991, s. 91). På ei anna side er dette svært generelle føretrekkingar hos dei ulike kjønna, og det er

sannsynlegvis eit meir nyansert spekter. Det som gjeld for begge kjønn i denne fasen, er at dei kjenner seg igjen i karakterar i litteraturen og føler ei tilknytning til hovudpersonen. Derfor er det også typisk for denne utviklingsfasen at lesaren er opptatt av å lese fleire bøker som handlar om den same personen. Eller bøker som har liknande struktur i forteljinga (Hennig, 2014, s. 54). Det er også viktig for ein lesar i dette stadiet at forteljinga endar bra.

2.2 Litteraturundervisning – Litteraturdidaktiske perspektiv

I det følgjande rettar eg blikket mot faglitteratur som er knytt til litteraturdidaktiske perspektiv i litteraturundervisninga. Det vil seie dei faktorane som er i litteraturundervisninga, og som legg til rette for læring hos elevane. Dette er også fagstoff som skal vere med på å belyse problemstillinga mi i analysedelen. Eg startar med å greie ut om den litterære samtalen, og deretter skriv eg om biletbøker. Til slutt rettar eg blikket mot sjangrane, skjønnlitteratur og sakprosa, og går nærare inn på desse.

2.2.1 Den litterære samtalen

Litterære samtaler i skulen er som lesesirklar med didaktiske perspektiv. Norskfaget har mål om at elevane blant anna skal få innsikt i litteratur og lære å tolke litterære tekstar. Dei skal kunne diskutere og lære seg kommunikasjon. Dette skal dei kunne i klasserommet, men det er også viktige lærdommar for elevane seinare i livet. Å samtale om litteratur kan vere ein arbeidsmåte å bruke i norskfaget for at elevane skal nå desse måla. Ved å bruke den litterære samtalen, kan ein få til ein samtale der ein utvekslar erfaringar frå litteraturen. Dette føreset at elevane har gjort seg opp ei meining om det dei har lese. Meiniane og oppfatningane får ein utveksle saman med medelevane sine tankar i ein samtale (Ulland, 2016, s. 98). Laila Aase har skrive fleire fagartiklar om den litterære samtalen, og ho legg vekt på samtalen sin viktige plass i norskfaget. Aase (2005) er tydeleg på at den litterære samtalen spelar ei avgjerande rolle i litteraturundervisninga til elevane. Samtalen kan fungere som eit dynamisk utviklingsmoment til lesing. Sidan det er meininga at elevane skal snakke om teksten dei har lese, tvingar metoden oss både til å reflektere over lesinga og vidare møte andre sine tolkingar av teksten. På denne måten kan litteratursamtalen vere med på å skape ein dannelsingsfunksjon i litteraturlesinga til elevane (Aase, 2005, s. 106). Med andre ord meiner altså Aase at elevane sine eigne tolkingar skal møte andre sine meininger som ein del av dannelsingsprosessen i skulen.

Laila Aase (2005) forklarer den litterære samtalen som ein samtale der ein skal få fram elevar sine leseerfaringar. Føremålet med samtalen er å undersøke dei litterære tekstane saman i klasserommet, med utgangspunkt i elevane sine leseerfaringar. Den litterære samtalen er spesifikk for litteraturundervisninga i skulen (Aase, 2005, s. 106). Gro Ulland (2016) har også skrive ein artikkel om den litterære samtalen og dannelsingsfunksjonen den kan ha. Ulland forklarer den litterære samtalen som ein open arena for å samtale om ulike tolkingar som elevane gjer seg. Samtalen kan karakteriserast som sosial, dialogisk og utprøvande (Ulland, 2016, s. 99). Den litterære samtalen er ofte ein samtale mellom læraren og elevane. Sjølv om læraren er med i samtalen, har ein som mål å få fram elevane sine meiningar om dei litterære tekstane ein har lese. For at elevane skal dele tolkingane sine med dei andre, må samtalen gå føre seg på ein trygg arena. Elevane skal ikkje føle at det er noko problem å fortelje og dele tankane sine. Tolkingfellesskapet skal altså vere godt og trygt.

Gjennom ein skuledag oppstår det ulike samtaler i eit klasserom. Likevel skil den litterære samtalen seg frå desse. Samtalen skal ha både eit formål og ei iscenesetting (Aase, 2005, s. 107). Den litterære samtalen er altså noko meir enn berre å snakke laust om ei bok i klassen. Dette støttar Åsmund Hennig, som er forskar blant anna innan litteraturdidaktikk og som har skrive boka *Litterær forståelse*. I denne skriv Hennig (2014) at den litterære samtalen er ei samtaleform med faste rammer og ein klar intensjon frå læraren. Samtalen er avhengig av at læraren førebur seg. Dette er fordi samtalen skal ha eit litteraturdidaktisk mål som både er bevisst og reflektert gjennom (Hennig, 2014, s. 174). Altså har læraren sin regi, og måla han set for samtalen ei avgjerande rolle for kvaliteten i den litterære samtalen. Som lærar bør ein sette seg grundig inn i boka for å finne ut om det er ei god bok å lese og for å finne ut kva lærdommar ho kan gi elevane. Den litterære samtalen kan derfor vere ein tidkrevjande arbeidsmåte å bruke i undervisninga, og det kan ta tid å førebu seg til ein slik samtale.

Elevar treng å få trening i arbeidsmetoden for å få best mogleg utbytte av samtalen. Dei les og snakkar om boka med ein intendert, uttalt eller institusjonalisert læringseffekt (Hennig, 2012, s. 27). Sett på den måten vil læraren si rolle kunne gjere samtalane kvalitativt betre enn om elevane skulle ha lese og snakka om boka åleine (Kverndokken, 2018, s. 178). Den litterære samtalen passar inn i den sosiokulturelle læringsteorien. Læringa i samtalen blir ein sosial prosess sidan det ikkje skjer noko læring utan at individet snakkar med dei andre i gruppa (Imsen, 2005, s. 183). Gjennom den litterære samtalen får dei sjansen til å utvikle språket sitt og den litterære kompetansen. Dermed kan det gjere det lettare for dei å møte andre litterære

tekstar etter ei slik økt, sidan dei sannsynlegvis har fått auka sin litterære kompetanse (Imsen, 2005, s. 191).

Spørsmåla som læraren stiller til elevane under den litterære samtalen, har innverknad på samtalen. Sidan samtalen skal ha eit formål, må læraren tenke over korleis ein skal styre samtalen med spørsmåla sine i forkant. Før ein lagar spørsmål, må ein altså som lærar tenke over formålet med samtalen. Desse spørsmåla skal ha som formål å leie elevane mot målet. Det kan til dømes vere å snakke om budskapet til boka eller litterære verkemiddel. Vidare bør læraren prøve å opne teksten for ulike perspektiv og tenkemåtar. Gode spørsmål kan skape interesse og forståing hos elevane. Sidan læraren ikkje kan førespegle seg utsegna til elevane, bør ein klare å spontant nytte elevane sine innspel. Dette kan gjere at samtalen opnar for nye perspektiv og tenkjemåtar (Kverndokken, 2018, s. 178). Samtidig bør ein som lærar vise at ein er interessert i svara som kjem frå elevane.

I ein litterær samtale kan elevane til dømes diskutere handlingane til personar i litteraturen. Gjennom tekstar får ein også somme gonger innsyn i tankesettet til personar. Dette kan vere med på å utvikle empati hos elevar. Ved bruk av metoden kan det bli meir tid til lesing. Ein vil òg sannsynlegvis oppdage fleire moglege tekstval når lærarar vel å fokuserer på litteratur. Metoden krev at læraren set av tid til lesing, noko som gjer at ein kanskje utviklar gode lesarar. Elevane får konstruere eigne meiningar og vidare stille spørsmål. Når elevane les og diskuterer tekstane med andre, kan det bli eit sosialt fellesskap. I dette fellesskapet kan ein skape lesarar som er motiverte, sosialt interaktive og strategiske (Hennig, 2012, s. 41-42). Innanfor barnelitteraturen står biletboka på mange måtar i ei særstilling og den blir dermed ein viktig inngangsport til litteratur for elevane (Bjorvand, 2012, s. 69). Å fokusere på dette fagområdet innanfor norskfaget kan gi eit positivt læringsutbytte hos elevane.

2.2.2 Biletbøker

I Tone Birkeland og Ingeborg Mjør si bok, *Barnelitteratur -sjangrar og teksttypar*, får ein tilgang på allsidig kunnskap om litteratur for barn (2013). I boka har dei eit eige kapittel om biletbøker spesifikt. Som tidlegare nemnd kan ei biletbok definerast som ei barnebok med eit eller fleire bilete på kvart oppslag (Birkeland & Mjør, 2013, s. 70). Den danske professoren Nina Christensen har fordjupa seg i barnelitteratur og biletbøker. Ho skriv at biletbøker er bygd på to semiotiske kodar, bilete og tekst, som saman utgjer ein interaksjon (Christensen,

2014, s. 7). Det er blant anna denne interaksjonen som gjer det interessant å bruke biletbøker saman med elevar.

For at vi skal få heile potensialet av biletboka, må ein sjå på både det visuelle og det verbale. I ei biletbok spelar bileta ei viktig rolle kombinert med skrifta. Barnelitteraturforskar Agnes-Margrethe Bjorvand (2012) har biletbøker som eit av sine forskingsområder, og ho er medredaktør i boka, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Ho poengterer i kapitlet, «Når barn leser bildebøker», at det er mange måtar å definere ei biletbok på. På grunnlag av andre sine definisjonar, har dei laga ei brei biletbokdefinisjon som kan inkludere peikebøker, fagbøker og lyrikkbøker. Derfor skriv Bjorvand at ei biletbok er ei bok med eit eller fleire bilete på kvart oppslag, og som i kombinasjon med andre modalitetar uttrykker ei estetisk heilhet (s. 70). Denne definisjonen opnar opp for at biletbøker også kan vere for ungdom og vaksne. Barnelitteraturforskar ved OsloMet-Storbyuniversitet, Åse Marie Ommundsen (2018), definerer òg ei biletbok som ei bok med minst eit bilete på kvart oppslag der både verbalteksten og bilete er betydingsberande. Ho legg i tillegg til at dei saman framstiller eit narrativt løp (s. 151). Elevar vil sannsynlegvis etter gjentatt lesing, og systematisk arbeid med biletbøker, utvikle si visuelle kompetanse og lære seg korleis vi les biletbøker (Ommundsen, 2018, s. 155).

Oppslaga i biletboka utgjer ei tematisk og dramaturgisk heilskap (Birkeland & Mjør, 2013, s. 70). Biletboka kan derfor bli ei litterær oppleving og erfaring for elevane som les (Kiefer, 2013, s. 7). Den amerikanske biletbokforskar, Barbara Zulantz Kiefer (2013), innrømmer at sjølv om ho har mykje kunnskap knytt til biletbøker, ikkje alltid klarer å sjå alt som elevane klarer å sjå i biletbøker (s. 7). Dette kan bety at biletbøker kan snakke annleis til barn enn til vaksne. Utvalet innanfor biletbøker er svært mangfaldig og stort. Biletbøker, som er komplekse og fleirstemmige, vil kanskje gi elevane andre opplevingar enn biletbøker som er prega av at bilete og tekst er forankra i kvarandre. Somme biletbøker kan òg vere prega av karikaturliknande bilete som gir eit inntrykk og ei oppleving av biletboka som meir humoristisk (Birkeland & Mjør, 2013, s. 86). Som lærar har ein altså eit stort utval når ein skal velje biletbøker.

2.2.3 Modalitetar skapar mening i biletbøker

Biletbøker er samansette tekstar og lesaren må forholda seg til skrift og bilete samtidig.

Denne interaksjonen mellom skrift og bilete kallar vi ikonotekst. Dette er eit litteraturdidaktisk omgrep som fokuserer på samspelet og den samansette meiningsdanninga i biletbøkene som nettopp verbalteksten og bileta utgjer (Hallberg, 1982, s. 165). Altså oppstår ikonotekst når vi les verbalteksten og bileta samtidig (Bjorvand, 2012, s. 71). Samspelet mellom skrift og bilete skil biletboka frå andre litterære framstillingsmåtar (Hallberg, 1982). Somme gonger kan verbalteksten eller bileta spele ei større rolle i boka, men generelt kan vi seie at dersom vi skal definere ei bok som ei biletbok, må begge deler vere betydingsberande. Saman framstiller dei budskapen i biletboka (Ommundsen, 2004, s. 204).

Christensen (2014) og Hallberg (1982) legg også vekt på det viktige samspelet mellom bilete og skrift i biletbøker. Ikonotekst er eit overordna litteraturteoretisk omgrep som set lys på interaksjonen mellom ord og bilete. I biletbøker er dette ei samansett meiningsdanning. Ord og bilete kan ikkje skiljast frå kvarandre sidan lesaren ser og les samtidig. Samspelet er blant anna ein av grunnane til at biletbøker kan vere spennande å bruke i den litterære samtalen. Dette er fordi ein får informasjon frå meir enn berre verbalteksten. Somme gonger kan ikkje alle elevane lese, og bileta blir kanskje det dei fokuserer mest på (Birkeland & Mjør, 2013, s. 74). Altså kan tilgangen til både bilete og skrift vere med på å tilpasse den litterære samtalen.

Bilete og skrift kan ein også kalle for to modalitetar. Ein modalitet er ein måte å skape mening på. Det vil seie at kvar gong vi bruker ein modalitet, er dette ein ressurs for å skape mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Bilete er ein modalitet og er derfor med på å skape mening for lesaren. Eit bilete kan til dømes få med detaljar som ein då kan utelate i verbalteksten. Eventuelt så kan ein få fram detaljar i forteljinga som ein ikkje greier å formidle gjennom å berre bruke skrift (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28). Om ein i tillegg nyttar seg av høgtlesing for elevane, får dei også ein ekstra modalitet sidan elevane får høyre verbalteksten auditivt. Saman skapar samspelet mellom desse modalitetane mening for lesaren som høyrer på og ser i biletboka.

Bileta har ofte ei stor funksjonell tyngde og er vesentlege for forteljinga i biletbøker. Elevane treng å ha ein visuell kompetanse som er evna til å lese, forstå og tolke bileta (Ommundsen, 2018, s. 151). Verbalteksten må også lesast, men den er avhengig av bileta for at den skal kunne fortolkast (Solstad, 2016, s. 27). Dette går ikkje berre den eine vegen, og vi må også lese teksten for at vi skal forstå bileta. Verbalteksten og bileta kan vidare omtalast som to semiotiske kodar som utgjer ein interaksjon (Christensen, 2014, s. 7). Ikonoteksten opnar opp

for mange moglegheiter for elevane til å fylle inn med eigen kunnskap og livserfaring. Modalitetane kan supplere og komplettere kvarandre for å kommunisere til lesaren. Dei kan altså utfylle kvarandre i ulik grad, men kan også overlate utfyllinga av budskapet til den som les (Bjorvand, 2012, s. 72). Som lesar må ein altså konstruere ein samanheng mellom det verbale og det visuelle i biletboka. Dette kallar ein avløysingsprinsippet, det vil seie at teksten kan innehalde viktig informasjon for lesaren som bileta ikkje omtalar, eller omvendt. Desse tomme stadene fyller lesaren når ein ser samanhengen mellom motiva, handlingane og konsekvensane for karakterane (Birkeland & Mjør, 2013, s. 168). Altså må ein som lesar sjå modalitetane i samanheng og fylle dei tomme stadene for å skape teksten sin struktur.

2.2.3 Skjønnlitteratur

«En sjanter kan beskrives som et resultat av at vi gjenkjenner situasjoner og den kommunikasjonen som inngår i den» (Skjelbred, 2006, s. 37). Med andre ord kan vi seie at sjangeren teksten inngår i, blir som ein kontrakt mellom lesaren og teksten om kva lesaren kan forvente seg. Mange skil mellom skjønnlitteratur og sakprosalitteratur på grunnlag av fiksjon (Kjelen, 2018; Mjør, 2015, s. 49). Likevel blir det sett spørsmålsteikn ved om det i det heile tatt er eit tydeleg skilje mellom sjanter. Eit argument for å påstå mangelen på eit tydeleg skilje i litteraturen er blant anna at både skjønnlitterære- og sakprosaetekstar kan ta i bruk litterære grep og verkemiddel (Mjør, 2015, s. 28). Sakprosaen liknar somme gonger på skjønnlitteratur på grunn av skrivegrep som forfattaren bruker som er meir typiske i skjønnlitteratur. Hybridformer og retoriske og litterære verkemiddel kan bli brukt i begge sjanter (s. 49). Ifølgje boka til Birkeland og Mjør (2013) kan skjønnlitterære tekstar skrivast som realistiske forteljingar. Dette er forteljingar som det er sannsynleg at kunne ha skjedd i verkelegheita, og som har ei erfaringsverd som ligg tett på ei allmenn erfaringsverd. Somme gonger tar sakprosaetekstar i bruk narrative verkemiddel for å presentere fakta for barn. Fakta kan til dømes bli presentert som ei forteljing. Denne hybride trenden mellom sjanter gjer at det somme gonger kan vere utfordrande å plassere litteratur i spesifikke sjanter. Det er òg med på å gjere at skiljet mellom fakta og fiksjon blir mindre klart (Merveldt, 2018). I det følgjande skal eg vise til faglitteratur som kan utdjupe meir om sjangeren skjønnlitteratur.

Solstad (2018) skriv i fagboka, *Les meir!*, at skjønnlitteratur er illusjonskunst sidan litteratur kan skape oppdikta litterære rom som berre eksisterer i førestillingane til lesaren (s. 133). Dette heng saman med Iser sin teori om dei tomme stadene som lesaren må fylle for at ein

skal leve seg inn i litteraturen. Skjønnlitteratur treng ikkje alltid å vere oppdikta, og det kan ha utgangspunkt i noko som verkeleg har funne stad. Likevel vil ei verkeleg hending kunne bli omforma og omdikta til ein viss grad. Forfattaren vil også gjerne legge til eller trekke frå moment som gjer at skjønnlitteraturen ender opp som ei fiksjonsforteljing (Hennig, 2014, s. 23). Det vil seie at skjønnlitteratur kan vere nær verkelegheita.

