

Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse

Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn

av

Monica Gundersen Mitchell

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

2018

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2018 Monica Gundersen Mitchell

ISBN: 978-82-7644-798-9

ISSN: 1890-1387

Dr. avh. nr. 418

Utdrag fra bildebøkene er gjengitt med tillatelse fra forfattere, illustratører og forlag.

Takk

Jeg har gjort jobben alene – sammen med andre. Det er derfor flere som fortjener en stor takk.

Takk til lærere, klasser og skole som varmt tok imot meg. Lesemøtene har begeistret flere enn meg.

Takk til hovedveileder Åsmund Hennig og medveileder Sidsel Merete Skjelten for kritiske lesninger, engasjement, faglige samtaler og konstruktive innspill.

Takk til Ingrid Nielsen og Nina Goga for betydningsfulle bidrag på henholdsvis 50 % og 90 % seminaret.

Takk til engasjerte og interesserte kollegaer for støtte og kloke råd.

Takk til venner og familie. Å samles rundt middagsbordet for god mat og god prat er det viktigste av alt.

Stavanger, 10. juni 2018

Monica Gundersen Mitchell

Innhold

1	LESEMØTET OG LITTERÆR KOMPETANSE	13
1.1	NÅR ELEVER LESER SAMMEN	13
1.2	PRESENTASJON AV FORSKNINGSPØRSMÅL	16
1.3	AVHANDLINGENS STRUKTUR	20
2	OM LESEMØTET OG TIDLIGERE FORSKNING	21
2.1	PRESENTASJON AV LESEMØTENE	21
2.1.1	<i>De eldste elevene som formidlere</i>	21
2.1.2	<i>Lesemøtene – like, men ulike</i>	23
2.1.3	<i>Å bli tildelt ansvar</i>	26
2.1.3.1	Rolle og posisjonering	27
2.1.3.2	Makt og initiativ i samtale	30
2.1.3.3	Motivasjon	31
2.2	FORSKNING PÅ HØYTLESING OG FORMIDLING	34
2.2.1	<i>Voksne formidlere og barns resepsjon</i>	34
2.2.2	<i>Elever som leser for andre elever</i>	36
3	TEORETISK INNRAMMING	40
3.1	LITTERÆR LESING	40
3.1.1	<i>Transaksjon og estetisk lesing</i>	40
3.1.2	<i>Leserens bidrag</i>	42
3.1.3	<i>Litterær kompetanse</i>	44
3.2	LITTERÆR FORMIDLING	49
3.2.1	<i>Kommunikasjon med kropp og stemme</i>	49
3.2.2	<i>Formidlingskompetanse</i>	51
3.3	LESEMØTET – EN LITTERÆR ERFARING	52
3.4	Å SKRIVE LOGG	56
3.4.1	<i>Plassering av elevenes logger</i>	56
3.4.2	<i>Hvorfor skrive logg?</i>	58
3.4.3	<i>Individuelle og sosiale perspektiver</i>	62
3.5	Å SAMTALE	65
3.5.1	<i>Hvorfor samtale?</i>	65
3.5.2	<i>Hvilken form for samtale?</i>	66
3.5.3	<i>Læringsperspektiv på samtalen</i>	70

4	MATERIALE OG METODISKE TILNÆRMINGER	72
4.1	UTPRØVING OG UTFORSKING AV EN LESEPRAKSIS	72
4.2	VALG AV INFORMANTER OG TEKSTER	74
4.2.1	Årstrinn, skole og lærer	74
4.2.2	Bildeboka som medium	76
4.2.3	Hvilke bildebøker skulle leses?	80
4.3	INNSAMLING AV MATERIALET	81
4.3.1	Forberedelse og motivasjon	82
4.3.2	Utvikling av innholdskategorier til bruk i logg	83
4.3.2.1	Hvordan kategoriene ble tatt i bruk og endringer underveis	86
4.3.3	Gjennomføring av lese møtene	88
4.3.3.1	Forhold ved filmingen	90
4.3.4	Transkribering av lese møtene	91
4.3.5	Oppsummering i klassen	94
4.3.6	Individuelle samtaler med elevene	94
4.4	ETISKE PERSPEKTIV	97
4.4.1	Forskningsetiske retningslinjer	97
4.4.2	Etiske refleksjoner vedrørende filming	98
4.4.3	Min forskerrolle	100
4.4.4	Etiske refleksjoner vedrørende tolkning	101
4.5	FORSKNINGSSTRATEGI	102
4.5.1	Abduktiv forskningsstrategi	102
4.5.2	Gyldighet og pålitelighet	105
5	ANALYSEPROSESSEN	107
5.1	EN SYSTEMATISK TILNÆRMING TIL MATERIALET	107
5.1.1	Utvikling av kartleggings skjema	108
5.1.2	Tre mønstre fra elevenes logger	110
5.2	TRE NØKKELBEGREPER: FORSTÅELSE, INNLEVELSE OG DELTAKELSE	112
5.2.1	De fire første loggene	112
5.2.2	Den femte loggen	116
5.2.3	Hva innebærer forståelse?	118
5.2.4	Hva innebærer innlevelse?	119
5.2.5	Hva innebærer deltakelse?	120
5.3	OPPSUMMERING	121
6	Å PEKE PÅ BILDET	123