Skjønnlitteraturen kan by på mange forskjellige og fantastiske verder som både barn og vaksne kan drøyme seg vekk i. Skjønnlitteratur blir som nemnd assosiert med fiksjon og fantasi. Dette gjer at litteraturen kan ha ei terapeutisk funksjon. Som lesar kan ein sitte trygt heime og oppleve fantastiske eventyr, sorg eller sjukdom. Litteraturen kan gi lesaren moglegheit til å reflektere over eigne konkrete og bevisste erfaringar. Ein kan velje å lese om tema som ein kan knytte til sitt eige liv. Leseopplevingane veks gjerne fram i mellomrommet mellom den litterære forteljinga og våre eigne liv (Solstad, 2018, s. 40-43). Desse litterære opplevingane og gleda knytt til litteratur, er ikkje berre forbunden til skjønnlitteraturen. Som lesar kan ein også oppleve dette i sakprosa eller i fagbøker. Forfattarar innanfor sakprosa kan by på underhaldande, fantasifulle og spennande moment. Eg skal avslutte teoridelen med å fokusere på sakprosasjangeren.

2.2.4 Sakprosa

Den norske professoren i barnelitteratur, Nina Goga, er opptatt av sakprosaen sin plass i klasserommet. I sitt arbeid har ho særleg fokusert på barne- og ungdomslitteratur. Utvalet i sakprosa er stort, men likevel verkar det som at det er flest bøker med naturfaglege tema for dei yngste lesarane. Sakprosa for barn blir sjeldan vurdert. Dette gir signal om at fagbiletøkene ikkje er like viktig som dei skjønnlitterære bøkene (Goga, 2009; Merveldt, 2018; Solstad, 2018). Likevel er det viktig at ein har fokus på sakprosa i skulen som litteraturformidlar. Å lese fagtekstar i skulen, er ein sentral del av arbeid med ulike fag. Sakprosa blir derfor ofte assosiert med formidling av kunnskap (Løvland, 2012, s. 81). Ei multimodal fagbok, som er samansett av bilete og tekst, kan gi eit variert kunnskapssyn som kan reflektere ulike behov hos ulike elevar. I møte med sakprosa kan ein introdusere elevane for nye omgrep eller utdjupe omgrep elevane allereie kjenner til. Dette må uttrykkast på ein måte som gjer at elevane blir aktive og medskapande i teksten (Løvland, 2012, s. 82). Ein måte elevane kan bli gjort til aktive medskaparar av teksten er gjennom å fylle dei tomme stadene.

Sidan fagbiletbøker skal formidle fakta til lesaren, må forfattar og illustratøren gi eit signal til lesaren om at det som står skrive er sant. Ingeborg Mjør har gitt ut ein artikkel i *Edda* der ho fordjupar seg i temaet om sanningsvurdering av ikonotekst. Korleis skal lesaren tru på teksten? Kva type sanning eller verkelegheit representerer fagbiletboka? Biletboka kan gjennom sine to modalitetar signalisere sanninga si visuelt og verbalt. Sanningsverdien kan ein altså tolke ut frå bileta i boka. Ofte vil ein tolke ei biletbok med fotografi som ei dokumentarisk sanning, sidan vi kjenner igjen dette som noko som har funne stad i verkelegheita (Mjør, 2015, s. 49). Som følgje av at ein les ei biletbok ut frå ikonotekst, må ein også vurdere verbalspråket sin sanningsverdi. Her kan ein ved hjelp av grammatiske kategoriar, oppfatte biletboka som sann. Til dømes kan ord innanfor kategoriane hjelpeverb, substantiv, adjektiv og adverb bidra til påverke at biletboka fell innanfor sakprosa. Vi kan òg vurdere sanninga ut frå handlinga i boka. Karakterane og erfaringane korrespondere med det ein sjølv har observert, erfart og tenkt. Derfor kan ein vidare oppfatte dei som sanne. Dette vil seie at sanningsvurderingane våre er sosiale, konvensjonsstyrte og kontekstavhengige (Mjør, 2015, s. 49). Sanningsuttrykket er ein viktig del av fagbiletboka. Det er essensielt at lesaren får tillit til og trur på boka sidan sjangeren skal vere kunnskapsformidlande.

Fagbøker skal altså formidle objektiv kunnskap om eit emne. Dei skal altså gjengi presis og sakleg kunnskap. Derfor kan fagbiletbøkene bli prega av ei målretta kommunikasjon. Dette gjer at fagbiletbøker ikkje nødvendigvis ønsker å skape mange moglege tolkingar og assosiasjonar. Likevel kan sakprosaen også innehalde tomme stader. Dette gjer at lesaren oppmuntrast til å skape teksten slik som skjønnlitteraturen ofte gjer. Sakprosa kan stå fram som fleirtydig, subjektiv og å ha skjønnlitterære trekk. Dette er verkemiddel som gjer at lesaren må fylle tomme stader for at litteraturen blir fullstendig (Solstad, 2018, s. 43). I ein litterær samtale om sakprosa kan det vere aktuelt å reflektere rundt fakta ein får presentert. Vidare kan ein prøve å knytte det til kunnskap elevane allereie har. Solstad (2018) skriv at eit strengt skilje mellom skjønnlitteratur og sakprosa kan vere urettferdig. Ho meiner at begge deler kan leie til fordjuping og innsikt i fakta (s. 88). Likevel er det ein forskjell, og elevane må møte både skjønnlitteraturen og sakprosaen si framstilling i bøker. Begge deler gir elevane ønske om å reflektere og fortolke. Det er viktig at elevane blir tidleg van med fagbiletbøker. I denne sjangeren treng ein meir trening i tekstkompetanse (Løvland, 2012, s. 100). Dette kjem av at elevane oftast blir introdusert til denne sjangeren etter at dei er kjende med skjønnlitteraturen.

3. Metode

3.1 Metodeval og forskingsdesign

I forskingsprosjektet mitt har eg brukt kvalitativ metode. Den kvalitative forskingsmetoden inneber å prøve å forstå andre sine perspektiv (Postholm, 2004, s. 3). Kvalitativ forskning har interesse for menneske sine liv og tradisjonar i samfunnet (Postholm, 2004, s. 4). Målet til forskaren er å klare å oppdage og legge fram meiningsperspektiva til dei personane som ein studerer. Metoden krev at ein som forskar reflekterer over arbeidet sitt sidan ein får innblikk i andre sitt liv. Sidan eg skal studere samtaler mellom elevar, fekk eg i forkant godkjenning av NSD til å utføre prosjektet. Denne godkjenninga var nødvendig på grunn av opptaka eg ønskte å ta av samtalanene. Elevane og foreldra deira blei godt informert. Som forskar var eg òg tydeleg på at dei kunne trekke seg frå prosjektet når som helst. Dette var viktige føresetnadar å legge til grunn for at eg kunne utføre forskinga mi.

Forskringsmetoden inneber eit nært samarbeidsforhold mellom den som forskar og dei som deltar i forskinga. Målet er å beskrive kompleksiteten av eit fenomen. Kvalitativ forskning representerer ein epistemologisk ståstad som inneber at kunnskap og forståing blir skapt i sosiale interaksjonar (Postholm, 2004, s. 9). I metoden er ein kvalitativt til stades i heile prosessen. Denne prosessen startar allereie før datainnsamlinga. Dette påstår Postholm (2004) på grunnlag av at ein som forskar heile tida har med seg sine egne fortolkingar som eit reiskap i forskinga. Det ein som forskar ser, avheng av kva ein har opplevd og erfart tidlegare i livet. Altså har forskaren si livserfaring betydning for kva ein ser i forskinga (s. 11). Innanfor den kvalitative metoden har eg brukt deltakande observasjon for å hente inn datamaterialet mitt.

3.2 Observasjon

Som forskar har eg som nemnd observert fem elevar under litterære samtaler om ei skjønnlitterær biletbok og ei fagbiletbok. Det er altså dette som dannar grunnlag for datamaterialet som eg bruker til å belyse problemstillinga mi seinare. Eg har med mine egne erfaringar, opplevingar og teoriar prøvd å forstå og skape mening i datamaterialet eg har samla inn i observasjonen (Postholm, 2004, s. 12). Situasjonane eg observerte var som nemnd to gruppesamtaler saman med fem elevar. Vi las bøkene i lag, og elevane fekk egne hefter av

bøkene som dei bladde i når dei fekk beskjed om det. Hefta var tilsvarande biletbøkene, og dei var kopi av heile boka som vi las saman. I kvart oppslag las eg verbalteksten høgt til elevane. Samstundes som eg las, følgde elevane med i bileta på oppslaga. Etter at eg hadde lese høgt, skulle elevane uttale seg om det dei ville. Om dei ikkje sa noko, hadde eg spørsmål klare som eg stilte gruppa for å sette i gong samtalen.

3.2.1 Ein ustrukturert observasjon av samtalan

Gjennom begge observasjonane var eg bevisst på problemstillinga mi. Likevel kallar eg observasjonane for ustrukturerte observasjonar. Dette fordi eg lot elevane ta ordet først når vi snakka om oppslaga vi hadde lese. I lesinga av bøkene stoppa vi opp ved kvart oppslag. Eg såg føre meg at dette blei ei ramme for det elevane kom til å snakke om i dei litterære samtalan. Vidare prøvde eg å stille oppfølgingsspørsmål til det elevane sa (Dalland, 2007, s. 189). Dette kan ha påverka forskinga mi positivt. Ei slik haldning kan ha gjort at eg var meir open for det som skjedde rundt meg.

3.2.2 Mi deltakande rolle i observasjonen

Observasjonen min kallar eg òg for ein deltakande observasjon. Eg involverte meg i aktiviteten og utførte den litterære samtalen. I samtalen las eg biletbøkene høgt, stilte spørsmål og respondere på det elevane sa. Gjennom ein deltakande observasjon kunne eg kontrollere situasjonen og gjennomføre arbeidsmetoden. Eg hadde brukt tid på å setje meg godt inn i den litterære samtalen på førehand. Involveringa mi gjorde at eg fekk nærleik til forskinga mi og kunne prøve å nærme meg deltakarane. Deltakande, kvalitativ observasjon har vore brukt som strategi i sosialvitskap for å forstå handlingane i dei ulike aktivitetane ut frå deltakarane sin ståstad eller perspektiv (Postholm, 2004, s. 13). Sidan eg ikkje hadde moglegheit til å notere under den deltakande observasjonen, sette eg av tid til å skrive ned erfaringane og observasjonane mine i etterkant av samtalan. Observasjonane mine blei også understøtta av lydopptak slik at eg kunne studere og tolke dei fullstendige samtalan i etterkant. I den deltakande observasjonen var eg altså ein aktiv observatør. Eg førte elevane gjennom begge biletbøkene i kvar av øktene. Ved observasjonane ønskte eg å oppnå ei heilskapsforståing av samtalan vi hadde. Samtidig kunne eg også få innblikk i relasjonane og samspelet mellom elevane som deltok (Dalland, 2007, s. 184). Valet om ei deltakande og aktiv rolle blei tatt tidleg i planlegginga av prosessen. Tanken var då at eg ville få moglegheit

til å halde kontroll på samtalen, slik at eg kunne få eit datamateriale som kunne belyse problemstillinga mi.

3.3 Mi rolle som forskar og lærar

Gjennom den litterære samtalen fekk elevane testa ut og dele tolkingane sine. Målet var ikkje at vi skulle komme fram til ei sann tolking av biletbøkene. Det er ikkje mogleg å verifisere ei rett tolking blant elevane sidan tekstar ofte er fleirtydige. Likevel kunne vi komme fram til tolkingar som var sannsynlege og rimelige (Larsen, 2005, s. 103). Som leiar av samtalen, måtte eg passe på at eg ikkje gjekk frå å vere den som styrte samtalen til å bli ein deltakar. Eg skulle altså ikkje dele mine egne tolkingar av biletbøkene i samtalen. Det kunne då ha oppstått eit asymmetrisk forhold i samtalen. Elevane kunne ha oppfatta mine tolkingar som fasiten for bøkene vi las saman (Hennig, 2014, s. 194). Målet med ein litterær samtale er ikkje nødvendigvis å svare på kva litteraturen handlar om eller kva forfattaren har tenkt. Saman skal elevane i fellesskap lære om seg sjølv og dei andre elevane. Då kan moglege dannelsingsprosessar bli sett i gong. På grunn av dette kravde denne arbeidsmetoden at eg reflekterte over mi eiga rolle før, under og etter begge samtalan. Den ustrukturerte, deltakande observasjonen min gav meg også fleire roller i datainnsamlinga. Rolla mi som forskar og lærar måtte eg altså reflektere over frå eg starta forskinga mi til prosjektslutt.

I prosjektet mitt tenkte eg på meg sjølv først og fremst som ein forskar. Likevel hadde eg ei rolle som lærar då eg gjennomførte dei litterære samtalan i innsamlinga. Dette betyr at ein del av dei momenta eg har analysert og drøfta i analysekapittelet, har eg vore med på å skape sjølv. Eg sette meg til dømes godt inn i begge biletbøkene og analysert dei sjølv før eg gjennomførte dei litterære samtalan saman med elevane. Dette kan ha gjort at eg styrte samtalen med elevane slik eg ønskte og tenkte at den skulle gå føre seg. Altså at eg stilte spørsmål som var basert på, og retta mot mine egne fordommar. Høgtlesingsstemma mi kan òg ha vore med på å påverke datamaterialet mitt i forskinga. Eg kan ha lagt trykk på somme moment eller ord i boka då eg las høgt. Dette kan ha påverka elevane sine utsegn og tolkingar. Høgtlesinga mi var noko som eg prøvde å vere bevisst på då eg las. Likevel valde eg å lese med innleving, til ei viss grad, for å gjere bøkene meir levande for elevane.

Som nemnd hadde eg god kjennskap til biletbøkene før samtalen. Dermed hadde eg òg gjort meg opp tankar om kva elevane kunne komme til å snakke om til kvart oppslag. Eg hadde på

førehand laga spørsmål til kvart oppslag. Desse stilte eg elevane dersom samtalen stoppa opp. Med desse spørsmåla la eg føringar for samtalen. I observasjonen måtte eg vere merksam på at elevane like godt kunne snakke om ting som eg ikkje hadde føresett. Dette var noko eg prøvde å vere bevisst på i samtalen. Dersom elevane gjekk inn på tema som eg ikkje hadde sett føre meg, prøvde eg som nemnd ikkje å hindre dei i dette. Eg valde heller å spele vidare på utsegna deira med spørsmål. Det kunne òg somme gonger vere utfordrande å improvisere med gode oppfølgingsspørsmål til elevane sine utsegn. Likevel hadde eg prøvd å førebu meg på kva elevane kunne komme til å snakke om. I hovudsak ønskte eg å få fram elevane sine tolkingar. For å få til dette, måtte eg vere open slik at eg ikkje styrte samtalen vekk frå elevane sine opplevingar av biletbøkene.

Sidan eg brukte observasjon som metode, måtte eg i førekant vurdere mi eiga pålitelegheit som forskar. Observasjonen kunne få, og har sannsynlegvis fått, subjektive innslag frå meg som person. Eg måtte altså sjå observasjonen som skjedde, og tolke samtalen i lys av mi eiga forståing. Ut frå observasjonane var det òg fare for at eg kom til å forenkla eller komplisere det eg ikkje forstod. Det var derfor viktig å prøve å vere klar over dette i og etter datainnsamlinga. I tillegg til det som er nemnd, er det også slik at ein observerer element til ulike tidspunkt. Ein hugsar kanskje best det som skjedde i starten og i slutten av ein observasjon. Altså kan ein i utgangspunktet ikkje stole heilt på det ein ser, høyrer eller føler (Krogtoft & Sjøvoll, 2017, s. 181). For at eg skulle få reelle observasjonar, måtte eg altså tenke over og vere observant på desse faktorane i innsamlinga. Å være bevisst på si eiga rolle i observasjonen, er eit karakteristisk aspekt ved metoden (Dalland, 2007, s. 185). Ved å reflektere og tenke over faren ved å gjere feilkjelder i observasjonane mine, kan eg ha motarbeidd dette. Noko som igjen kan ha resultert i at eg har fått meir valide svar i forskinga mi.

3.4 Utval av informantar

Som nemnd ønskte eg å forske på nokre av dei yngste elevane i grunnskulen. Sidan eg henta inn forskingsmaterialet mitt i oktober, ønskte eg ikkje å gjere forskinga mi på første trinn. Dette var fordi dei då er relativt nye elevar i skulen. Eg valde å ta kontakt med kontaktlærarar på andre trinn for å låne elevar. For å skaffe meg informantar sende eg e-post til tre kontaktlærarar på andre trinn på ein skule i ei lita bygd. I e-posten forklarte eg essensen i prosjektet mitt, og at eg ønskte å få tilgang til elevar. I retur fekk eg positivt svar og tilgang til

så mange elevar som eg ønskte. Etter råd frå rettleiarane mine, valde eg å utføre dei litterære samtalan mine med ei gruppe på fem elevar. Før eg utførte datainnsamlinga mi, var eg på besøk og helste på klassen. Dette gjorde eg for at elevane, før dei melde seg på, skulle få sjå kven dei skulle lese biletbøker og snakke saman med. Både elevane og kontaktlæraren var svært positive til prosjektet.

I etterkant av dette, trekte kontaktlæraren ut fem tilfeldige elevar. Grunnen til at kontaktlærar trekte elevane ut tilfeldig, var fordi ho ønskte å gjere dette rettferdig. Alle elevane hadde lyst til å vere med på prosjektet, og derfor meinte ho at det måtte gjerast på denne måten.

Kontaktlæraren trekte to gutar og tre jenter som fekk vere med på prosjektet mitt. Det var dei same elevane som var med både på samtalen om den skjønnlitterære biletboka og samtalen om fagbiletboka. I forkant av gjennomføringa hadde alle elevane fått underskrift og løyve av foreldra til å vere med på prosjektet. Sidan eg avgrensa forskingsgruppa mi til fem elevar, var eg omringa av færre lesarar med ulike behov og ønske i den litterære samtalen (Bjorvand, 2012, s. 79). Dette ville gi meg som forskar betre moglegheit til å få til samtaler med elevar som eg ikkje kjende frå før av.

Eg ønskte ikkje å få noko informasjon om elevane frå kontaktlæraren før eg gjennomførte prosjektet. Altså fekk eg ingen informasjon om korleis elevane presterte i skulen, sosiale ferdigheter eller om nokre av dei var framandspråklege. Målet med dette var at eg ville ha eit ope syn, og ikkje bli påverka av kontaktlæraren si subjektive mening. Denne vurderinga gjekk fint sidan eg i hovudsak ønskte å sjå på samtalen mellom elevane, og ikkje ha fokus på kva kvar enkelt elev fekk til i samtalen. Sjølv om eg ikkje fekk noko bakgrunnsinformasjon om elevane, gjorde eg meg opp ei subjektiv mening om kvar og ein av elevane gjennom samtalan. Altså fekk eg eit inntrykk om til dømes faglege prestasjonar innanfor litteratur og dei sosiale føresetnadane elevane hadde for si deltaking i samtalan.

Når ein som lærar førebur undervisning, må ein tilpasse undervisninga til elevane som deltar. Sidan eg ikkje visste noko om elevane på førehand av prosjektet, hadde eg ikkje like gode føresetnadar for å treffe elevane. Likevel er biletboka utvikla, og har tradisjon for å vere skrivne for barn som enda ikkje har gode nok leseferdigheiter til å lese sjølv (Bjorvand, 2012, s. 69). Altså blei den litterære samtalen til ei viss grad lagt til rette for vere tilpassa til elevane. I tillegg blei boka lesen høgt for elevane. Det var altså ikkje noko krav om at dei kunne lese sjølv. Biletbøker er ofte språkleg tenkt som høgtlesingsbøker, og det er som regel gode økter

når ein les høgt for elevane (Bjorvand, 2012, s. 70). Ein kan også seie at biletbøker er godt eigna i tilpassing av opplæring sidan alle kan bidra med noko ut frå å sjå på bileta og høyre teksten bli lesen høgt (Ommundsen, 2018, s. 151). At eg las boka høgt for elevane, var òg med på å legge til rette for ei genuin lesing av bøkene. Elevane fekk sjå på bileta, samstundes som teksten blei opplesen. Dette gjorde at elevane fekk tilgang på modalitetane samtidig (Bjorvand, 2012, s. 27).

Eg visste ikkje om nokre av elevane kjende til biletbøkene på førehand av samtalanene. Då vi starta samtalen, fekk eg vite av den eine eleven at han hadde lese den skjønnlitterære biletboka, *Gorm er en snill orm*. Likevel synest eg ikkje at samtalen bar preg om at eleven hadde lese boka før. Det var motsett ingen av elevane som hadde lese fagbiletboka, *Hoggormen*.

3.5 Val av biletbøker

Biletbøker kan vere gunstig å bruke for å skape samtale mellom elevar på dei yngste trinna. I tillegg kan bilete til verbaltekst vere ein motiverande faktor for elevane (Volland, 2010, s. 114). Då eg skulle velje meg ut bøker å introdusere for elevane, undersøkte eg mange ulike biletbøker. Etter at eg hadde lese *Gorm er en snill orm*, ønskte eg å bruke denne biletboka. Boka valde eg i stor grad på grunn av humoren i oppslaga. Eg ønskte å gi elevane ei kjekk og morosam lesing. Dette kunne eg nok ha klart å skape saman med elevane ved bruk av fleire ulike biletbøker. Grunnen til at det blei akkurat boka om Gorm var ei følgje av lesegleda boka gav meg første gong eg las ho. At boka er bygd opp kontrapunktisk var også ein faktor som var med på å påverka val av bok. Tanken var at motsetningane i teksten og bileta kunne skape diskusjon og engasjement i samtalen. Sjølv brukte eg mange oppslag for å skjønne at Gorm åt musene. Eg ønskte å finne ut kor lang tid elevane brukte på å finne det ut, eller om dei fann det ut i det heile tatt.

Sakprosasjangeren blei representert ved lesinga av fagbiletboka *Hoggormen*. Denne blei introdusert i etterkant av den skjønnlitterære boka. Målet var å skape ein samanheng og ein raud tråd mellom den skjønnlitterære biletboka og fagbiletboka. Derfor blei det eit såkalla hoggormtema. Sidan *Hoggormen* inneheld mykje informasjon om hoggormar og informerer om kva dei et, valde eg å lese *Gorm er en snill orm* først. Som forskar håpa eg at elevane skulle diskutere om Gorm verkeleg åt musene eller ikkje. Fagbiletboka kunne kanskje ha

underbygd at Gorm åt musene, og diskusjonen kunne brått bli avslutta. I etterkant av datainnsamlinga, tenkte eg at det kunne ha vore spennande å lese bøkene også i motsett rekkefølge. Då kunne eg ha gjennomført lesinga med ei anna elevgruppe, for å sjekke om denne hypotesen hadde stemt eller ikkje.

Elevane fekk utlevert kvar sitt eksemplar av biletbøkene, som på førehand var skanna og kopiert opp til hefter. Dette var fordi grupperommet eg gjennomførte opplegget i ikkje hadde Smarttavle. Det var heller ikkje nok eksemplar av biletbøkene til alle elevane. Eg valde å kopiere opp hefte for at elevane skulle få ei tilnærma opplevinga av å bla i biletbøkene sjølv. Då eg las frå mine innbundne eksemplar av biletbøkene, merka at elevane godt kunne tenke seg å heller lese i desse. Elevane som sat nærast, kikka og peika somme gonger i mitt eksemplar dersom dei skulle vise meg noko. Det kan hende at samtalen kunne blitt betre dersom elevane hadde kvar sitt innbunde eksemplar av bøkene, der kvaliteten var optimal. Likevel var dette noko eg ikkje hadde tilgang til å få til i prosjektet.

3.6 Refleksjonar i forkant av observasjonane

Då eg planla opplegget, var det ulike faktorar eg måtte tenke gjennom for å få noko ut av observasjonane mine. Klargjering av rommet var viktig å ordne slik at alt var klart til eg skulle ta med meg elevane frå klasserommet for å lese biletbøkene. Lydopptakaren måtte plasserast strategisk slik at den skulle klare å fange opp det vi sa under økta. Derfor blei denne plassert på midten av bordet. Vi sat altså rundt eit bord på kvar vår kontorstol. I etterkant har eg reflektert over at eg skulle ha bytta ut stolane i rommet. Elevane nådde ikkje ned i golvet med beina, og dei kunne snurre rundt på stolane. Dette kan ha tatt litt fokus frå biletbøkene og samtalen. Likevel er heilheitsvurderinga mi at dette likevel ikkje var eit element som forstyrta situasjonen.

Eg fekk låne eit grupperom innanfor arbeidsrommet til lærarane på skulen. Då slapp vi å bli forstyrta, og vi fekk god ro til begge samtalan. Dette var ein stad elevane aldri hadde vore før. Om det kan ha hatt noko å seie for observasjonane mine, er vanskeleg å seie. Det at elevane ikkje var i kjende omgivningar, kan ha gjort dei utrygge. Kontaktlærar meinte at desse elevane var trygge, og at dei kom til å synast at det var spennande. Då vi kom til grupperommet, var elevane rolege og det verka som om dei var trygge. Eg sat på den eine

sida ved bordet, og elevane plasserte seg rundt meg. Sidan eg ikkje kjende til elevane, fekk dei plassere seg slik dei sjølv ønskte rundt bordet.

3.7 Didaktiske val før dei litterære samtalanane

Før vi starta å lese biletbøkene, hadde eg ein førebauende samtale der eg forklarte elevane kva vi skulle gjere. Eg presenterte blant anna korleis vi skulle lese biletboka saman, og at det var fint om elevane ytra tankane sine knytt til oppslaga. På førehand av samtalen hadde eg allereie valt å lese boka høgt og stoppe opp etter kvart oppslag. Dette for å prøve å få dei umiddelbare reaksjonane til elevane når dei såg eit nytt oppslag (Bjorvand, 2012, s. 79). Eg las forfattaren sine ord høgt for elevane samstundes som at alle fekk god tilgang til bileta i sitt eige hefte.

Sidan elevane var andreklassingar, såg eg også føre meg at dei kunne vere litt utolmodige. Dette kunne få følgjer for samtalanane si lengd. Elevane kunne kanskje òg ha lite å seie om bøkene. Eg visste ikkje om dei kom til å reflekterte over og tolka bøkene i den grad som eg som forskar ønskte. Dette kunne òg påverke at samtalen blei kortare enn tenkt. Derfor planla eg at ein skuletime på 45 minutt sannsynlegvis var nok. For å vere sikker, avtalte eg at eg kunne ha elevane med meg lenger enn ein skuletime dersom samtalen tok tid. Begge samtalanane varte omtrent ein time.

3.8 Ethiske aspekt

Som nemnd i starten av metodekapittelet blei prosjektet mitt godkjend av NSD. Ei adekvat forskning og etiske prinsipp burde gå hand i hand i eit forskingsprosjekt. Som forskar måtte eg tenke etter etiske omsyn før, samstundes og etter samtalanane med elevane (Postholm, 2004, s.142). Eg hadde ulike forpliktingar ovanfor elevane som eg observerte. Elevane fekk informasjon om kvifor eg skulle lese biletbøkene saman med dei, og kvifor det låg ein lydopptakar på bordet. På ei anna side verka det ikkje som dei forstod så mykje av prosjektet. Likevel uttrykte dei at dei var positive og at dei syntest det var greitt. Som nemnd hadde foreldra fått heim eit skriv på førehand med informasjon om forskingsprosjektet, og dei skreiv under på at barnet deira kunne vere med på dette. Elevane og foreldra fekk informasjon om at dei når som helst kunne trekke seg frå prosjektet. Dette gjaldt også etter at observasjonane var gjennomførte. Heile prosjektet er anonymt, og det er ikkje mogleg å kjenne igjen elevane som har deltatt i prosjektet. I tillegg har eg som forskar teieplikt overfor skulen eg lånte elevar frå.

Teieplikta tar i vare både deltakarane i observasjonen og skulen der eg gjennomførte observasjonen (Dalland, 2007, s. 203). I prosjektet mitt har eg altså tatt mange nødvendige etiske omsyn for å få eit godt resultat.

3.9 Validitet og Reliabilitet

Sidan forskinga mi berre baserer seg på ei gruppe på fem elevar frå ein klasse, kan eg ikkje påstå at den inneheld ei sikker validitet. Det inneber at forskinga mi kan innebere tilfeldige aspekt som kan oppstå i datainnsamlinga mi. Det er derfor usikkert om eg hadde fått dei same funna dersom eg hadde utført prosjektet ved ein anna skule. Dersom ein annan forskar hadde gjennomført prosjektet, kan det hende at han hadde kome fram til andre svar. Dette er på grunn av at deler av datainnsamlinga kjem frå mi subjektive oppfatning. Det er òg uvisst i kva grad studien min kan etterprøvast, og om andre hadde kome fram til dei same funna. Likevel vil eg tru at oppgåva til ei viss grad både har validitet og relabilitet sidan eg har planlagt prosjektet godt. Eg har også vore bevisst på metoden og meg sjølv som forskar.

3.10 Transkribering

Eg starta prosessen å transkribere lydopptaket frå den første samtalen allereie same dagen som eg gjennomførte samtalen. Det blei naturleg for meg å skrive replikkane i samtalen på nynorsk, men med nokre innslag av dialektord. Målet mitt var å få den skriftlege transkripsjonen tilnærma lik som dialekta til elevane. Sjølv om samtalan blei skrivne ned på nynorsk, blei det altså ikkje lagt særleg vekt på verken rettskriving eller setningsoppbygging i nedskrivingsfasen. Om elevane nølte i samtalen, skreiv eg det berre ned dersom dei uttrykte dette verbalt gjennom pauselydar. Dette var eit val eg tok for å ikkje legge til tolkingar på det elevane uttrykte, som til dømes å notere at «eleven tenkjer». Målet mitt var å få transkripsjonen så lydrett som mogleg. Dette kunne vere utfordrande sidan elevane til tider snakka i munnen på kvarandre. Då prøvde eg å høyre etter på lydopptaket så nøye som mogleg. Likevel lykkast eg nok ikkje optimalt med dette dei gongane det skjedde. Eg prøvde så godt det gjekk å få med alt som vart sagt, og i desse tilfella var det nyttig å ha lydopptak.

Namna til elevane blei ikkje notert med ein gong i transkripsjonen. I utgangspunktet var meininga å gi dei fiktive namn i dokumentet. Sidan eg starta å transkribere omgåande etter samtalan, blei elevane berre kalla for tal i første omgang. Etterkvart fekk elevane tildelt

fiktive namn. Dette for lettare å klare å skilje mellom jentene og gutane i samtalen. I analysen av materialet ønskte eg å ha moglegheit til å legge merke til om det kom fram eit skilje ved at det var ein forskjell mellom gutane og jentene.

3.11 Analytiske grep om datamaterialet

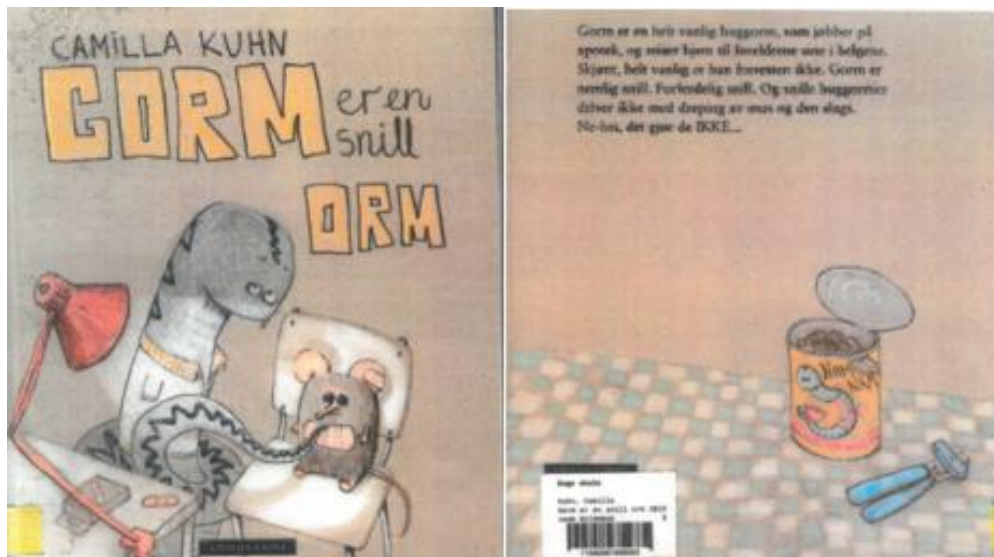
I starten av analyseprosessen las eg begge transkripsjonane mange gonger. I denne prosessen merka eg meg interessante trekk i lys av teori eg har fordjupa meg i. Eg brukte same framgangsmåte ved begge samtalanane. Eg tar for meg tre kategoriar som eg analyserer ut frå begge samtalanane. Den første kategorien eg presenterer er «å lese med bilete og tekst». Etterpå kjem kategorien «å møte teksten med eigen erfaringshorisont». Til slutt kjem kategorien «samtaledynamikk og tolkingsfellesskap». Eg går nærare inn på kva som ligg i kvar kategori i starten av analysekapittelet. I analysedelen viser eg til døme som er utdrag frå samtalanane. Desse utdraga passar til kategoriane og er representative for essensen av samtalanane.

4. Biletbokanalyse

For å ta omsyn til den som les oppgåva mi, ønsker eg å gi innsikt i biletbøkene eg har brukt i prosjektet mitt. Som lesar kan ein få meir ut av analysedelen om ein kjenner til biletbøkene som samtalanane dreier seg om. I det følgjande analyserer eg først biletboka til Camilla Kuhn, *Gorm er en snill orm*. Etter å ha analysert den skjønnlitterære biletboka gjer eg mi eiga analyse av fagbiletboka til Bjørn Arild Ersland, *Hoggormen*.

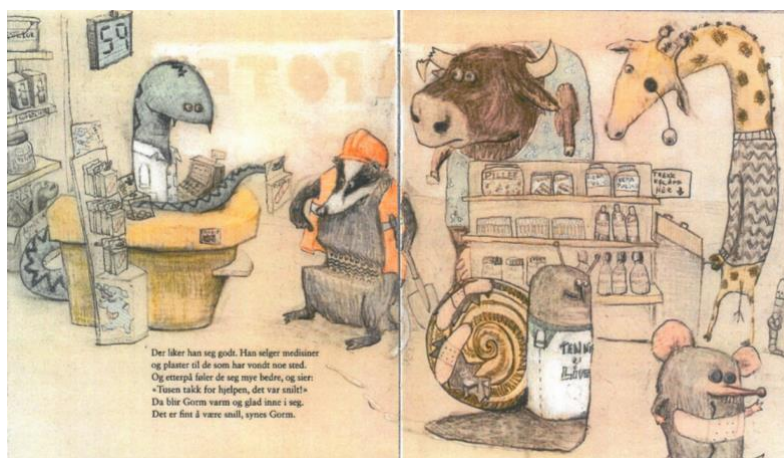
4.1 Analyse av *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn

Det første ein møter når ein ser biletboka, er framsida og tittelen (Mjør og Birkeland, 2013, s. 71). Framsida på biletboka presenterer det vi kan tenke oss er hovudpersonen i forteljinga. Ein grøn hoggorm i ei kvit piqué-skjorte. Saman med hoggormen på framsida er det ei mus med eit plaster på. Dersom ein kjenner til hoggormar frå før, kan ein sjå at dette er ein hoggorm på grunn av sikksakkmønsteret på ryggen. Hoggormen smiler, og han ser snill ut sjølv om han har to støyttenner hengande ut av munnen. Som lesar blir ein påverka til å tenke at Gorm er snill og hjelpsam. Denne påverknaden får ein på grunn av tittelen og ved biletet på framsida. Her er musa saman med hoggormen, og ho får eit plaster av han. Ut frå framsida, kan ein ane at det kjem til å handle om desse to.



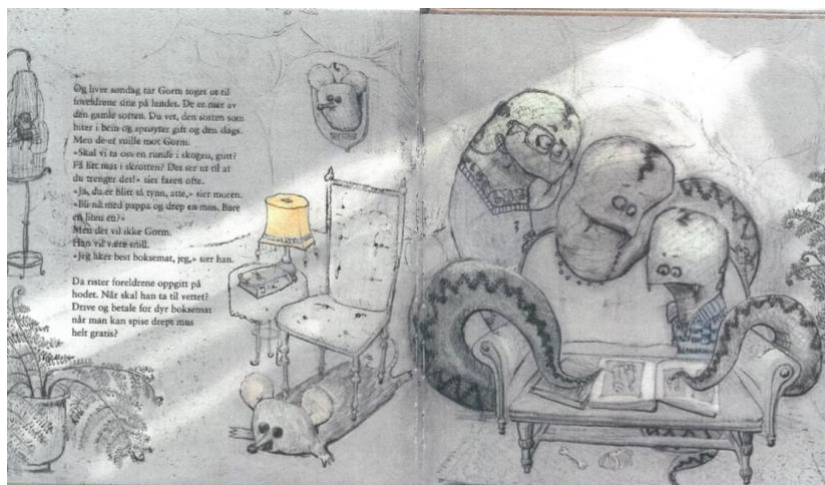
Figur 1. Omslag. Frå *Gorm er en snill orm*, av Camilla Kuhn, 2013, Oslo: Cappelen Damm

På baksida av omslaget er det eit bilete av ein opna hermetikkboks full av mat. På boksen står det *Nam nam - Mat for snille hoggormar*. Sidan teksten skriv at Gorm er en snill orm, kan ein trekke slutningar til at det er maten til Gorm. Gjennom baksida av omslaget blir ein ofte informert om kva vi kan forvente av ei bok (Mjør & Birkeland, 2013, s. 71). Teksten på baksida av omslaget fortel litt om Gorm. I verbalteksten kan ein lese at han vel å vere snill og at han ikkje drep mus. Boksen med mat har ein tekst som informerer om at det smakar ekte mus. Ein forstår at Gorm er snill og at han ikkje et mus, men det ligg ei uro her ved at boksmaten har mus smak. Omslaget er prega av ein dus beige farge. Denne fargen går ofte igjen i oppslaga i boka. Duken på bordet på baksida av boka har eit rutemønster. Teikninga i innsidepermen har eit likt rutemønster, som kan minne om ein ruteduk. Rutemønsteret og boksmaten kan oppfattast som eit hint om boka si handling.