6.1	ANDRES INTERESSE FOR PEKING.....	123
6.2	Å PEKE PÅ BILDET – FØR, UNDERVEIS OG ETTER	128
6.3	MONITORERING OG TEKSTREDIGERING	129
6.3.1	Å tilpasse teksten til den du leser for	130
6.3.2	Perspektiver fra logg og samtale	136
6.4	PEKE OG POENGTRE	139
6.4.1	Beskrive og identifisere	140
6.4.2	Forklare, oppsummere og koble	144
6.4.3	Strukturere	151
6.5	PEKE OG UTBRODERE	154
6.5.1	Tolke og bygge forestillinger.....	155
6.5.2	Forsterke bildets bidrag	157
6.5.3	Utforskende peking.....	159
6.6	PEKE OG INVOLVERE	162
6.6.1	Rette fokus mot et sentralt element	163
6.6.2	Legge til rette for innlevelse.....	164
6.6.3	Identifisere personer	166
6.6.4	Rette fokus mot et element som ikke er omtalt i teksten	168
6.6.5	Knytte forbindelser.....	173
6.7	DEN ELDSTE OG DEN YNGSTE PEKER PÅ ULIKE MÅTER	175
6.8	DEN ELDSTE LAR SEG RIVE MED	179
6.9	OPPSUMMERENDE TENDENSER	188
7	KUNNSKAPER OM LITTERÆR LESING	190
7.1	Å VÆRE INVOLVERT I TEKSTEN	190
7.1.1	Om engasjement – fra elevenes logger	190
7.1.2	Avklaring av begrepet engasjement	194
7.2	Å VÆRE FAGLIG	198
7.2.1	Fagets språk.....	198
7.2.2	Faglighet – en intensjon om å forholde seg faglig til et emne.....	202
7.3	Å VÆRE ENGASJERT I TEKSTEN – TRE ANALYSEKATEGORIER	205
7.4	INNENFOR.....	207
7.4.1	Hvordan elevene uttrykker seg	208
7.4.2	Verbalt aktivt engasjement og stille engasjement.....	211
7.4.3	Innenfor – så plutselig utenfor	217
7.4.4	Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene.....	224
7.4.4.1	Å bygge forestillinger	224
7.4.4.2	Å lese med innlevelse	227

7.5	INNENFOR – PÅ ULIKE MÅTER	228
7.5.1	<i>Hvordan elevene uttrykker seg</i>	229
7.5.2	<i>Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene</i>	234
7.5.2.1	Utforskende forklaring.....	234
7.5.2.2	Åpne, utforskende spørsmål.....	239
7.6	INNENFOR – MEN SE UT.....	241
7.6.1	<i>Hvordan elevene uttrykker seg</i>	242
7.6.2	<i>Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene</i>	245
7.6.2.1	Verden til teksten og teksten til verden.....	246
7.6.2.2	Hva hadde du gjort?.....	251
7.7	OPPSUMMERENDE TENDENSER	256
8	LESEMØTET – LOGG – SAMTALE	257
8.1	REFLEKSJONSLOGGER OG SAMTALER I EN SAMMENHENG	257
8.2	ELEVENS PERSPEKTIVER PÅ LOGG.....	258
8.2.1	<i>«utløp for tankene» og «se tilbake»</i>	258
8.2.2	<i>«Skrivehjelp» og «skrivetips»</i>	259
8.2.3	<i>«vanskelig å få det ned på papiret»</i>	260
8.2.4	<i>«tenke over hva jeg tenker»</i>	264
8.3	OM BILDEBOKAS BILDER – LOGGREFLEKSJONER.....	265
8.3.1	<i>Bildenes betydning for leseopplevelsen</i>	266
8.3.2	<i>Hvordan uttrykker elevene seg?</i>	268
8.3.3	<i>Spørsmål fra meg i loggen, med fokus rettet mot bildene</i>	270
8.4	OM BILDEBOKAS BILDER – PERSPEKTIVER FRA SAMTALENE	274
8.4.1	<i>Erfaringsbaserte kunnskaper om bildebokas bilder</i>	276
8.4.2	<i>Avløsning – om forholdet mellom tekst og bilde</i>	277
8.4.3	<i>Forankring – om forholdet mellom tekst og bilde</i>	284
8.5	SAMTALE – SAMARBEID OM Å SKAPE MENING	287
8.6	OPPSUMMERENDE TENDENSER	290
9	HVA STUDIEN HAR VIST	291
9.1	DE TRE FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	291
9.2	LESEMØTETS BIDRAG.....	294
9.3	REFLEKSJONER OVER DE ELDSTES FORMIDLING.....	296
9.4	FORTSETTELSEN	298
10	REFERANSER.....	300

Liste over tabeller

Tabell 1: Skjematisk oversikt som viser hvordan analysene forholder seg til forsknings-spørsmålene og hvilke kategorier som anvendes.....	19
Tabell 2: Oversikt over nøkkeltall	24
Tabell 3: Oversikt over Wilhelms responsformer.....	43
Tabell 4: Aktivitetene i tiende klasse.....	82
Tabell 5: Elevenes forslag til innhold i loggen og kategorier som ble utledet	85
Tabell 6: Organisering av lesemøtene.....	88
Tabell 7: Forberedte spørsmål til bruk i samtalen.....	95
Tabell 8: Innholdskategorien <i>engasjement</i> fordelt inn i syv underkategorier	113
Tabell 9: Innholdskategorien <i>engasjement</i> - to mønstre	113
Tabell 10: Innholdskategorien <i>forberedelse</i> fordelt i åtte underkategorier...	115
Tabell 11: Respons fra meg i elevenes logger fordelt på de tre overliggende kategoriene forståelse, innlevelse og deltakelse	117
Tabell 12: Kategorisering av tiendeklassingenes betraktninger over førsteklassingenes møte med teksten	191
Tabell 13: Hvilke begreper tiendeklassingene bruker om det å være engasjert når de reflekterer over førsteklassingenes møte med teksten. Symbolet (–) viser til at begrepet er brukt med negativt fortegn.....	192
Tabell 14: Konseptualisering av akademisk engasjement – fire indikatorer	196
Tabell 15: Tre kategorier	207
Tabell 16: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om å være «innenfor»	210
Tabell 17: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «utenfor»	218
Tabell 18: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «innenfor - på ulike måter».....	230
Tabell 19: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «innenfor - men se ut»	242
Tabell 20: Utdrag fra J05s logg	261
Tabell 21: Utdrag fra J05s femte logg	262
Tabell 22: To mønstre knyttet til hvordan tiendeklassingene skriver om bildene i sammenheng med beskrivelse av førsteklassingenes engasjement	269
Tabell 23: Utdrag fra elevenes logger.....	271
Tabell 24: Refleksjoner over forholdet tekst-bilde i elevenes femte logg....	273

Tabell 25: Elevene anvender begrepet bruke færre ganger i samtale med meg	275
Tabell 26: Kategorier utledet med utgangspunkt i det elevene sier om sine formidlingserfaringer med bildebokas bilder.....	275
Tabell 27: Utdrag fra samtalen med J14, del 1	281
Tabell 28: Utdrag fra samtalen med J14, del 2	283
Tabell 29: Elevene kommenterer forankringsfunksjonen på flere ulike måter	285
Tabell 30: Utdrag fra samtalen med J16	286
Tabell 31: Utdrag fra samtalen med J05	289