Figur 2. Apoteket der Gorm jobbar.

Strekteikningane av dyra frå persongalleriet i biletboka kan karakteriserast som humoristiske, overdrivne og som ei overskriding av realismen. Karakterane i biletboka har også humoristiske positurar og blikk (Mjør, 2015, s. 52). Oppslaga i biletboka inneheld bilete og tekst som stemmer med definisjonen av ei biletbok. Kwart oppslag inneheld både bilete og tekst på kvar side. Verbalteksten tar ikkje mykje plass på sidene i boka. Dette gjer at bileta dominerer dei fleste oppslaga i boka. Alle bileta i boka er teikna med duse fargar. Fargane på omslaget er òg i duse naturfargar. Dei ulike fargane på oppslaga fortel lesaren om det er dag eller kveld. Når handlinga går føre seg om dagen, har oppslaga den same beige fargen som på framsida. Om kvelden og natta, er bakgrunnsfargen ein dus blåfarge. Den duse blåfargen er også på oppslaget der Gorm besøker foreldra sine. Dette tolkar eg som om at forfattaren ønsker å fremje ein følelse hos lesaren. Foreldra til Gorm er mus, og dei er derfor ikkje like snille hoggormar. Sidan Gorm er ein snill orm som ikkje er et mus, prøver kanskje illustratøren å vise foreldra fram i ein mørk farge.



Figur 3. Gorm er på besøk hos foreldra sine.

Bileta i oppslaga er teikna slik at lesaren kan observere store deler av romma Gorm er i. Som lesar ser ein ofte miljøa frå boka i eit fugleperspektiv. Dyra i oppslaga har menneskelege størrelsar og dei passar til omgivnadane som er rundt dei. Likevel treng lesaren litt kompetanse i å lese oppslaga for å tolke bileta. Oppslaga inneheld simultan suksessjon og det betyr at Gorm kan opptre fleire gonger på same oppslag. Når Gorm opptre fleire gonger, må lesaren tolke at Gorm har bevegde seg i biletet og at handlinga har gått framover. Dersom lesaren ikkje tolkar dette på denne måten, kan dei tenke at det er fleire hoggormar i oppslaget. Likevel kan lesaren få hjelp til å forstå om ein les verbalteksten samstundes som ein ser på bileta.



Figur 4. Gorm matar nabokatten.

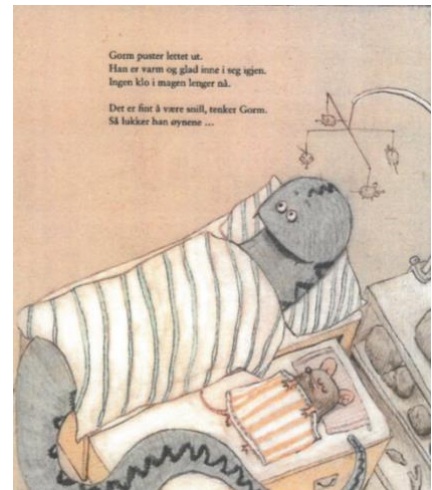
Sidan *Gorm er en snill orm* er ei biletbok, får lesaren eit bilete på korleis karakterane og stadane i boka ser ut. Her kan ein òg få innblikk i korleis karakterane i boka har det. Ein kan til dømes sjå kor svolten Gorm er på somme av oppslaga. Eit døme på dette er vist ovanfor i utdrag frå oppslaget. I dette dømet står Gorm bak disken på apoteket og er svært svolten. Dette er fordi han ikkje har råd til meir av den dyre boksmaten. Biletboka sin bruk av ikonotekst gir her moglegheit og opnar for innblikk i stemninga. Somme gonger kan det vere vanskeleg å få innblikk i dette dersom ein berre bruker verbaltekst (Bjorvand, 2012, s. 69).



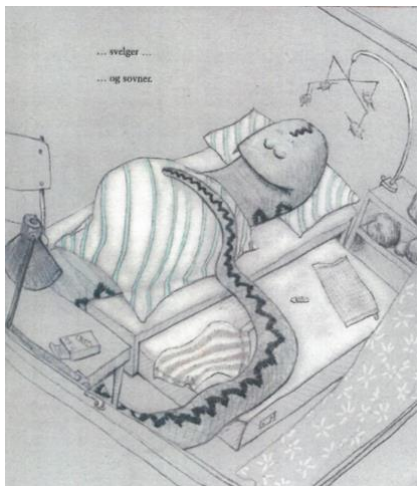
Figur 5. Gorm har ikkje meir pengar til mat og er svolten.

Boka er kontrapunktisk, det vil seie at teksten og bileta motseier kvarandre. Teksten påpeikar stadig at Gorm ikkje er ein mus. Likevel kan vi ut frå bileta forstå at han er ein mus som forsvinn i oppslaga. Dette gjer at lesaren må lese på ein detektivisk lese måte (Ommundsen, 2018, s. 163). Boka inneheld eit kreativt samspel mellom verbalteksten og det visuelle. Dette føreset ein viss visuell tekstkompetanse hos lesaren. Den som les må i tillegg ha evna til å sjå samspelet mellom tekst og bilete. Å gi elevane bøker som denne kan vere med på å danne og utvikle den visuelle tekstkompetansen hos elevane.

Det kontrapunktiske preget utfordrar lesaren stadig gjennom heile forteljinga. Som lesar må ein velje om ein stolar på bileta eller teksten i boka. Skal lesaren vere tru mot teksten, som fortel kor snill Gorm er og at han ikkje et mus? Eller skal ein stole på bileta som kan gi hint om at Gorm et musene som somme gonger forsvinn i oppslaga? Lesaren blir ikkje berre påverka av humor i biletboka. Det viktigaste er at ord og bilete samarbeider innanfor eit stort verbalt og visuelt uttrykksregister. Det er positivt om biletboka kan skape sympati og interesse for ein karakter, ein livssituasjon eller eit dilemma (Mjør, 2015, s. 52). I denne biletboka blir ein verkeleg utfordra i forhold til hovudpersonen, Gorm. Gorm står ovanfor eit vanskeleg dilemma. Dilemmaet oppstår som følgje av at han gjerne vil vere snill og ikkje ete mus. Likevel blir han svært svolten når han ikkje har nok pengar til mat. I utdraga frå oppslaga kan ein sjå korleis ein kan avsløre Gorm. Om ein bruker bileta og ser på magen hans, skjønner ein at han et musa som er på liggebesøk hos han.



Figur 6. Gorm har liggebesøk.

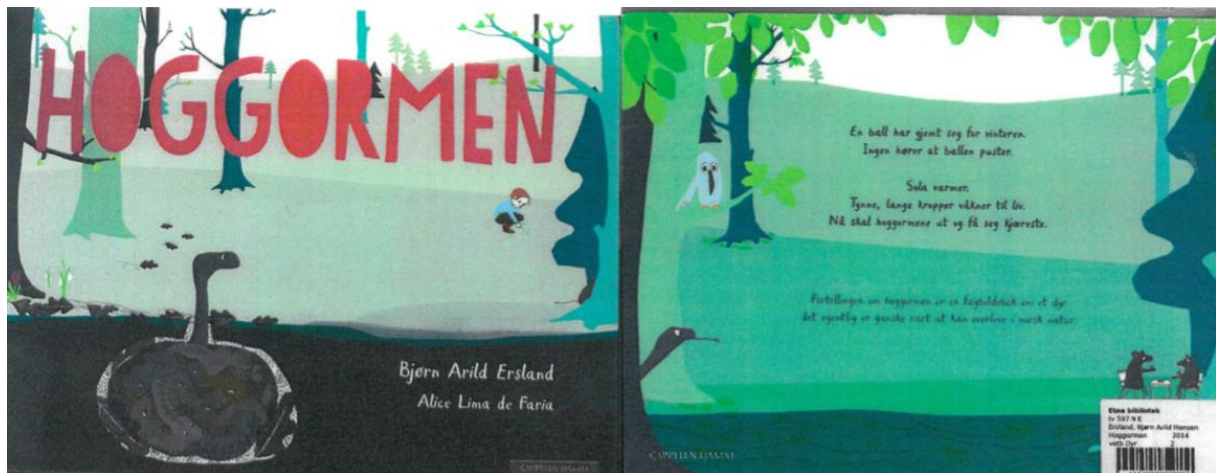


Figur 7. Utklipp frå det siste biletet av Gorm i boka.

4.2 Analyse av *Hoggormen* av Bjørn Arild Ersland

Tematikken i biletboka *Hoggormen* er tydeleg for lesaren på grunn av tittelen og biletet på framsida av boka. Temaet står tydeleg på framsida av omslaget med store raude bokstavar, *Hoggormen*. I tillegg til ein tydeleg tittel, er det ein illustrasjon av ein hoggorm som kikkar opp frå ormebolet sitt. Hoggormen smiler og ser på ei jente som er ute og plukkar blomar i naturen. Fagtekstar skaper ofte kontakt med unge lesarar ved å avbilde barn saman med den

delen av røyndommen som blir beskriven. Ein slik illustrasjon kan kallast eit bindeledd (Mjør, 2015). Som lesar tenker ein at forfattaren skal formidle kunnskap om hoggormen sidan dette er ei fagbiletbok. Om ein berre ser på illustrasjonen på framsida, kan boka virke som ei skjønnlitterær bok som skal handle om hoggormar. Det er i teksten på baksida av omslaget at ein får vite at det er ei fagbiletbok.

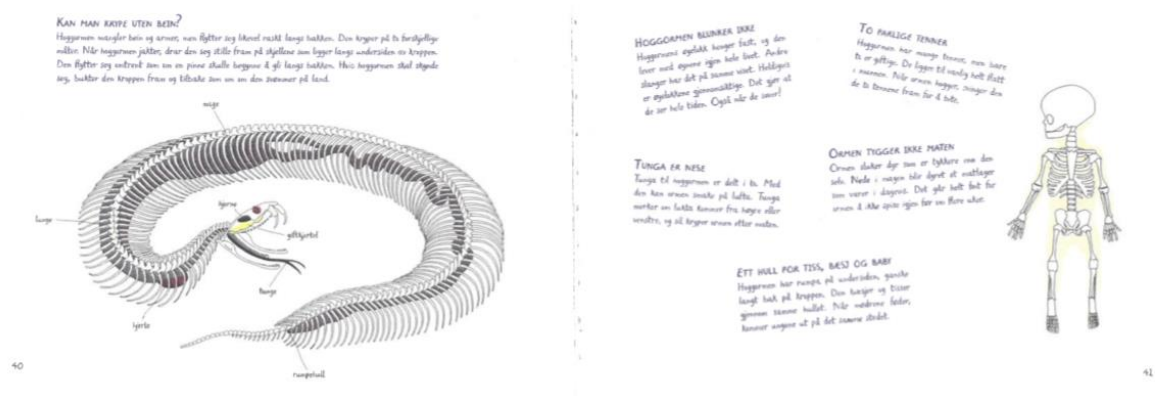


Figur 8. Omslag. Frå Hoggormen, av Bjørn Arild Ersland. 2012, Oslo: Cappelen Damm

På baksida har forfattaren plukka ut linjer frå forteljinga om hoggormen. Dette får boka til å verke spennande, og verbalteksten utfyller biletet på framsida av boka. Alle linjene står i feit skrift. Litt lenger ned, blir ein forklart at det er ei fagbiletbok om eit dyr som det er rart at kan leve i norsk natur. Informasjonen ein får er med på å invitere lesaren til å lese boka og skape nysgjerrigheit. På baksida er det bilete av to mus som sit og spelar kort. Det er òg ein hoggorm som kikkar på desse musene. I treet ovanfor sit ei ugle som møter blikket til lesaren, samtidig som ho peiker på hoggormen. Denne illustrasjonen har eit humoristisk preg som kan treffe lesarar og gi dei leselyst. Ei multimodal fagbok som *Hoggormen*, kan gi rom for eit variert kunnskapssyn som vil kunne reflektere ulike behov hos ulike barn. Ei fagbiletbok der verbalteksten, bilete og grafiske uttrykk formidlar kunnskapen saman, vil sannsynlegvis møte den barnlege lesaren godt (Løvland, 2012, s. 82). Det visuelle og det verbale i *Hoggormen* formidlar den same kunnskapen. Dette gjer at lesaren får hjelp av fleire modalitetar til å tileigne seg kunnskap om hoggormar.

Denne fagbiletboka informerer, argumenterer og greier ut fakta om hoggormen. Samtidig kan ein sjå at forfattaren vil at det visuelle skal fungere fagleg tillitsvekkande for lesaren (Mjør, 2015, s. 50). Ersland bruker somme gonger faktaboksar i presentasjonen om hoggormen.

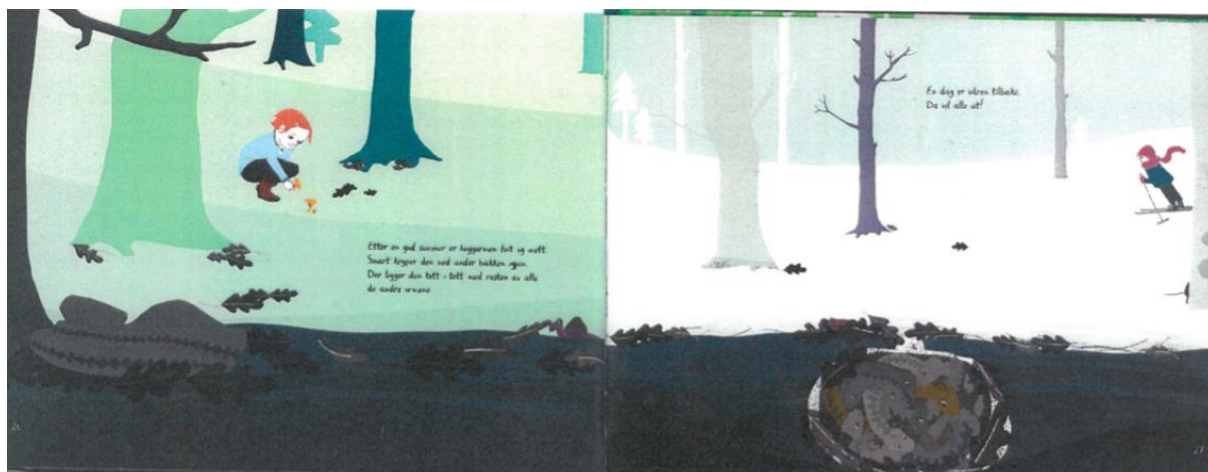
Dette kan vere med på å gi biletboka fagleg sanningsverdi (Mjør, 2015, s. 52). Den visuelle delen av biletboka *Hoggormen* inneheld strekteikningar. Handlinga i boka går føre seg i naturen. Fargane er i duse naturfargar som harmonerer godt med biletboka sin budskap. Teikningane i biletboka er nøytrale og tilnærma verkelegheita. Likevel kan boka utfordre sanningsvurderinga hos lesaren sidan boka inneheld teikningar og ikkje fotografi. På ei anna side kan dette bety at boka får større fagleg presisjon. Eit døme er oppslaget der boka framstiller anatomien i slangen. Ei teikning framstiller hoggormen tydeleg, i staden for at eit utydeleg fotografi kunne ha tilslørt faglege poeng (Mjør, 2015, s. 50).



Figur 9. Oppslag der ein ser anatomien til hoggormen.

Moderne fagbiletbøker er ofte kopla saman med ei forteljing. Denne fagbiletboka inneheld først ein del som kan verke som ei forteljing om hoggormen. Dette gjer at lesarane kan vere aktive lesarar (Løvland, 2012, s. 82). Ersland har altså ein historieprega del om hoggormen først. Dette er eit skjønnlitterært verkemiddel som ein ofte kan sjå i nyare biletbøker innanfor sakprosjangeren. I første del av boka er bileta i størst fokus. Dei er store og tydelege, og oppslaga i denne delen inneheld lite tekst. Dette er motsett av den andre delen av biletboka, som har meir tekst og mindre bilete.

Den narrative forteljninga startar og sluttar med vinter. Det vil seie at vi får informasjon frå eit år av hoggormen sitt liv. På det første oppslaget er det ei jente som står på ski. Under snøen og bakken er det eit ormebol. Verbalteksten handlar om hoggormane. Likevel er jenta på ski eit gjennomtenkt verkemiddel brukt av illustratøren. Biletet inviterer lesaren til å kjenne seg igjen i egne erfaringar. Mange av lesarane har sannsynlegvis sjølv stått på ski om vinteren utan å tenke på hoggormar. Dette er eit godt utgangspunkt for læring sidan lesaren kan knytte fagstoffet til noko han eller ho allereie har kunnskap om (Løvland, 2012 s. 84).



Figur 10. Oppslag av hoggormen om hausten og vinteren.

I andre del av boka er det mykje fakta om hoggormen. Denne delen liknar meir på det ein kanskje tenker på som sakprosa. Starten av denne delen er merka med *Faktadel*. Dette fortel lesaren at denne delen er annleis enn den første. I del to er fagbiletboka prega av korte faktatekstar, med tilhøyrande bilete som passar til teksten. I det eine oppslaget vender forfattaren seg direkte til lesaren og gir tips til å gå på hoggormsafari. Lesaren får vite kva ein treng for å gå på hoggormsafari. Altså oppmuntrar forfattaren lesarane til å oppsøke hoggormar og finne ut meir om dei. Dette er eit verkemiddel forfattarar i ei fagbiletbok gjerne bruker for å inspirere til eigenaktivitet (Løvland, 2012). I tillegg har illustratøren teikna alt utstyret ein treng for å gå på hoggormsafari. Forslaget og oppmuntringa om å gå på hoggormsafari går sannsynlegvis imot det dei fleste barn får høyre heime. Det er mest vanleg at barn får beskjed om å passe seg for hoggormar når dei er ute i naturen og leikar. Fagbiletboka sår derfor tvil om det lesaren, og foreldra til lesaren, sannsynlegvis tenker er forsvarleg (Arisland, 2014).