Liste over figurer

Figur 1: Modell som illustrerer hvordan litterær kompetanse og formidlingskompetanse møtes i leseemøtet.....	55
Figur 2: Triaden som en måte å forstå kommunikasjon på.....	59
Figur 3: Skrivehjulet - Framheving av funksjonelle sider ved skriving.....	60
Figur 4: Utdrag fra J05s leseemøte.....	79
Figur 5: Eksempel på hvordan leseemøtet er transkribert.....	93
Figur 6: Utdrag fra J01s leseemøte, oppslag 2.....	132
Figur 7: Utdrag fra G08s leseemøte, oppslag 16.....	135
Figur 8: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 2.....	140
Figur 9: Utdrag fra J12s leseemøte, oppslag 10.....	143
Figur 10: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 5.....	145
Figur 11: Utdrag fra J11s leseemøte, oppslag 10.....	147
Figur 12: Utdrag fra J12s leseemøte, oppslag 4.....	150
Figur 13: Utdrag fra J13s leseemøte, oppslag 5.....	152
Figur 14: Utsnitt fra oppslag 5 i bildeboka <i>Johannes Jensen og kjærligheten</i> (Hovland & Kove, 2005).....	153
Figur 15: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 9.....	155
Figur 16: Utdrag fra J07s leseemøte, oppslag 9.....	158
Figur 17: Utdrag fra J14s leseemøte, oppslag 1.....	161
Figur 18: Utsnitt fra oppslag 1 i bildeboka <i>Da Åkes mamma glemte alt</i> (Lindenbaum, 2006).....	161
Figur 19: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 8.....	163
Figur 20: Utdrag fra G06s leseemøte, oppslag 1.....	165
Figur 21: Utdrag fra J17s leseemøte, oppslag 6.....	167
Figur 22: Utdrag fra J11s leseemøte, oppslag 1.....	169
Figur 23: Oppslag 8 i <i>Vaffelmøkk</i> (Renberg & Torseter, 2013). Grevlingen peker mot røyken.....	170
Figur 24: Utdrag fra J04s leseemøte, oppslag 13.....	172
Figur 25: Utdrag fra J01s leseemøte, oppslag 2.....	174
Figur 26: Utdrag fra J16s leseemøte, oppslag 10.....	177
Figur 27: Utdrag fra J07s leseemøte, oppslag 14.....	182
Figur 28: Utsnitt fra oppslag 14 i bildeboka <i>Rumpemelk fra Afrika</i> (Loe & Lima De Faria, 2012).....	182
Figur 29: Utdrag fra G09s leseemøte, oppslag 10.....	184

Figur 30: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 14	187
Figur 31: Sipes kategorisering av hvordan barn forstår bildebøker.....	208
Figur 32: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 7	214
Figur 33: Utdrag fra J02s lese møte, oppslag 2	216
Figur 34: Utdrag fra samtalen med J10.....	219
Figur 35: Utdrag fra J03s lese møte, oppslag 3	221
Figur 36: Utdrag fra G08s lese møte, oppslag 4, 5 og 6	226
Figur 37: Utdrag fra J05s lese møte, oppslag 13	235
Figur 38: Utdrag fra G08s lese møte, oppslag 9	238
Figur 39: Utdrag fra J16s lese møte, oppslag 7	240
Figur 40: Utdrag fra J16s lese møte, oppslag 9	248
Figur 41: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 2	250
Figur 42: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 17	253
Figur 43: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 6	255
Figur 44: Modell som viser hvordan litterær kompetanse og formidlingskompetanse møtes i lese møtet.....	267

Summary

This thesis explores how participating in buddy reading events contributes to students' literary competence. Buddy reading implies tenth-graders (15 years old) paired with first-graders (6 years old) for one-on-one reading time, reading picturebooks. Before and after each buddy reading event, the tenth-graders reflect on their reading by writing reflective texts. Hence, reading is put in context with writing.

There is a large body of research concerning students' transactions with literary texts, but there is a lack of research regarding students reading picturebooks aloud. This thesis focuses on tenth-graders' picturebook mediations and the experiences they collect when dealing with the first-graders' literary transactions. This represents a lacuna within Nordic research on the teaching of literature. Hence, the thesis seeks to develop new knowledge on classroom literary practices. This study also seeks to contribute to the discussion concerning literature teaching in Norwegian classrooms, creating new arguments to legitimize literature teaching.