Figur 11. Oppslag om hoggormsafari.

Bileta og teksten utfyller kvarandre gjennom heile boka. Det er ein fordel at lesaren får med seg både det verbale og det visuelle i boka når ein les. Derfor kan dette vere ei bok som det er lurt å lese høgt for unge lesarar. Det vil gi moglegheiter for at den unge lesaren kan få fakta lest opp, samtidig som ein kan sjå det som blir presentert i bileta i oppslaget. Om lesaren får tilgang til bileta samtidig, kan det hjelpe ein ung lesar til å forstå meir og klare å sjå føre seg fakta som er presentert. Boka burde uansett bli lese høgt for unge lesarar. Del to av boka inneheld mykje tekst, og sidan dette dominerer oppslaga, kan det vere mykje å lese på eiga hand for ein ung lesar.

5. Analyse av datamaterialet

I denne delen av masteroppgåva analyserer eg datamaterialet frå dei litterære samtalan om biletboka *Gorm er en snill orm* og fagbiletboka *Hoggormen*. For å lage ein ryddig presentasjon, presenterer eg ein analyse av datamaterialet frå samtalen om *Gorm er en snill orm* først. Etter dette presenterer eg analysen av datamaterialet frå samtalen om fagbiletboka, *Hoggormen*. Kategoriane eg bruker for å analysere samtalan er «Å lese bilete og tekst», «Å møte teksten med eigen erfaringshorisont» og «Samtaledynamikk og tolkingsfellesskap». Desse kategoriane vil gi meg moglegheit til å svare på: *Korleis samtaler elevar på andre trinn om tekst og bilete i to biletbøker, og korleis kan samtaledynamikken utvide forståinga deira?* I analysearbeidet mitt har eg jobba konsekvent innanfor kategoriane. Elevane si erfaringshorisont og førforståing var alltid til stades i samtalan når vi samtala om bøkene. Derfor vil det vere fleire døme i dei andre kategoriane som også kunne passa inn i «Å møte teksten med eigen erfaringshorisont».

5.1 Den skjønnlitterære samtalen

5.1.1 Å lese bilete og tekst

Lesarane vekslar stadig mellom å lese modalitetane bilete og verbaltekst i biletboka. Som lesar får ein informasjon frå begge. Dette gjer at lesaren får eit behov for å fortolke både verbalteksten og bileta opp mot heilheita av boka (Kjørup, 2008, s. 67). Ein blir stadig introdusert for ny informasjon, som er delane av heilheita til boka. For å vere ein aktiv lesar av boka, må lesaren knytte delane opp mot heilheita. Den nye informasjonen ein får, er òg med på å bidra til negasjon (Iser, 1974, s. 169). Når ein fortolkar delane opp mot heilheita,

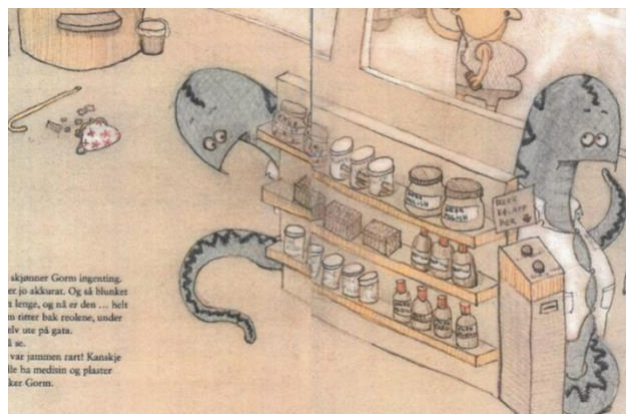
kan ein få ulike forventningar til kva som skjer vidare. I avsnittet under går eg nærare inn på eit døme på korleis elevane tolkar Gorm.

- *Lærer: Kvifor er det lett å rekke tunge når ein er ein hoggorm?*
- *Sander: For de får sånn, ssssss.*
- *Iselin: Men han snakke jo sånn som meg?*
- *Sander: Ssssss.*
- *Nina: Eller han snakke sånn, ssssss.*

I utdraget frå samtalen diskuterer elevane korleis Gorm snakkar. I teksten står det at Gorm er redd for at han kanskje har rekt tunge til nokre andre, sidan det er slik som kan skje når ein er ein hoggorm. Dette får elevane til å setje spørsmålsteikn ved teksten. Gorm har hatt menneskelege trekk heile tida i form av klede og aktivitetar. Nå presenterer teksten at han rekker tunge. Nokre av elevane knyter dette til ein realistisk slange som vislar med tunga. I teksten fortel ikkje forfattaren korleis Gorm eller nokre av dei andre karakterane snakkar. Det vil seie at lesaren ikkje får informasjon om dei kommuniserer med dyrelidar, eller om dei snakkar som eit menneske. Iselin fyller denne tomme staden, og ho førestiller seg at hoggormen snakkar som eit menneske. Gorm har mange menneskelege trekk, og det vil vere sannsynleg at han også snakkar som eit. Eleven fyller den tomme staden med si eiga førestilling. Når dei andre elevane laga vislelydar, får ikkje Iselin det til å passe med si eiga oppfatning og førestilling. Det er uvisst om ho blir påverka av medelevane, og at ho dermed fortolkar denne nye informasjonen opp mot sin eigen heilheit av Gorm.

Det største mysteriet i biletboka er om ormen Gorm et mus eller ikkje. Dette blir gjentakande diskutert i samtalen mellom elevane ettersom det forsvinn fleire mus i handlinga. Dersom ein som lesar er mest opptatt av å lese verbalteksten i biletboka, kan det gå fleire oppslag før ein oppfattar at Gorm et musene. Dette er som nemnd fordi teksten er motseiande i forhold til bileta gjennom boka. Verbalteksten er stadig understrekande, og den seier at Gorm er snill og at han ikkje et mus. På grunn av denne kontrapunktiske oppbygginga mellom bilete og verbaltekst, er det altså avgjerande om du vel å stole på bileta eller teksten i biletboka (Mjør, 2015, s. 49). Dette medverka til at elevane stadig må fortolke informasjonen dei får opp mot heilheita. Utdraget under er frå samtalen knytt til oppslaget der ei mus forsvinn på apoteket. Det er altså det første oppslaget der vi kan sjå at Gorm har ete ei mus.

- *Nina: Oi, han åt musa.*
- *Elevane: Hææ?*
- *Lærar: Kva skjedde her?*
- *Nina: Han berre åt musa.*
- *Lærar: Åt Gorm musa?*
- *Iselin: Ja, han har ingenting her, og tjukk mage her.*
- *Sander: Nå har han pengar her, til å kjøpe boksmat.*
- *Lærar: Men Gorm er jo snill, han et ikkje mus?*
- *Iselin: Nei.*
- *Nina: Han var kjempesvolten, då åt han musa.*
- *Albert: Så då måtte han bare ete mus.*
- *Iselin: Berre eiiiiii liiita mus.*
- *Sander: Musa har jo pengar.*



Figur 12. Musa forsvinn på apoteket.

Som vist i utdraget er det eleven, Nina, som uttaler seg først om at ho oppdagar at Gorm et musa på apoteket. Nina er oppteken av bileta gjennom heile biletboka, og ho viser god kompetanse i å lese situasjonane som skjer i bileta i oppslaga. Generelt i samtalen gir denne eleven uttrykk for at ho er oppteken av å sjå på bileta. Ho vil ofte fortelje og dele detaljane som ho ser, med dei andre i samtalen. Nina vel altså å fokusere meir på forteljinga som blir fortalt i bileta. Verbalteksten fortel lesarane at musa på oppslaget har ein naturleg grunn for å forlate staden. Likevel vel dei andre elevane å føye seg til Nina si lesing av biletet på oppslaget. Dei ser det same som ho i biletet, og dei deltek i samtalen. Altså vel heile elevgruppa å stole på bileta i staden for på teksten. I formidling av litteratur må læraren finne elevane sine stemmer og hjelpe dei til å stole på sine egne tolkingar (Angelfoss, 2014, s. 101). Her viser elevane i stor grad at dei stoler på konklusjonen sin, sjølv om eg som lærar prøver å argumentere med det som teksten i boka fortel om Gorm.

Elevane finn altså ut at Gorm et ei mus. Dermed får elevane ei ny forståing av hovudpersonen Gorm. På grunnlag av dette må dei vurdere denne nye delen opp mot heilheita av boka (Kjørup, 2008, s. 76). Forventninga om at han ikkje et mus, viser seg altså å ikkje stemme lenger. Negasjonen av den etablerte sanninga gjer at elevane må gjere seg opp ei ny sanning

(Iser, 1974, s. 169). I samsvar med dette får dei altså ei ny forståing av Gorm, og dei skjønar at han et ei mus. Dei har først ei forståing om at han ikkje et musene, slik som informasjon frå teksten i boka fortel i fleire oppslag. Etter ny informasjon, som er ein ny del av heilheita, fortolkar dei denne nye delen opp mot heilheita av boka. Den nye delen, som er at Gorm et musa, gjer altså at elevane får ei heilt ny forståing.

I utdraget frå samtalen kan ein sjå at elevane ikkje uttrykkjer at dei syntes at det gjer noko at Gorm et musa. Elevane viser ikkje teikn til at dei synest synd i musa som blir eten. Elevane uttrykkjer fortsatt at han er ein snill orm, og dei argumenterer med at han er «kjempesvolten» og at det berre er ei lita «ubetydelig» mus. Sympatien for Gorm bidreg altså til at elevane bagatelliserer at han drep og et musene. At elevane ikkje synest det er eit problem, kan reflekterast rundt og forklarast med ulike grunnar. Det kan ha noko å gjere med at illustratøren har gitt musene i boka livlause og kolsvarte auge. Den eine eleven påpeikar blant anna fleire gonger at musene ser ut som nokre leikemus eller bamsar. Altså kan det verke som om Gorm ikkje har tatt eit liv, sidan musene ikkje ser levande ut. Før dette oppslaget, diskuterer vi saman korleis det er å vere svolten. Elevane bidreg med sine eigne historier frå når dei har kjend på kjensla av svolt, og saman konkluderer vi med at det ikkje er noko særleg god følelse å ha. Dei kjenner seg altså godt igjen i det å vere svolten, og dette kan òg vere ein grunn til at dei synest synd på Gorm, og at det er greitt at han et musene. Nedanfor er eit utdrag frå når me snakkar om korleis det er å vere svolten, og det viser seg at elevane lever seg inn i situasjonen til Gorm.

- *Lærer: Har de vore like svoltne som Gorm?*
- *Sander: Eg har.*
- *Nina: Eg og.*
- *Sander: Eg har spist 15 skiver før.*
- *Nina: Når eg va heima min mage var vondt.*
- *Lærer: Ja, du hadde vondt i magen då du var svolten? Ser du at Gorm held seg for magen?*
- *Albert: Ja, det har skjedd med meg òg. Det var ikkje meir mat igjen når eg va på SFO. Og eg hadde ete opp alt matpakken då. Då blei eg så svolten. Og eg måtte venta lenge, lenge. Heilt til skulen var ferdig.*
- *Lærer: Ja, så då hadde de vondt i magen? Så då veit de korleis Gorm har det?*
- *Alle: Mhm.*

På golvet på apoteket har illustratøren i boka teikna inn pengar som musa mistar i situasjonen der ho blir eten. Gutane i samtalen merkar seg dette. Dei ser ei løysing på pengeproblemet, og dei konkluderer med at Gorm berre kan ta pengane til musa. Vi får innblikk i økonomien til Gorm der han knuser sparegrisen sin på eit oppslag. I sparegrisen er det tomt for pengar, og denne informasjonen greier elevane å fortolke opp mot heilheita (Kjørup, 2008, s. 67). Derfor veit dei at han treng meir pengar for å kjøpe boksmat. Dei har altså ei løysning på pengeproblemet til hoggormen.

Etter at vi har lese oppslaget der Gorm et musa på apoteket, skjer det same senarioet fleire gonger. Elevane oppdagar nå fort at fleire mus får den same skjebnen som musa på apoteket. Dei har altså løyst korleis dei kan avsløre hoggormen. Den nye forståinga av hovudpersonen, og at elevane hadde lært seg å lese kva som skjer i bileta i boka, har avslørt Gorm. Elevane tenker kanskje at sidan Gorm åt musa tidlegare, kan han også gjere det same igjen med andre mus.

Utdraget frå samtalen under er frå eit oppslag der ei mus blei borte på biblioteket. Sander uttrykkjer at han har ein mistanke om at Gorm har ete mange mus, men bagatelliserer det igjen og legg til at han kanskje er kjempesvolten.

- *Lærer: Det står at musa blei borte og at ho gløynde sekken sin?*
- *Iselin: Han måtte sikkert gå heim, men han hadde jo veldig stor mage.*
- *Lærer: Har han større mage?*
- *Iselin: Kanskje han har spist musa?*
- *Sander: Kanskje han har spist mange mus?*
- *Lærer: Men Gorm har jo sagt at han ikkje et mus for han er jo snill?*
- *Iselin: Kanskje han var svolten?*
- *Sander: Kanskje han var kjempesvolten, og spist mange muser?*
- *Albert: Kanskje han har baby i magen?*
- *Nina: Han er guten!*

Den nye forståinga og oppfatninga, som elevane dannar seg etter det første oppslaget, er med på å gjere at elevane raskt finn ut at Gorm et fleire mus. Elevane undrar seg likevel litt. Dei er fortsatt usikre på om han verkeleg et musene. Denne usikkerheita oppstår på grunn av teksten.

Den genuine lesinga av biletboka gjer at elevane får presentert dei motseiande modalitetane samtidig. Det dei høyrer i teksten om at Gorm ikkje et mus, og det dei ser i bileta av magen hans, påverkar kvarandre i ein hermeneutisk sirkel (Bjørvand, 2012, s. 72). Elevane pendlar stadig mellom det verbale og det visuelle for å få ei breiare og djupare forståing for det dei les. At ikonoteksten er motseiande og at modalitetane påverka kvarandre, gjer at elevane ikkje alltid veit kva for ein av modalitetane dei kan stole på i biletboka. Sjølv om elevane i utgangspunktet er ganske sikre på konklusjonen sin om å stole på bileta.

Gjennom den litterære samtalen får elevane uttrykke tolkingane sine. Som forskar bruker eg ofte spørjeordet, kvifor, i forsøk på å få innsikt i korleis elevane tenker. Tidleg i samtalen snakkar vi om baksida av biletboka *Gorm er en snill orm*. På denne sida er det ein tekst og eit bilete av ein opna boks med mat. Vi snakkar om denne boksen med mat, og eg ønsker vite kven sin mat dette kan vere. Forfattaren har ikkje nemnd til lesarane kven sin mat det er, og dette blir ein tom stad. Elevane meiner at dette er Gorm sin mat, og tre elevar forklarar kvifor dei trur det er Gorm sin boks med mat.

I utdraget frå samtalen har elevane ulike svar. Nina seier at ho tippar. Dette svaret kan komme av at eleven ikkje klarer å setje ord på kvifor ho meiner at det er Gorm sin mat. At Nina er ein framandspråkleg elev, kan bidra til at ho synest det er utfordrande å forklare korleis ho tenker. Iselin forklarar i si tolking meir ut i frå fornufta si, som seier at han må ete noko. Til slutt kjem Albert med ei forklaring på bakgrunn av si tolking av biletet. Altså at det er eit bilete av ein orm på boksen.

- *Nina: Tippa.*
- *Iselin: Fordi han må jo ha noko å spise.*
- *Albert: Sidan det er bilete av ein orm der og ein orm der.*

Elevane hjelper kvarandre altså fleire gonger med å fylle dei tomme romma i den skjønnlitterære biletboka. Seinare i samtalen bruker Nina denne forklaringa der det er bilete av katten sin boksmat. Altså verkar det som om eleven har fått innblikk i Albert si forståing, og bruker denne kunnskapen i seinare oppslag.

I siste replikken peikar Nina på boksen og biletet av katten. På oppslaget der Gorm matar nabokatten, står ein boks med mat til katten. Nina observerer maten til katten raskt og gjentek

seg sjølv to gonger. Vidare grunnir ho tolkinga si på same måte som Albert gjorde tidlegare i samtalen. Det kan verke som om Albert modellerer korleis elevane kan fylle den tomme staden.

- *Nina: Her er det maten.*
- *Nina: Her er det maten.*
- *Lærar: Ja, sjå der er maten, korleis visste du at det var katten sin mat?*
- *Nina: For det er ein katt her. (Peikar på katten på boksmaten.)*

5.1.2 Å møte teksten med eigen erfaringshorisont

Som tidlegare vist i dømet der elevane snakkar om korleis det er å vere svoltne, deler dei også mange andre erfaringar i samtalen. Som nemnd koplar elevane stadig inn sine egne erfaringar i samtalen om den skjønnlitterære boka, og dei fyller dei tomme stadene som er i teksten med sine egne kunnskapar og erfaringar. I boka tar forfattere lesaren gjennom mange kjende stader. Gorm har fleire følelsar som barn kan kjenne seg igjen i. I forteljinga er hoggormen blant anna på kino, museum og apoteket, noko som er med på å få fram elevane sine egne opplevingar når dei sjølv har vore på desse stadene. Kjæledyr til naboen, som er flyvertinne, skaper ein samtale om elevane sine egne kjæledyr og deira erfaringar med å fly. Følelsen av å vere svolten er, som nemnd, også noko elevane kan fortelje at dei har kjend på. I slutten av boka har Gorm overnattingsbesøk av ei mus. Dette er òg noko elevane snakkar om. Altså har forfattere tatt med fleire element som elevane kan kjenne seg igjen i gjennom heile forteljinga om *Gorm er en snill orm*. Dette gjer at elevane reflekterte rundt sine egne erfaringar. Mange av desse refleksjonane og opplevingane deler dei med resten av gruppa.

I starten av forteljinga er det illustrert ein elg som sit og drikk raud drikke frå stetteglass på ein restaurant. Forfattere har ikkje forklart, verken i biletet eller i teksten, kva innhaldet i stetteglasset er. Ein vaksen lesar ville mest sannsynleg tenkt at elgen drakk raudvin. I samtalen er det ein elev som peikar på elgen og konkluderer med noko anna. Ho påpeikar at elgen sit og drikk saft. Dette gir ei innsikt i eleven si erfaring med raud drikke og hennar forståing av det.

- *Nina: Han spise saft.*

Elevane sine egne erfaringar kjem òg fram når vi snakkar om nabokatten. Den er heime åleine og Gorm matar den kvar tysdag. Det verkar som at elevane meiner at katten har det kjekt når den får vere åleine heime. Eg stiller eit oppfølgingsspørsmål for å prøve å danne meg ei forståing for kvifor elevane meiner dette. Eg håpar òg på å få fram deira erfaringar med å vere heime åleine. Spørsmålet appellerer spesielt til Albert som svarer:



Figur 13. Gorm matar nabokatten.

- *Albert: Han får lov til å spille.*
- *Nina: Ja, haha.*
- *Albert: Hu har fått lovt til å spille FIFA. Å vere Tottenham.*

Eg får inntrykk av at denne speleaktiviteten er noko Albert også synest er kjekt å halde på med, og særleg om han får lov av dei heime. Det er interessant at han nemner fotballspelet FIFA når TV-skjermen i illustrasjonen viser at katten spelar noko som handlar om ein katt med eit balltre og nokre mus. Albert ser kanskje berre på sjølve katten som sit i sofaen og spelar, eller det kan vere at det er teksten som gir han tankar om si eiga speling, der den fortel at katten er heime åleine. Nina seier seg einig med Albert angående spelinga. Dette kan tyde på at også ho har erfaring med speling. Mange elevar er van med å spele dataspel, og det kan vere derfor elevane merka seg spesielt dette i oppslaget.

Forfattaren, Camilla Kuhn, har som nemnd fleire moment i boka si som gjer at ein som lesar lett kan knytte forteljinga til eige liv (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 104). I oppslaget der Gorm er på museum, står det ein flått og tiggjar. I samtalen legg vi merke til denne detaljen. Iselin lurar på kva ein flått er. Sander bidreg i samtalen og han forklarar til Iselin. Sander klarer å fortelje kva ein flått er gjennom å fortelje kva den gjer. Iselin sin erfaringsbakgrunn gjer at ho kjenner igjen denne omtalen av kva flåtten gjer. Ho spelar vidare på det som Sander seier og legg til at den kan sette seg på armen. Dette kan vere noko elevane har erfart sjølv, eller som dei har lært av ein vaksen:

- *Iselin: Ein flått? Kva er ein flått?*
- *Sander: Suge blod.*

- *Iselin: Ja, ein sånn flått som sett seg på armen.*

I eit anna oppslag snakkar elevane om korleis Gorm har det. Gorm har vondt i magen. Sander har hatt sting i magen, og han har erfart at han då fekk vondt i magen. Iselin avfeiar teorien om at Gorm har sting sidan han ikkje har sprunge. Dette viser til at ho har erfaring med å få sting av å springe. Sander vel likevel å holde fast ved teorien sin. Han har erfart at han tidlegare har fått sting utan å springe.

- *Lærer: Kva trur de, korleis har han det?*
- *Iselin: Han har det ikkje bra i magen.*
- *Lærer: Smiler han?*
- *Iselin: Nei, han e lei seg.*
- *Lærer: Har de òg hatt det sånn?*
- *Alle: Ja!*
- *Sander: Kanskje han har sting?*
- *Iselin: Me får sting når me springe, men han har ikkje springt.*
- *Sander: Når eg ikkje har springt, så har eg uansett fått sting.*

Gorm blir framstilt med menneskelege trekk. Elevane kan identifisere seg med dyra som har menneskelege trekk. Dette fordi dei er meir intuitive eller instinktive enn ein vaksen (Goga, 2018). Elevane har ingen problem med å samanlikne seg med hoggormen Gorm i boka, og dei identifiserer seg med han og følelsane hans. At elevane har hatt mange av dei same erfaringane som Gorm er også med på å gjere at dei identifiserer seg med hovudpersonen. Ifølgje Appleyard (1991) sin leseutviklingssone, *lesaren som helt eller heltinne*, er det typisk at ein som lesar identifiserer seg med hovudpersonen i bøker. Dette kan komme av Gorm sitt problem med å kontrollere eller beherske sine lyster. Noko som også dei unge elevane kan kjenne seg igjen i. Elevane kan kjenne seg igjen i Gorm sin manglande sjølvstyring, og dei kan derfor identifiserer seg med hovudpersonen Gorm.

At elevane identifiserer seg med hoggormen, kan vere eit teikn på at dei likar han. Når dei finn ut at han er et mus, er det ikkje nokon som gir uttrykk for at dei liker Gorm mindre. Kulturelt sett koplar vi ofte eigenskapar til dyr. Dette er stereotypiske førestellinga om dyra sine karaktertrekk. Desse førestellingane kan påverke vår forståing og behandling av dyr som lever i våre omgivadar (Goga, 2018). Slangar blir ofte forbunde med å ha slu og sleipe

eigenskapar. Slangen er ofte eit dyr som ein ikkje kan stole på, og den er sjeldan positivt framstilt i forteljingar. Dette kan vere noko som kulturelt sett kan kome av den bibelske forteljinga om Adam og Eva. Erfaringane som elevane har med hoggormen lagar altså sannsynlegvis ikkje eit positivt grunnlag for ormen. Forfattaren formidlar at hoggormen er snill, men viser også til at den er farleg for musene. Til tross for dette klarer forfattaren av boka å få elevane til å like ormen, Gorm, og gjere det slik at dei identifisere seg med han.

5.1.3. Samtaledynamikk og tolkingsfellesskap

Gjennom samtalaner får elevane altså innblikk i andre sine tankar og meiningar. Samtalaner opnar opp for at elevane kan ta stilling til kvarandre sine utsegn og kommentere med sine egne tolkingar. Ved at elevane sine tolkingar blir utfordra og sett opp mot kvarandre, kan ein utvikle elevane si tekstforståing (Ulland, 2016, s. 100). Gadamer meiner at all forståing er språkleg, og at det påverkar den som skal tolke og forstå (2001). Elevane får oppleve mangfaldet i klasserommet dersom dei får høyre andre si forståing og andre sin måte å leve på, dette kan både utfordre og utvide elevane si forståing. Noko som igjen er med på å danne elevane i den forstand at det oppstår aktive møte med den litterære teksten, medelevar og andre sine kulturar (Eide, 2017, s. 61). Skulen kan tilby elevar tolking av tekstar i fellesskap, og skape ein stad for tolking og forståing. Når elevane les og legg fram si forståing, gir det grunnlag for forhandling i klasserommet og ny forståing kan oppstå hos elevane. Om elevane får teste ut tolkingane sine i den litterære samtalen, kan det vere dannande sidan dei får øve opp sine kommunikative og sosiale ferdigheiter (Larsen, 2005, s. 103).

Sidan elevane samtaler om bøkene i gruppa, får dei til ei viss grad innsyn i kvarandre sine forståingar. Det vil seie at elevane sine utsegn om bøkene, kan vere med på å påverke fortolkinga til medelevane. Dette kan også bidra til at elevane får ei rikare oppleving av *Gorm er en snill orm*. Dei får tilgang til kva dei andre tenker og meiner, noko som igjen sannsynlegvis bidreg til at dei forstår meir av omgrepa og boka sitt innhald. Elevane er altså i eit tolkingsfellesskap og dei tolkar bøkene saman. Tolking er medfødt og nødvendig, men tolkingsstrategiar er noko ein lærer og som får si tilslutning i ei gruppe (Hennig, 2014, s. 193). Noko som karakteriserer dynamikken i gruppa, er at elevane responderer på mykje av det medelevane seier. Elevane er flinke til å ta stilling til kvarandre sine utsegn. Dei rettar på kvarandre og er hyppige til å seie om dei er einige eller ueinige. Dette kan kome av at elevane kjenner kvarandre godt, og at dei er trygge på kvarandre i samtalen. Om ein klarar å få til ei

oppleving og skape engasjement hos elevane slik at dei kjem med eigne tankar, kan den litterære samtalen lære elevane til å vere ueinige med medelevar. Då får dei òg kjenne at andre sine stemmer betyr noko (Ulland, 2016, s. 100).

I dømet nedanfor diskuterer elevane eit oppslag frå den skjønnlitterære boka der Gorm er på restaurant saman med mange ulike dyr. I dette oppslaget er elevane ueinige om kva som skjer i munnen på krokodillen, som i illustrasjonen sit og et. Som vaksen lesar ser eg at dette er nokre fjær og ein fuglefot, men elevane ser ikkje dette like lett. Likevel kan Albert skimte fjæra frå vengene i gapet på krokodillen. Dette bruker han for å underbygge Nina sin påstand om at det er ei flue.

- *Albert: Ei flue.*
- *Iselin: Ja, eller han gjer ikkje det, nei, han et ikkje flue.*
- *Nina: Jo, han spise flue.*
- *Albert: Han spiser det for han har vinger.*
- *Sander: Åå, eg vett kva han spise, han spise nok løk.*
- *Iselin: Nei, det er nok tunga hans.*
- *Nina: Kanskje, det er tunga hans?*

Utdraget frå samtalen er eit døme på korleis elevane kan diskutere ein liten detalj i eit oppslag. I samtalen diskuterer elevane fritt mellom seg og dei treng ikkje innblanding eller styring frå meg.

Nedanfor er det eit døme frå samtalen der elevane fyller den tomme staden om kva eit apotek er. Det blir presentert i boka at Gorm jobbar på eit apotek. Før elevane får sjå oppslaget der Gorm er på apoteket, snakkar vi i samtalen om kva eit apotek er. Dermed blir dette ein tom stad i boka som forfattar har sett open slik at lesaren må fylle den sjølv. Sidan det ikkje er noko bilete av apoteket på dette oppslaget, svarar elevane på spørsmålet om kva eit apotek er ut frå si eiga førforståing. Albert har ei forståing om at eit apotek er ein festplass. Likevel kan det vere at han høyrer feil i spørsmålet, og at han heller oppfattar ordet diskotek, som kan likne fonologisk på apotek. Iselin rettar på eleven og forklarar kva eit apotek er ut frå kva ein kan bruke det til. Dette verkar det som at Albert tar til seg. Ifølgje den hermeneutiske sirkelen, fortolkar sannsynlegvis Albert det som Iselin seier, og han kjem til ei ny forståing av kva eit apotek er. Til slutt deler han med dei andre at han har vore og kjøpt tyggegummi på eit

apotek, noko som kan tyde at han nå har ei felles forståing med dei andre om omgrepet apotek. Saman har dei altså arbeida seg fram til å fylle det tomme rommet om kva eit apotek er. Om nokre av elevane trur noko anna, får dei sannsynlegvis ein negasjon til det når vi blir om, og ser biletet av apoteket der Gorm jobba.

- *Lærer: Og her står det at Gorm er ein hoggorm, men han er ikkje ein slem hoggorm. Et boksmat. Og jobbar på apotek. Kva er eit apotek?*
- *Iselin: Apotek er noko som...*
- *Albert: Ein sånn festplass.*
- *Iselin: Nei, det er noko som hjelpe, som med plaster kan me kjøpa der. Og masse medisinar og hudkrem og sånn.*
- *Lærer: Har de vore på eit apotek?*
- *Alle: Ja!*
- *Sander: Eg har vore på.*
- *Lærer: Har me apotek her?*
- *Alle: Ja.*
- *Lærer: Kva gjorde de på apoteket då?*
- *Sander: Kjøpte ting.*
- *Albert: Eg kjøpte tyggis der.*

I dømet under er Gorm på eit bibliotek. Det står ein sau bak skranken. Sauen si rolle er eit tomt rom for Sander, og han ønsker å få hjelp av dei andre elevane til å fylle denne staden. Sander ytrar at han er usikker på kva sau en gjer på biblioteket. Iselin bidreg til å gi informasjon om rolla til sau en på biblioteket, og ho forklarar dei andre dette. Som leiar av samtalen merkar eg raskt at eg kan bruke elevane til å forklare moment som dei andre lurar på. Dette skapar ein god dialog mellom elevane, og dei er gode til å forklare til kvarandre.

- *Sander: Kvifor er det ein sau her?*
- *Lærer: Kven er sau en?*
- *Iselin: Em, sau en er ein bibliotekar.*

Alle elevane som deltek i samtalan, har ulike utgangspunkt for deltaking. Å bruke ei biletbok i samtalan, fungerer som ei tilpassa opplæring for elevane. Dette supplert med at eg les boka høgt for elevane. Fagleg har altså alle elevane grunnlag for å delta i samtalen. Dette kjem

særleg fram hos eleven Nina, som er framandspråkleg. Eleven deltek på lik linje med dei andre elevane, men ho er meir oppteken av bileta og ho deler sine observasjonar. Om denne eleven ikkje hadde delteke i samtalen, hadde vi sannsynlegvis oversett mange av dei mindre detaljane i biletbøkene. Når eleven deler observasjonane, kan dei andre elevane ta stilling til detaljane. Dette gjer at elevane, gjennom samtale, oppdagar mange nye element på bileta, det kan òg vere med på å auke den felles leseopplevinga. I utdraget nedanfor bidreg Nina i samtalen med ein detalj som ho ser i oppslaget. Ho klarer ikkje sjølv å forklare til dei andre elevane kva ho ser, og ho vel å peike for å vise. Då kan dei andre setje ord på det som Nina ser, og Albert presiserer at dette er noko han ikkje har sett:

- *Nina: Ey, se eg fant noko.*
- *Lærar: Kva fann du?*
- *Nina: (Eleven peiker.)*
- *Lærar: Oi, ser de andre kva Nina ser?*
- *Iselin: Ja, ein mark som har fått knute.*
- *Albert: Den såg ikkje eg.*

Samtalen om *Gorm er en snill orm* opnar opp for etisk diskusjon mellom elevane. I utdraget under har elevane ein etisk samtale der temaet er å vere snill eller slem. Samtalen viser korleis litteratur kan få elevar til å reflektere over handlingar i det verkelege livet. Utgangspunktet for samtalen er eit oppslag der Gorm tenker over ting som er slemt å gjere. Samtalen går ut på at dei snakkar om det å vere slem og vond, og dei knyter handlingar til omgrepa. I samtalen får vi innsikt i forståinga til elevane. I samtalen kan ein sjå korleis dei bruker omgrepa slem og vond for å måle alvorgraden på handlingane dei nemner:

- *Lærar: Å snika i kø, seier Gorm er slem, har de gjort det?*
- *Sander: Nei.*
- *Iselin: Nei, eller kanskje snikt i køen framfor litlebroren min, hehehe.*
- *Lærar: Men betyr det at du er slem då?*
- *Iselin: Nei.*
- *Albert: Det betyr jaffal ikkje at du er ond.*
- *Nina: Han har blom der.*
- *Lærar: Det er sånn som me gjer av og til.*
- *Albert: Tjuvane er onde.*

- *Lærer: Å?*
- *Albert: Eller dei er ikkje onde. Dei fattige e tjuvar, sidan dei har ingenting og prøve å få.*
- *Lærer: Men Gorm er fattig, er han ein tjuv trur de?*
- *Elevane: Nei.*
- *Albert: Nei, han er ikkje det, men det er nokre som blir det.*
- *Iselin: Men han e liksom... me kan kalla han for ein musetjuv.*

Om ein er slem, gjer ein ikkje så fæle handlingar som når ein er vond. I utdraget bagatelliserer elevane til dømes det å snike i kø ved å kalle det slemt. Albert meiner at tjuvar er vonde. Det er altså verre å stele, og då er ein vond. Dette er ein fordom Albert har. Likevel snur eleven på det han seier, og forklarar kvifor tjuvar stel. Han viser då ei forståing av kvifor tjuvar stel. Han seier at det er sidan dei ikkje har noko, og derfor prøver dei å få.

Refleksjonane dei har saman gir dei moglegheit til å få ei større forståing om skiljet mellom å vere snill og slem. Diskusjonen rundt dette kan også ha auka forståinga deira av omgrepa. Ein felles samtale om korleis ein bør oppføre seg, kan gi elevane ei moglegheit til å forstå seg sjølv betre. Utdraget frå samtalen gir eit døme på korleis den litterære samtalen kan vere ein dannande samtale. Elevane er utprøvande i samtalen, og dei får uttrykt refleksjonane sine rundt temaet. Samtalen opnar opp for at elevane kan lære om eigne tankar og menneskelege forhold (Ulland, 2016, s. 99). Likevel er det individuelt om danning skjer hos alle elevane i denne samtalen. Den som får mest utbytte av samtalen ovanfor verka til å vere Albert, han deler tolkinga og forståinga si, og han testar den ut i tolkingsfellesskapet.

5.2 Fagbiletboksamtalen

Lesing av fagtekstar kan òg ha stor grad av tomme stader. Den kan på somme måtar samanliknast med å lese skjønnlitteratur (Løvland, 2012, s. 82). I fagbiletboka prøver forfattaren å skape kontakt mellom den naturvitskaplege verda og lesarane sine førestillingar og refleksjonar. Sidan elevar ofte kjenner til dei skjønnlitterære tekstane, kan verkemiddel frå denne sjangeren vere med på å bygge bru mellom faktastoffet og lesaren. Fagbiletboka, *Hoggormen*, tilbyr lesaren å leve seg inn i forteljinga som rettar seg mot verkelegheita og som lesaren blir ein del av. I tillegg til fakta, kan ei fagbiletbok også vise til element frå elevane sine liv. Desse elementa kan bidra til at elevane knyter inn eigne erfaringar og det som dei

allereie kjenner til (Løvland, 2012, s. 87). Dette gjer at fagbiletboka kan opne for ei ny og annleis forståing.

5.2.1 Å lese bilete og tekst

Etter kvart som vi les *Hoggormen*, kjem det fram at elevane gjer seg ulike sanningsvurderingar i verbalteksten og bileta. Ersland har nøkterne og faktaorienterte tekstar om hoggormar. Illustratøren av fagbiletboka har laga karikerte illustrasjonar med innslag av humor. Solstad (2018) påpeiker at dette samspelet kan føre til fordjuping og innsikt i fakta som blir presentert i fagbiletboka (s. 88). På ei anna side er ikkje denne interaksjonen i fagbiletboka alltid heldig. Gruppa frå prosjektet mitt har nok ikkje utbytte av illustrasjonane i oppslaga i den graden som forfattaren kanskje håpar på. At illustratøren har brukt innslag av humor, påverka sanningsvurderinga for resten av boka hos elevane. Elevane oppfattar ikkje den første delen av boka som sann. Dette er den delen som er framstilt som ei forteljing. I utdraget nedanfor kan ein sjå korleis elevane tvilar på boka. Allereie i starten av samtalen påpeikar eg at boka er sann. Likevel gjer elevane seg opp ei anna forståing av fagbiletboka.