Students' transactions with picturebook texts and the read-aloud experience are explored by the terms *transaction* and *aesthetic reading* (Rosenblatt, 1995) and by using Jeffrey D. Wilhelm's (2016) response categories to operationalize the transaction process. *Skrivehjulet* (Solheim & Matre, 2014), which illustrates how writing is organized functionally and socially, is used to explore and understand the tenth-graders' reflective texts. Meaning-making and learning as social constructions form a starting point when analysing the conversations, using Mercer's term *interthinking* (Mercer, 2000).

In my initiative, the buddy reading events formed an intervention that can also be described as an experiment. There were 25 tenth-graders and 23 first-graders who took part in the study, and 22 buddy reading events were recorded. Each tenth-grader conducted three buddy reading events together with their younger reading buddy and wrote five reflective texts. The tenth-graders also took part in individual, semi-structured interviews with the researcher. The material has been described, and an abductive research strategy (Pierce, 1994; Blaikie, 2009) used to discover patterns. Categories and concepts have been derived to construct a theory that is grounded in the buddy reading events. Video

recordings, interviews and reflective texts have been triangulated to reveal findings.

The first analysis shows how aesthetic reading reveals itself through the mediation of the picturebook. By examining how the tenth-graders point to and comment on the pictures, three forms of responses are revealed. The tenth-graders point to and emphasize picture elements to facilitate meaning-making, they point and elaborate to create involvement and they point and invite to participate by asking questions about picture elements. Overall, the tenth-graders mostly point to picture elements mentioned in the text. Their overall goal is to facilitate meaning-making.

The second analysis looks at the individual conversations with each of the tenth-graders and seeks to show how knowledge of aesthetic reading is revealed in the conversations. It is especially the first-graders' readings viewed through the eyes of the tenth-graders that forms the starting point. The analysis shows how the older children understand what it is to involve themselves in the text world and the reader as an active part of the meaning-making process. The metaphor 'being inside' is used when creating categories, which resonates in Judith Langer's five stances (Langer, 2011).

The third analysis aims to put the buddy reading, the reflective texts and the conversations in context. It explores how experiences and knowledge expressed in the reflective texts are further developed in the conversations, and by that it visualizes the uniqueness of both the reflective texts and the conversations when it comes to constructing knowledge. This is illustrated by exploring how the tenth-graders express their buddy reading experiences concerning the picturebook illustrations. The analysis shows how the reflective texts capture the experiences using an experience-based vocabulary. This serves as a guide for the teacher's intervention, which is characterized by questions that aim to explore new literary knowledge in close relation to the buddy reading experience. Literary knowledge is further explored in the exchange between the two participants in the individual conversations.

Taking part in buddy reading events gives the tenth-graders insight into and experiences of someone else's aesthetic reading. The significant age difference leads to different ways of reading. The first-graders' response to the text differs

from the tenth-graders'. This is visualized especially by how the tenth-graders and the first-graders point to the pictures when reading. The elder children mostly point to picture elements explained by the text. The younger children mostly point to details in pictures not mentioned in the text. The ways of reading contrast with each other, and reveal, in the case of the tenth-graders, *teachable moments* (Langer, 2011). Results show that having the tenth-graders read aloud to the first-graders gives the tenth-graders a genuine opportunity to develop their awareness and knowledge of aesthetic reading, because they have to be mediators of the given text and deal with the first-graders' understanding and contributions. Conducting buddy reading events also creates a space for verbalizing the aesthetic experiences. The experiences form a literary *reservoir* for the tenth-graders that they can make use of in literary discussions.

The tenth-graders did not receive coaching in advance; hence, the students own read-aloud practices were revealed. Findings indicate that the tenth-graders' attention to facilitating meaning-making may limit buddy reading as an aesthetic experience. However, the first-graders' contributions add aesthetics elements that complement the tenth-graders' read-aloud strategies. Arguments for conducting buddy reading events as a part of classroom literary teaching appear not only in the tenth-graders' aesthetic reading, nor only in the first-graders', but when these two meet.

1 Lesemøtet og litterær kompetanse

I dette kapitlet presenterer jeg først emnet for avhandlingen og studiens hovedproblemstilling. Deretter diskuteres forhold som motiverer undersøkelsen og studiens relevans. Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål som utdypes ytterligere. Avslutningsvis gjør jeg rede for avhandlingens struktur.