- *Sander: Men er eigentleg hoggormen redd for oss folk?*

- *Lærar: Ja, han er redd for folk.*

- *Sander: Er det på ekta?*

- *Lærar: Ja, sidan dette er ei fagbiletbok, er alt som står her sant.*

- *Iselin: Er det?*

- *Lærar: Mhm.*

- *Albert: Ja, men hoggormen og gutane er sånn, men det er kje sånn at, emm, detta har skjedd. Di vett ikkje om det har skjedd og sånn, men det er ei sann bok.*

- *Iselin: Men det høyres ikkje ut som det er ei, fordi når me ser i boka så er det jo to muser som sitte i stolar. Det går ikkje an.*

- *Lærar: Mhm, ja, det er jo ikkje heilt sant.*



Figur 14. Hoggormen fangar ei mus.

Som samtalen nedanfor viser, fortel eg til elevgruppa at alt som står i boka er sant. Elevane sin respons på dette, er å komme med gode argument for å tvile på boka. Argumenta deira bygger på musene som spelar kort og som sit i campingstolar. Sannsynlegvis eit forsøk på å

fengje elevane frå forfattar og illustratør si side, men dette bruker elevane som argument for at ikkje alt i boka stemmer med den verkelege verda. Det verkar som at elevane konkluderer med at sidan bileta ikkje stemmer, så kan ikkje alt i boka vere sant heller. Illustrasjonane i boka påverkar altså til at elevane meiner at den står fram som mindre sann. Dersom fagbiletboka heller hadde inneheldt foto frå verkelegheita, ville kanskje elevane ha oppfatta boka som meir sann. Det verkar som om elevane har ei forståing om at ting må ha skjedd for at det skal vere sant. Som følgje av dette kan til dømes eit fotografi vere med på å auke sanningsuttrykket i boka. Om fagbiletboka hadde brukt fotografiske bilete, kunne elevane ha opplevd innhaldet som meir truverdig og sant. Sjølv om ein også kan manipulere bilete (Birkeland & Mjør, 2013, s. 131). Det vil seie at boka mistar litt av sanningsuttrykket i det som skal vere humor. Nedanfor er utdrag frå samtalen som viser dette. Eg viser òg til utklippet av musene frå oppslaget i biletboka.

Som vist strevar elevane med å stole på om boka er sann eller ikkje. Dette skjer fleire gonger i samtalen om fagbiletboka. Sander har i den vidare samtalen til ei viss grad motseiande replikkar når vi kjem til faktadelen i boka. Vi snakkar først om kva ein faktadel er. Sander påpeiker at det som kjem på desse sidene, skal vere sant. Vidare legg han til at teikninga på sida ikkje er sann. Altså kan det verke som at den forteljande delen om hoggormen også legg føringar for korleis elevane si sanningsvurdering fortset i boka. Det kan verke som om elevane har mista tilliten til bileta i boka.

- *Lærar: Her står det faktadel, kva betyr det?*
- *Sander: Sånn at det er ekta, heilt ekta.*
- *Lærar: Heilt ekta, ja.*
- *Lærar: Kva trur de at faktadelen handlar om då?*
- *Sander: Ekta ting.*
- *Iselin: Sånn at dei har mønster på ryggen.*
- *Lærar: Mhm, så fakta om hoggormen?*
- *Sander: Ja, og den e kje sanne. (Peiker på teikninga av slangen med gult.)*



Figur 15. Introduksjon til faktadelen i boka.

Som vist ovanfor veit Sander kva ein faktadel er. Likevel er han ueinig i at den eine ormen, som illustratøren har teikna i fagbiletboka, er sann. Som vist på bilete er dette ei teikning av ein buorm som er gul på hovudet. Sander har nok ikkje sett ein slik orm før. Sjølv om boka presenterte at den bur i Noreg, er ikkje Sander einig. Det kan vere at eleven aldri har høyrte om

denne ormesorten, og at han vel å stole på sine egne fakta. Han stoler meir på si eiga forståing enn biletboka sine faktaopplysningar. Om det hadde vore eit skikkeleg bilete av buormen, hadde kanskje eleven sett spørsmålsteikn ved ormen. Det er viktig at modalitetane harmonerer for elevane sidan høgtlesinga gjer at elevane får teksten og bileta samtidig. Det er vanskeleg å skape mening for dei i ikonoteksten når dei ser noko i illustrasjonane som ikkje stemmer med informasjonen dei høyrer (Løvland, 2012, s. 89). Bileta illustrerer situasjonar som ikkje stemmer med verkelegheita. Dette gjer nok også at elevane synest det er utfordrande å forstå at fagbiletboka er sann.

Sjølv om elevane ikkje har tiltru til fagbiletboka, så pregar ikkje det heile samtalen. Mange av illustrasjonane i fagbiletboka fangar elevane si interesse. Dette er nok fordi dei kan fylle dei tomme stadene i det visuelle. Til samanlikning med forfattaren sin faktatekst, har nok illustratøren sine teikningar fleire tomme stader som er lettare å fylle for elevane. Likevel fantaserer elevane somme gonger vidare på det som står i verbalteksten. I utdraget frå samtalen nedanfor har vi nett lese om at hoggormar skiftar skinn. Forfattaren har valt å ikkje fortelje kvifor hoggormen skiftar skinn. Dette blir då ein tom stad for elevane, som dei kan bygge vidare på for å fylle den tomme staden. På ei anna side er det eg som lærar som set fokus på denne tomme staden. Det gjer at elevane blir styrt mot tema som dei kanskje elles ikkje ville ha diskutert. Iselin bruker fantasien sin for å finne ei forklaring på kvifor ormen skiftar skinn. Likevel er det sjeldan at elevane bruker fantasien sin knytt til verbalteksten, utan at eg set fokus på den og stiller spørsmål.

- *Lærar: Kvifor trur de ormen skiftar skinn då?*
- *Iselin: Fordi då må han ver rein og fin til damene skal komme.*
- *Lærar: Det kan hende.*
- *Nina: Mhm.*

5.2.2 Å møte teksten med eigen erfaringshorisont

I samtalen om *Hoggormen* deler elevane fleire av sine egne erfaringar. Alle elevane har erfaringar med, og kjennskap til hoggormar. Dette kan ha noko med at informantane i studien er frå ein skule i ei bygd. Det er sannsynleg at elevar som veks opp midt i ein by har hatt mindre erfaring med hoggormar. Alle elevane i samtalen seier at dei har sett ein hoggorm. Dei fortel òg at dei veit at den lever i naturen rundt dei, og at den kan vere farleg. Det er denne

erfaringsbakgrunnen til elevane som dannar førforståinga deira for samtalen. Kontakten ein dannar gjennom førforståinga til lesaren er viktig. Om ein aktiverer kunnskapane og forventningane elevane har, kan elevane vere meir førebudde på å møte omgrep knytt til tema. Dersom elevane har mange forventingar til tema, kan teksten bli lettare å lese (Birkeland & Mjør, 2013, s. 133). Dei koplar på erfaringsbakgrunnen sin når vi startar samtalen om hoggormar. I samtalen greier kanskje elevane å komme med fleire eigenerfaringar på grunn av dette.

Etter kvart som vi les boka, er det ulike omgrep vi må definere for at elevane skal skjønne ulike fakta som blir presentert. Omgrepa vi samtaler om, er ord som elevane spør om kva betyr. Vi snakkar òg om ord og omgrep som eg har valt ut på førehand. Dette er omgrep som eg reknar med at dei treng ei forklaring på. Intensjonen til ei fagbiletbok er å bygge opp omgrep eller fylle inn under dei omgrepa lesaren allereie kan. Likevel kan dette vere utfordrande sidan livserfaringane til den unge lesaren og livserfaringane til forfattaren av boka er svært ulike. Derfor må dette gjerast på ein måte slik at lesaren blir ein aktiv lesar. Ein måte som gjer at elevane blir aktive, er å invitert dei til å fylle sine egne erfaringar inn teksten (Løvland, 2012, s. 82). Altså må fagbiletboka gjere noko med lesaren slik at ein, som Iser meiner, fyller inn erfaringane og opplevingane sine i dei tomme stadene.

Som vaksen lesar oppfattar eg at fagbiletboka *Hoggormen* er ei bok som har som mål å danne eit positivt bilete av hoggormar. Løvland (2012) skriv at dei haldningane ein lesar har til eit dyr når ein les, vil avgjere om reaksjonane går i ein positiv eller negativ retning. Likevel kan haldningane justerast etter informasjon (s. 86). Dette blir som den hermeneutiske sirkelen. Lesaren får informasjon og fortolkar denne opp mot heilheita. Denne prosessen kan gi nye haldningar om dyret. Etterkvart som elevane får stadig ny og positiv informasjon om hoggormar, kan dei altså endre forståinga si. Elevane i gruppesamtalen min verkar til å ha ei sterk forståing om at hoggormen er farleg og at ein må passe seg for den. I avsnittet nedanfor går eg nærare inn på eit utdrag frå samtalen der elevane diskuterer om dei vil bli slangeekspertar.

Bileta av hoggormen i fagbiletboka kan gjere at lesarane blir engasjert. Forfattaren har ei positiv framstilling av hoggormen, og han prøver å lokke elevane til å bli nysgjerrige på krypdyret. Som nemnd er ikkje elevane si forståing av hoggormen tilsvarande fagbiletboka si positive framstilling. Framstillinga av hoggormen bryt med lesarane sine erfaringar. Den

positive framstillinga som blir presentert, resulterer i ei negasjon til verkelegheita deira. Elevane har sannsynlegvis fått høyre at hoggormar er farlege, og at ein må passe seg for dei. Sidan elevane har denne oppfatninga, ønsker dei ikkje å gjere aktivitetane som forfattaren føreslår. I siste oppslaget i boka, kan ein lese at det går an å jobbe med hoggormar og forske på dei i naturen. Sjølv om forfattaren prøver å få det til å virke som ein spennande og viktig jobb, ønsker ikkje nokre av elevane å jobbe med dette.

- *Lærer: Har de lyst å bli slangeekspertar?*
- *Alle: Nei!*
- *Lærer: Ikkje, kvifor ikkje?*
- *Iselin: Fordi det er kanskje litt skummelt.*

Erland si bok bryt også med oppfatninga til elevane når han forklarar korleis lesaren kan gå på hoggormsafari. Han oppmuntrar til å gå på hoggormsafari utan å nemne at ein bør ha med ein vaksen. Det ein treng å ha med seg på ein hoggormsafari er støvlar, kamera og ein pinne. I samtalen seier ein av elevane at om han skal gå på hoggormsafari, skal han ha støvlar opp til halsen. I utdraget nedanfor samtaler vi om kva som kan skje om ein går på hoggormsafari. Til grunn for denne samtalen, legg elevane sin erfaringsbakgrunn. Dei er opptekne av at hoggormen bit, og at det er derfor ein må passe seg for den. Sander engasjerer seg i dette oppslaget og fortel at om han skal på safari, skal støvlane vere uvanleg lange. I slutten av utdraget viser Sander til ein video han har sett. Denne videoen kan ha danna bakgrunn for hans oppfatning og erfaringsbakgrunn.

- *Sander: Åh, då vil eg ha med meg sjukt lange støvlar.*
- *Lærer: Kvifor det då?*
- *Sander: Fordi viss han bite oss. Her oppe eller meir oppe. (Demonstrerer at støvlane skal vere opp til halsen.)*
- *Lise: Kan den bite oss her då? (Peiker på hovudet.)*
- *Lærer: Trur du den kan bite deg i hovudet?*
- *Iselin: Neeei.*
- *Sander: Jooo, viss me har hovudet her nede. (Legg seg på bakken.)*
- *Lærer: Ja.*
- *Lærer: Men det stod at den ikkje kunne hoppe, så om de står oppreist så kan den ikkje bite.*

- *Sander: Men den kan slenge seg.*
- *Lærer: Kan den slenge seg?*
- *Sander: Eg har sett det på ein video at det var et dyr mot mange slangar og meir enn ein kvelarslange som ikkje klarte ta den.*

Elevane knyt stadig innhaldet i boka til seg sjølv og til si eiga erfaringsverd. Albert uttrykkjer, i utdraget frå samtalen nedanfor, at kvelarslangar ikkje finst i Noreg. Dette er noko han har lært, og han presiserer derfor at dei ikkje finst der han bur. Albert får informasjon frå verbalteksten i boka om at det er ein type kvelarslange i Noreg. Vi les om at kvelarslangen, Slettsnok, finst i Noreg. Etter dette seier han ikkje noko. Det verkar som om Albert tek inn den nye informasjonen. Han fortolkar det kanskje opp mot det han har uttalt seg om tidlegare. At vi likevel har kvelarslangar i Noreg, blir sannsynlegvis ei negasjon til hans eiga erfaringsverd. Negasjon er kanskje lettare å prosessere i fantasi og i forteljing, enn i eiga verkelegheitsoppfatning. På ei anna side kan det vere at han ikkje trur på verbalteksten. Altså at han fortsatt har ei oppfatning om at kvelarslangar ikkje finst i Noreg. At Albert ikkje trur på teksten, kan ha utspring i sanningsvurderinga elevane gjorde seg tidlegare.

- *Albert: Kvelarslange, sånne slangar fins ikkje i Noreg.*
- *Albert: Kvelarslange er ikkje, finnes ikkje her me bur.*

Løvland meiner at bileta i ei fagbiletbok bør vere med på å fylle mange av dei tomme romma i verbalteksten for elevane. Altså må boka vere godt tilpassa til lesaren for at bileta skal kunne fylle inn den tomme staden eleven ikkje forstod. Elevane kan bli passive og miste interessa for hoggormtemaet om dei har for få erfaringar som blir bekrefta av teksten (Løvland, 2012, s. 89). I utdraget nedanfor les vi at hoggormar ikkje likar maur, derfor held hoggormar seg borte frå stader som har maurtuer. Forfattaren forklarar ikkje kvifor hoggormen ikkje likar maur. Elevane må undre seg over dette og fylle staden. På biletet i oppslaget har illustratøren teikna ein misfornøgd hoggorm med nokre maurar på seg. Det kan vere eit forsøk på å forklare verbalteksten som seier at hoggormar synest at maur er irriterande. Dette oppfattar ikkje elevane, men ved hjelp av innspel koplar dei maur til si eiga erfaring. Elevane er tydelege på at dei ikkje liker maur sjølv. Dei tenker tilbake på sine eigne erfaringar med maur. Dette gjer at dei sannsynlegvis skjønar kvifor hoggormen ikkje liker dei.

- *Sander: Men kvifor, kva skjer viss dei komme på han?*

- *Lærer: Veit ikkje kva som skjer.*
- *Sander: Men han like sikkert ikkje at di tisse på han.*
- *Lærer: Nei, likar de når tissemaurar går på dykk?*
- *Alle elevane: Nei!*
- *Iselin: Eg har fått hundre tissemaurar på meg, og det klødde forferdelig.*
- *Lærer: Kanskje det er det hoggormen synest også.*
- *Sander: Ja.*

5.2.3 Samtaledynamikk og tolkingsfellesskap

Elevane samtaler mykje om ulike moment i fagbiletboka. Dei diskuterer dei visuelle bileta i boka og verbalteksten. I fagbiletboka er det som nemnd fleire omgrep som elevane må samtale om for å komme fram til kva dei betyr. Sidan boka inneheldt teikningar som ikkje er like verkelegheita, samtaler elevane om desse på fleire av oppslaga. I samtalen under diskuterer dei ein snigel som er illustrert på eit av oppslaga. Det er ofte bileta i oppslag som blir kommentert i høgtleingsssituasjonar (Løvland, 2012, s. 89). Denne snigelen er ubetydeleg for verbalteksten, og den er liten på oppslaget. Likevel er dette noko elevane legg merke til. Dette samsvarer med Appleyard (1991) og *den leikande lesaren*. Lesaren i denne fasen er som nemnd ein som er opptatt av detaljar.

I samtalen prøver elevane altså å finne ut kva for eit dyr illustrasjonen viser. Det er bilete av ein snigel, men elevane er ueinige. Albert trur først at det er ein baby. Vidare blir han korrigerert av Iselin, som meiner at det er ei skjelpadde. Albert seier seg einig med Iselin. Han legg òg til at han luktar med tunga si. Dette er ein faktaopplysning om hoggormen frå verbalteksten som han knyter til feil dyr. Som lærar melder eg meg inn i samtalen for å stille spørsmålsteikn ved konklusjonen til elevane. Iselin korrigerer seg sjølv, ho kjem på at skjelpadder ikkje bur i skogen. Altså klarer ho å knytte fagstoffet til noko ho allereie har kunnskap om, og som gjer at ho endrar meining til at dette må vere eit anna dyr (Løvland, 2012, s. 84). Albert kjem med fasiten til slutt, han konkluderer med at det er ein snigel og han argumenterer med stripene i sniglehuset. I denne prosessen fortolkar elevane stadig dyret.

- *Albert: Her er det baby.*
- *Iselin: Nei, det er skilpadde.*
- *Sander: Er det skilpadde?*

- *Albert: Ja!*
- *Albert: Han lukter med tunga si.*
- *Albert: Det er ein skilpadde.*
- *Lærar: Er det ei skilpadde?*
- *Iselin: Nei, dei bur jo ikkje i skogen?*
- *Sander: Han har bein.*
- *Lærar: Nei, dei bur jo ikkje i skogen, seier Iselin*
- *Lærar: Viss de ser litt nærare, er dette ei skilpadde?*
- *Sander: Ja.*
- *Albert: Nei, det er ein sneile.*
- *Albert: Eg ser sånne strekar. (Peikar på skalet.)*
- *Iselin: Ja, det er ein sneile.*
- *Lærar: Er det ein sneile?*
- *Alle: Ja!*



Figur 16. Snigle.

I utdraget frå samtalen ovanfor har vi akkurat lese at hoggormar går i dvale om vinteren. Det blir ein tom stad i teksten for Sander fordi han ikkje veit kva dvale er. Sidan vi i dette tilfellet har ein samtale om boka, får eleven anledning til å spørje om kva ordet dvale betyr. Sidan vi les boka saman, får ein moglegheit til å stoppe opp og forklare til elevane. Dette er ein av fordelane ved å ha ein litterær samtale. For å binde samtalen mellom elevane, deler eg spørsmålet vidare med dei. Som vist under har Iselin ei god forklaring på kva dvale er. I fagbiletboka dukkar det opp mange ord og omgrep som vi forklare til kvarandre, eller undrar oss over saman. Dette er for å skape samanheng i boka.

- *Sander: Kva er det?*
- *Lærar: Ja, kva er dvale?*
- *Iselin: Det er sånn at når me sove, berre at dei sove i heile vinter.*

I utdraget nedanfor snakkar vi om gifta til hoggormen. Elevane synest det er vanskelegare å fylle dei tomme stadene om hoggormen sidan dette er fakta. Det er ikkje alltid at forfattaren gir utfyllande fakta i verbalteksten. Samtidig forklarar heller ikkje illustratøren ytterlegare i det visuelle. På grunn av dette, blir det vanskeleg for gruppa å reflektere over omgrepet «gift» sidan dei ikkje har kunnskap om det frå før. Iselin er i dette dømet god til å reflektere over

spørsmålet som Sander stiller til dei andre i gruppa. Dei andre elevane spør ikkje meir og problematiserer ikkje Iselin sitt svar.