1.1 Når elever leser sammen

I denne studien utforskes en konkret undervisningspraksis, hvor elever på tiende trinn leser høyt for elever på første trinn. Elevene sitter sammen to og to, og hver tiendeklassing leser for «sin» førsteklasing, i en praksis jeg har valgt å kalle *lesemøter*. Hvert lesepar har møtt hverandre tre ganger, og sammen har de lest bildebøker. Før og etter hvert lese møte har de eldste elevene skrevet refleksjonslogger, og på den måten har lesing og skriving blitt satt i en sammenheng.

Emnet for avhandlingen er litteraturundervisning i skolen. Skolens litteraturundervisning skal blant annet bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Litterær kompetanse defineres noe ulikt, og drøftes senere i avhandlingen, men i alle tilfeller handler det om møtet med tekst. I denne studien forstås litterær kompetanse som elevenes kunnskaper om den litterære teksten, kunnskaper om hva det vil si å lese litterært og evnen til selv å lese litterært.

Siktemålet med studien er å utvikle kunnskaper om lesemøtet, og hvordan lesemøtet som arena for litterære erfaringer kan bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Studiens hovedproblemstilling er derfor:

Hva er lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse?

For å kunne svare på problemstillingen har hvert lesepar blitt filmet en gang mens de har gjennomført sitt lese møte. I tillegg til å skrive refleksjonslogger har de eldste elevene også avslutningsvis tatt del i en individuell samtale med

meg. Det er altså de eldste elevene¹ som er studiens undersøkelsesobjekt, i møte med førsteklassingene. Førsteklassingene er imidlertid alltid til stede i materialet – direkte i lesemøtene og indirekte i elevenes logger og samtaler med meg. Lesemøtet som begrep brukes i fortsettelsen om det konkrete møtet mellom de to som leser. Når problemstillingen spør etter lesemøtets bidrag, viser den til det konkrete lesemøtet, men refererer samtidig til aktiviteten som en helhetlig læringsaktivitet. Det vil si at refleksjonsloggene og de individuelle samtaler inkluderes i studiens hovedproblemstilling.

Studien føyer seg inn i rekken av forskning som retter seg mot litteraturundervisningen i skolen. Kari Anne Rødnes (2014) gir en presentasjon av sentrale skandinaviske forskningsbidrag i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner». Utgangspunktet er å belyse erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til arbeid med litteratur i klasserommet. Mens erfaringsbaserte tilnærminger setter leseren i fokus, er teksten i forgrunnen når analytiske innganger foretrekkes. I sentrum for begge tilnærmingene er møtet mellom teksten og eleven.

Møtet mellom teksten og eleven undersøkes også i denne studien, men forgrunnen er representert ved *formidlingen* av teksten og førsteklassingenes møte med teksten, opplevd gjennom tiendeklassingenes øyne. Elever som leser for elever er et perspektiv som i skandinavisk kontekst representerer en utforsket tilnærming til arbeid med litteratur i klasserommet. Studien ønsker derfor å rette søkelyset mot formidlingen og møtet med den litterære teksten i formidlingen, og på den måten bidra med ny kunnskap om lesemøtets muligheter for å utvikle elevenes litterære kompetanse.

Inndelingen i erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger (Rødnes, 2014) retter fokuset mot hvordan møtet med litteratur i klasserommet, på ulike måter, involverer både leseren og teksten. Med den todelingen som Rødnes presenterer kan det virke som om erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger ses på som motsetninger. Inndelingen kan få fram relevante poeng, men virkeligheten er nok heller at de ulike tilnærmingene er mer integrerte, og skarpe skiller sjeldne. En større vektlegging av den ene inngangen framfor den andre er mer sannsynlig, noe det kan synes som om Rødnes også ser når hun påpeker at

¹ Når jeg skriver elevene, er det i fortsettelsen elevene på tiende trinn jeg viser til.

analytiske tilnærminger til litteraturarbeid i skolen ikke er hovedfokus, men at fokus på kunnskap om tekst vektlegges av flere (Rødnes, 2014, s. 9). Om vi holder oss til todelingen Rødnes skisserer, aktualiserer denne studien begge tilnæringsmåter. Elevenes erfaringer med lesing, tekst og formidling gis verdi i samtalen, samtidig som ny kunnskap om tekst, her i form av bildebokas spesifikke tekst, oppstår på bakgrunn av erfaringene. Det kan derfor synes som om et mer hensiktsmessig perspektiv er å se tilnærmingene som nødvendige deler av en helhet. Det ene utelukker ikke det andre, men perspektivene baner derimot veien for hverandre.

Å lese høyt for førsteklassinger oppleves som en genuin aktivitet, hvor lesingen får et konkret formål. Den umiddelbare responsen fra førsteklassingen legger til rette for en kontinuerlig tilpasning og korrigerende av egen formidling, fordi det er opplevelsen der og da som gjelder. Det betyr blant annet at spørsmålene de eldste stiller og kommentarene som følger bildet – deres verbale respons – utformes i et tett samspill med de yngste. Etterpå, når de eldste elevene skriver logg, utforskes aspekter vedrørende eget møte med teksten, formidlingen av den og førsteklassingens opplevelse. Med formidlingen er fokuset rettet mot «den andre» – førsteklassingen. I det perspektivet finner en både motivasjonen og relevansen for henholdsvis elevene og studien som helhet.

Lesemøtet aktualiserer perspektiv knyttet til danning. Møtet med førsteklassingen gjør inntrykk på den eldste, både i forhold til hvordan førsteklassingen leser og forstår tekst, men også hvordan førsteklassingen agerer i møtet dem imellom. Det kan virke som om møtet utvikler den eldstes innsikt i førsteklassingens forståelsesverden, og med det en form for respekt for førsteklassingen som et selvstendig menneske. Laila Aase (2005) diskuterer skolefagenes ulike formål opp mot begrunnelser knyttet til danning eller nytte. Nytteaspektet dreier seg om at kunnskapen skal kunne anvendes. Men å definere noe som nyttig, kan fort bli oppfattet som praktisk anvendbart, og med det står en i fare for å redusere fagkunnskapens betydning. Dannelsingsaspektet handler om å se hva fagkunnskapen kan bidra med i å «utvikle en persons tenkning om verden og seg selv» (Aase, 2005, s. 16).

Fagenes begrunnelser finnes både i et nytte- og dannelsingsperspektiv. Skal kunnskapen bli dannende, må den «berøre elevene og utfordre dem» (Aase,

2005, s. 17). Det gjør møtet med den, i tiendeklassingenes øyne, *lille*² førsteklassingen. Læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013b) har ingen formuleringer om at de eldste elevene skal lese høyt og formidle tekst for de yngste medelevene. Denne avhandlingen ønsker å vise at praksisen har en legitim plass i en skole som ønsker å danne og utdanne elevene.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål

Studien har som mål å skaffe kunnskap om lesemøtets bidrag i å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse. For å kunne gjøre dette, må kompetansen først gis rom for å komme til uttrykk. I studien kommer den til uttrykk i selve lesemøtet, i loggene og i de individuelle samtalene. Hvordan kompetansen kommer til uttrykk og hvilken form den har, kan gi økt innsikt i muligheter for utvikling.

Lesemøtet representerer den konkrete formidlingsaktiviteten og er utgangspunktet for den bearbeidelsen av lesemøteerfaringene som loggen og den individuelle samtalen med hver enkelt legger opp til. Lesemøtet, loggene og samtalene er tre ulike aktivitetsformer som på hvert sitt unike vis innehar et sett med muligheter for å uttrykke kompetanse. I spørsmålet om lesemøtets bidrag i utviklingen av de eldste elevenes litterære kompetanse er det derfor kanskje mer korrekt å spørre om formidlingens bidrag, om loggens bidrag og om samtalens bidrag. Denne innsikten er utgangspunktet for at problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål. Hvert av spørsmålene er utgangspunktet for en analyse.

- *Hva kan formidlingen i lesemøtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?*

² Tiendeklassingene bruker blant annet uttrykk som «de er så små» og «den lille førsteklassingen». Noen ganger tas disse begrepene i bruk når perspektivet er tiendeklassingenes. Begrepene store og små ble også brukt allerede i samtalen da logg-kategoriene ble utviklet, noe som kommer til uttrykk i kategorien Læring for store og små.