- *Lærar: Korleis fekk hoggormen tak i musa då?*
- *Sander: Han sprøyta gift.*
- *Lærar: Ja.*
- *Lærar: Kor kjem gifta frå då?*
- *Iselin: Gifta komme frå tennene.*
- *Sander: Men kor får dei gifta frå?*
- *Iselin: Dei får det nok frå magen eller noko sånn.*

Det blir somme gonger nokre opne spørsmål som vi ikkje får svar på. Døma nedanfor er frå ulike oppslag i fagbiletboka. Dette er døme på spørsmål som elevane undrar seg over i oppslaga, og som forfattaren av fagbiletboka ikkje svarer på. Det verkar som at elevane synest at det er utfordrande å svare på spørsmåla til kvarandre. Eg som lærar veit heller ikkje svaret på alle spørsmåla som elevane har om hoggormane. Utfordringa samsvarer med omtalen som biletboka har fått av Sonia Arisland på barnebokkritikk.no. Biletboka gir mykje fakta, men den skaper spørsmål hos lesaren som ein ikkje får svar på. Sjølv om det ikkje gjer ein klokare, kan det likevel gi moglegheit til undring og resonnering i tolkingsfellesskapet. Dette kan gi læraren moglegheiter vidare i undervisninga. I etterkant kan ein finne ut av desse ubesvarte spørsmåla som ein ikkje får svar på i teksten. Ein kan undersøke saken vidare og gå til andre kjelder. Altså kan ei slik fagbiletbok kanskje vere med på å skape engasjement til å finne ut meir om hoggormar i etterkant av lesinga. Under kan ein sjå døme på spørsmål som Iselin og Sander stiller, men som vi ikkje finn svar på:

- *Iselin: Men kvifor har den litt sånn her?*
- *Iselin: (Peiker på skjelettet av slangen.)*

- *Sander: Men kvifor har eigentleg slangar raude auger?*

Produsentane av fagbiletboka har tillit til at lesarane kan fylle tomme stader både i verbalteksten og i det visuelle (Mjør & Birkeland, 2013, s. 132). Dette gir elevane moglegheit til å knyte bitane saman og undre seg. Likevel kan ein setje spørsmålsteikn ved om dette er ein god måte å formidle kunnskap på. I *Hoggormen* kan det somme gonger virke som at fakta

som blir presentert, er fragmentert og tilfeldig. Elevane si oppgåve, å fylle dei tomme stadene i teksten, blir opplevd som utfordrande. Dette kan vere fordi elevane har ei forståing om at dei må fylle dei tomme stadene i verbalteksten med fakta. På ei anna side kan dette tyde på at elevane treng meir trening i å samtale om denne sjangeren.

5.3 Dei to samtalane om hoggorm

I begge biletbøkene var hoggormen hovudpersonen. Det gir meg moglegheit til å seie noko om korleis elevane haldt seg til den skjønnlitterære hoggormen og sakprosaoggormen. Elevane identifiserte seg lite, og kanskje ikkje i noko grad, med hoggormen frå faktaboka. Dette bryt med Appleyard sin leseutviklingssone, *lesaren som helt og heltinne*, der det å identifisere seg med hovudpersonen er sentralt. Likevel er nok dette fordi fagbiletboka er sakprosa og forfattere presenterer fakta om hoggormar. Dette var til forskjell frå boka *Gorm er en snill orm*, der elevane ofte identifiserte seg med den skjønnlitterære hoggormen. I denne biletboka verka det som at elevane hadde eit meir positivt syn på hoggormen. Elevane ville verken gå på hoggormsafari eller bli slangeekspertar i samtalen om *Hoggormen*. Det verka som at dei ikkje ønskte å oppsøke reptilet sidan det var farleg. Generelt sett kan det altså virke som at elevane var meir positive til hoggorm i skjønnlitteraturen enn dei var til hoggormen i fagbiletboka. Sjølv om elevane ikkje identifiserte seg med hoggormen i fagbiletboka, kan elevane likevel passe innanfor leseutviklingsfasen, *lesaren som helt og heltinne*. Dette fordi dei var engasjerte og dei likte å lese fagbiletboka. Lesarar innanfor denne utviklinga vel ofte faktabøker (Appleyard, 1991).

Eg erfarte altså at heterogene grupper var positivt. Å ha elevar som var på ulike nivå i leseutvikling, og i fagleg prestering, gjorde samtalen innhaldsrik og god. Ein av elevane var svært god til å sjå på bileta, og denne eleven merka seg detaljar som eg som hadde analysert boka ikkje hadde lagt merke til. At eleven var svært opptatt av detaljane i bileta samsvarer med Appleyard (1991) sin første lesarrolle *den leikande lesaren*. Dette gjorde at dei andre elevane kunne støtte seg på observasjonane til eleven, og dei kunne kommentere desse. Det var altså ein fordel å gjennomføre ein litterær samtale i ei heterogen gruppe. Elevane kunne støtte seg på kvarandre for å auke kvaliteten på samtalen. Dei var på ulikt nivå i det å tolke forteljinga ut frå ikonoteksten i biletbøkene. Nokre elevar var gode til å tolke teksten og bileta saman for å forstå forteljinga, andre var gode til å sjå detaljar på bileta i oppslaga. Elevane bidrog også positivt til å dele med kvarandre. Dette gjorde at vi fekk med oss alle dei små

detaljane som nokre av elevane merka seg. Altså utfylte elevane kvarandre på ulike områder og gjorde samtalen om biletbøkene meir spennande enn om dei berre skulle ha lese boka sjølv. Samtalane skapte ei fin fellesstund mellom elevane og meg. Alle fekk sleppe til i samtalen og elevane var gode til å gi kvarandre rom.

Begge samtalane var prega av elevane sin erfaringsbakgrunn. I samtalen om *Gorm er en snill orm*, plukka elevane moment frå boka som dei kunne knyte til si eiga verd. Gorm kunne oppfattast som eit barn som elevane kunne kjenne seg igjen i. Han visste godt kva som var rett og galt, men greidde ikkje alltid å gjere det rette. Sidan elevane identifiserte seg med ormen, hadde dei også svært mykje sympati med han. Dette var særleg der han åt musene og ikkje gjorde som han skulle. Elevane delte fleire erfaringar frå livet sitt i denne samtalen enn i samtalen om fagbiletboka. Dei fortalde blant anna om då dei hadde vore på kino sjølv, om då dei hadde vore svoltne og om alle kjæledyra sine. Eg som lærar fekk altså meir innblikk i liva deira, og det resulterte også i at eg blei meir kjend med elevane i samtalen om den skjønnlitterære biletboka.

Elevane brukte meir av sin eigen fantasi i den skjønnlitterære boka, og meir av sine eigne erfaringar i fagbiletboka. Likevel brukte elevane mykje av si eiga erfaringsbakgrunn i fagbiletboka *Hoggormen* også. Desse erfaringane var meir knytt opp mot hoggormen og naturen. Dei fortalde om sitt forhold til hoggormen og historiene var meir knytt til krypdyret. Altså blei det ein meir fagleg samtale om elevane sine erfaringar. Det var fleire utfordrande omgrep i fagbiletboka, til dømes Sør-Noreg, dvale og ormebol. Det faglege språket var altså vanskelegare her, enn i den skjønnlitterære boka. Fagbiletboksamtalen var prega av ein meir fagleg samtale. Som til dømes då første delen i fagbiletboka var strukturert i årstider, blei det naturleg å snakke om årstidene i samtalen. Elevane såg etter teikn på oppslaga som kunne avsløre kva årstid det var. I samtalen om fagbiletboka snakka vi om fleire faglege moment sidan det blei presentert mykje fakta. Eg erfarte at om vi knytte omgrepa til elevane sin erfaringsbakgrunn, var det lettare for dei å forstå. Sidan elevane forstod meir då vi knytte omgrepa til erfaringsbakgrunnen, var det lettare for elevane å forstå omgrepa i den skjønnlitterære biletboka. Omgrepa som blei presentert i *Gorm er en snill orm* hadde elevane fleire erfaringar med. Dette var omgrep som til dømes apotek, flyvertinne og kjæledyr.

Det var mykje fokus på å diskutere det som stod i sjølve teksten i fagbiletboka. Elevane hadde mindre fokus på bileta i oppslaga. Informasjonen elevane fekk frå teksten i fagbiletboka blei

meir diskutert enn bileta. Då elevane blei introdusert for korleis ein kunne gå på hoggormsafari, ønskte eg å vite kva ein trengde for å gå på det. Elevane hadde fått informasjon om dette i teksten, men det var òg bilete av dei tre hjelpemidla ein trengde. Likevel klarte ingen elevar å seie kva ein burde ha med på hoggormsafari, før eg minna dei om å bruke bileta i oppslaget. Altså verka det som om det var vanskelegare for elevane å hente informasjon frå bileta i fagbiletboka. I den skjønnlitterære biletboka var det eit veldig fokus på alle detaljane i bileta på oppslaga, og det prega denne samtalen som ofte hadde utgangspunkt i bileta og detaljane.

Biletbøkene fungerer som tilpassa opplæring sidan dei gir moglegheit til at alle kan vere med å bidra i samtalen. Om elevar ikkje greier å tolke innhaldet ut frå teksten og bileta saman, så kan dei dele observasjonane dei gjer seg på bileta. Altså har alle elevar føresetnadar for å delta i samtalen. Som nemnd i metodedelen, var ikkje gruppesamansetninga noko eg som forskar var med på å påverke. Sidan dette var eit tilfeldig utval, fekk eg elevar som presterte ulikt fagleg og sosialt. Dette resulterte i at elevane støtta seg til kvarandre gjennom samtalen. Iselin, som verka til å vere ein høgt presterande elev, var med på å løfte dei andre og ho svara på spørsmål som medelevane stilte. Dette var særleg spørsmål om ord og omgrep. Elevane snakka godt om begge biletbøkene, og eg opplevde at elevane fekk mykje ut av bøkene gjennom dei litterære samtalan.

I forkant av prosjektet hadde eg fleire hypotesar knytt til samtalan med elevane. Desse hypotesane presenterte eg i innleiinga. Den eine hypotesen var at elevane ville like den skjønnlitterære boka betre enn fagbiletboka. Då elevane hadde fått lese begge bøkene, spurte eg kva dei synest om dei. Elevane sa at dei likte begge godt. På ei anna side fekk eg som leiar ei oppfatning om at den skjønnlitterære boka fengja mest, men eg vel likevel å stole på elevane. Derfor vel eg å avkrefte denne hypotesen sidan elevane sa at dei likte begge bøkene godt. Ein annan hypotese eg hadde, var knytt til elevaktivitet. Det eg hadde førestilt meg var at elevane ville vere like aktive, men at gutane kanskje var litt meir aktive i fagbiletboka. Elevane var ganske like i aktiviteten, og eg kunne ikkje sjå noko meir aktivitet hos gutane då vi las fagbiletboka. Altså haldt elevane seg ganske stabile og var ikkje annleis i samtalen om den handla om den skjønnlitterære boka eller fagbiletboka. I etterkant av prosjektet sit eg igjen med eit inntrykk av at den skjønnlitterære biletboka fenga elevane meir og at den bidrog til ein god og hyggeleg litterær samtale med elevane. I samtalen om fagbiletboka var det somme gonger mykje tekst, slik at eg som lærar følte eg mista elevane.

6. Avslutning

I avslutninga av oppgåva skal eg svare på problemstillinga mi: *Korleis samtaler elevar på andre trinn om tekst og bilete i to biletbøker, og korleis kan samtaledynamikken utvide forståinga deira?* Gjennom prosjektet har eg fått innsikt i tema som gjer at eg kan vise til ulike funn som baserer seg på samtalanene. I den første kategorien analyserte eg korleis elevane las bilete og tekst. Eit funn som eg meiner er viktig er sanningsvurderinga elevane gjorde seg i fagbiletboka. At dei ikkje stolte på bileta i boka, sidan illustrasjonane inneheldt usanne hendingar som mus i campingstolar som spelte kort saman. Dette var eit viktig funn sidan det påverka lesinga av heile boka. Elevane stolte ikkje fullt på fakta som blei presentert, og dei stilte spørsmålsteikn ved sakprosaboka som skulle vere sann. At elevane si sanningsvurdering av boka ikkje var i boka sin favør, påverka også samtalen og gjorde at elevane ikkje stolte på alt innhaldet i boka. På ei anna side såg eg i etterkant av analysen av den transkriberte samtalen, at elevane fekk reflektert og tolka boka, og at dei sannsynlegvis lærte meir om hoggormen i denne boka. I den skjønnlitterære biletboka tolka elevane stadig bilete og verbalteksten opp mot heilheita av boka. Dei var særleg opptatt av bileta og alle detaljane i oppslaga. Elevane fylte stadig dei tomme stadene i både verbalteksten og bileta.

Elevane møtte begge biletbøker med erfaringshorisonten sin. Dei knytte stadig innhaldet til sine liv og brukte si eiga forståing og erfaring til å forstå og lære av bøkene. Elevane sin fantasi utspelte seg forskjellig i bøkene, og det var lettare for elevane å fantasere i den skjønnlitterære boka. Dei skjøna at dette var ei forteljning, og dei levde seg inn i boka. *Hoggormen* skulle vere ei sann bok, følte kanskje elevane at dei ikkje kunne fantasere i like stor grad i denne. Samtalanene var nokså like i korleis dei forklarte, forhandla og blei samde sidan dei brukte mykje av si eiga erfaringsverd. Dette kan òg ha bakgrunn i tolkingsfellesskapet og at kulturen deira gjorde at samtalanene utspegla seg på tilnærma lik måte. Ein annan forskjell i lesinga av bøkene, var korleis elevane stilte seg til krypdyret hoggormen. I den skjønnlitterære boka var hoggormen snill og elevane identifiserte seg med den. I sakprosaboka syntest elevane hoggormen var farleg, og dei ønskte ikkje å oppsøke den i naturen. Altså hadde elevane ulik tilnærming til dyret i sjangrane.

Det som kjenneteikna samtaledynamikken og tolkingsfellesskapet i samtalanene er at dei stadig gav kvarandre innblikk i forståingane sine. Elevane fekk teste ut forståinga si og reflektere

over tolkingane sine. Samtalane bar preg av eit tolkingsfellesskap som var opent for alle sine refleksjonar og tolkingar. Det var i stor grad utveksling av erfaringar. Elevane fekk stadig ta stilling til litteraturen og formidle tankar. Dei fekk òg eit innblikk i medelevane sine tolkingar og erfaringar knytt til det dei las. Dette kan ha vore med på å auka elevane sin språklege og litterære kompetanse. Samtaledynamikken var lik i samtalane og dei diskuterte ofte oppslaga.

I avslutninga av prosjektet vil eg presisere at vi treng kunnskap om korleis barn les litteratur i begge sjangrane. Eg håpar å ha sett fokus på at det er viktig å samtale om både skjønnlitterære og fagbiletbøker, og at dette har blitt ei konsekvens av undersøkinga mi. Som framtidig lærar er eg glad for å ha fordjupa meg i dette temaet, og eg har tileigna meg kunnskap om dette til eigen praksis. Gjennom prosjektet har eg merka meg kor viktig det er å bruke begge sjangrane i klasserommet saman med elevar. Det er viktig at barn møter både skjønnlitterære og fagbiletbøker. Dette for at elevane skal bli kjende med oppbygging og måtar å presentere innhaldet og budskapet på. Særleg sidan fagbøker for barn appellerer, skaper interesser, gir kunnskap og legg til rette for refleksjon. Også fordi det er tekst og biletstruktur som dei må lære seg for å fortolke og produsere meining gjennom (Solstad, 2018, s. 93). Dermed kan kjennskapen til denne oppbygginga i fagbiletbøker bidra til at elevane si sanningsvurdering ikkje heng seg opp i humorinnslag i illustrasjonar.

7. Referanseliste

- Angelfoss, N. (2014). Lesestimulering, opplæring eller opplevelse. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 99-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: University of Cambridge.
- Arisland, S. (2014, 20.mai). Hoggormer er ålreite dyr. Henta frå <https://www.barnebokkritikk.no/hoggormer-er-alreite-dyr/#.XFyD15NKjOS>
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2018). Det står jo ikke det som jeg ser -om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep -om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s.107-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2013). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A. M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: i utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69-80). Universitetsforlaget: Oslo.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels forlag
- Christensen, N. (2014). I bevegelse. Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. Tidsskrift: *Tidsskrift for Litteraturvetenskap*, 44 (2), s. 5-19.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik og P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s.44-65). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ersland, B. A. (2014). *Hoggormen*. Oslo: Cappelen Damm
- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa. Forvaltning av form eller faglitterær forskning?, *Prosa*, 09 (15), <http://2001-10.prosa.no/artikkel.asp?ID=517>
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 351-389). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. Tidsskrift: Tidsskrift för litteraturvetenskap, 1982 (3-4), s. 163-168.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakkes sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The act of reading a theory of aesthetic respons*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1974). *The implied reader*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kiefer, B. (2013) Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture. I M. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Picturebooks: Representation and Narration*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kjelen, H. (2018). Å være litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep -om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s.17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørup, S. (2008). Menneskevidenskaberene: 1: Humanioras historie og grundproblemer (2.utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2017). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Oslo: Cappelen Damm
- Kverndokken, K. (2018). 101 litteraturredaktiske grep. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep -om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s.153-365). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, L., J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s.88-105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa; i utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 81-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E., S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal forlag.

- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. I M. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231-245). London: Routledge.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok - vegar til meining og tekst*. (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Mjør, I. (2015). Humor og alvor i bildeboka: Sanningsvurdering av ikonotekstar. *Edda*, 102, 48-61. Henta frå [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/edda/2015/01/humor_og_alvor_i_bildeboka_-_sanningsvurdering_av_ikonoteks](https://www-idunn.no/galanga.hvl.no/edda/2015/01/humor_og_alvor_i_bildeboka_-_sanningsvurdering_av_ikonoteks)
- 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 (Red.), *Barneboklesninger: Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (s. 204-217). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 150-170). Universitetsforlaget: Oslo.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteraturen* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006). Sjangrer og lesemåter i fagtekster. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 31-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2010). *Billedlig talt - en komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, v.2, n.3, s.97-110. doi: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Henta frå <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Volland, M. (2010). Sammenlesing av skrift og bilder på 2. trinn. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (s. 98-116). Oslo: Universitetsforlaget.

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2014). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-48). Bergen: Fagbokforlaget.