- *Hvilke kunnskaper om litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtaler, og hvilke spor av disse kunnskapene viser lesemøtene?*
- *Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtaler til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?*

Forskningsspørsmålene tar opp i seg at et utviklingsperspektiv forutsetter et uttrykksperspektiv. Perspektivene er tett forbundet, men blir behandlet med ulik vektning i hver enkelt analyse. Uttrykksperspektivet er særlig framtrædende i første og andre forskningsspørsmål, hvor henholdsvis formidlingens bidrag og samtals bidrag blir belyst. Utviklingsperspektivet får hovedfokus i tredje og siste analyse. I den analysen er det loggens bidrag som utforskes, i tett relasjon til den individuelle samtalen. I første og tredje forskningsspørsmål forholder jeg meg til litterær kompetanse slik den innledningsvis er gjort rede for, mens i andre forskningsspørsmål har jeg fokus på en spesifikk del, nemlig kunnskaper om litterær lesing. Hovedtrekk i hver analyse blir nærmere kommentert i fortsettelsen.

Første analyse tar utgangspunkt i første forskningsspørsmål, som er: *Hva kan formidlingen i lesemøtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?* Fokuset rettes mot de eldste elevenes formidling, og hvordan elevene gjennom formidlingen uttrykker sin litterære kompetanse. Oppmerksomheten vendes mot litterær lesing som blant annet handler om at leseren involverer seg i den litterære teksten. Gjennom formidlingen legger tiendeklassingene til rette for at en slik involvering skal skje. Litterær lesing tar utgangspunkt i Louise Rosenblatts (1995) forståelse av estetisk lesing, som blant annet aktiverer affektive elementer, og som dreier seg om hvordan leseren deltar i meningsskapingen ved å bygge forestillinger og leve seg inn i teksten. Jeffrey D. Wilhelms (2016) arbeid med å utforske konkrete leseresponser, formulert i ti dimensjoner, brukes til å forklare de eldste elevenes responser.

Andre analyse tar utgangspunkt i den individuelle samtalen mellom meg og elevene. Hensikten er å undersøke hvilke kunnskaper om litterær lesing som uttrykkes i samtaler, og hvordan spor av disse kunnskapene kommer til uttrykk i lesemøtene. Spørsmålet som blir besvart er: *Hvilke kunnskaper om*

litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtale, og hvilke spor av disse kunnskapene viser lesemøtene? Samtalene bygger på lesemøteerfaringene og det er særlig de yngstes møte med teksten, sett gjennom de eldstes øyne, som danner grunnlaget for analysen. Analysen viser elevenes forståelse av hva det vil si å leve seg inn i teksten, og med det – leseren som en aktiv medskaper. Rosenblatt (1995) og Wilhelm (2016) brukes i analysen til å forklare elevenes kunnskaper. Andre relevante teorier trekkes inn i deler av analysen. Utgangspunktet for kategoriene er elevenes bruk av metaforen «å være inni boka». Kategoriene finner gjenklang i Judith Langers (2011) fem posisjoner, som også forholder seg til metaforen *inside – outside*.

Elevenes oppmerksomhet mot bildene danner den tredje analysens hovedinnhold. Det tredje forskningsspørsmålet er utgangspunktet: *Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtale til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?* I analysen rettes blikket mot refleksjonsloggene og samtale i en sammenheng. Målet er å utforske hvordan erfaringer og kunnskaper uttrykt i loggene, utvikles videre i samtale. Kategoriene som presenteres i oversikten under er knyttet til denne prosessen. Ønsket er å synliggjøre loggen og samtals bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Det som undersøkes nærmere er de eldste elevenes erfaringer med å formidle bildebokas bilder, slik de samlet uttrykker det i loggen og samtalen med meg. Neil Mercers (2000) teori om å forstå samtalen som å «tenke sammen» brukes til å forklare funn i analysen.

Lesemøtet og litterær kompetanse

Tabell 1: Skjematisk oversikt som viser hvordan analysene forholder seg til forsknings-spørsmålene og hvilke kategorier som anvendes

	Sammenheng mellom forskningsspørsmål og analyser		
Overordnet problemstilling	<i>Hva er lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse?</i>		
Forsknings-spørsmålene	<i>Hva kan formidlingen i lesemøtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?</i>	<i>Hvilke kunnskaper om litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtaler, og hvilke spor av disse kunnskapene viser lesemøtene?</i>	<i>Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtaler til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?</i>
Materiale	22 filmede lesemøter, 112 refleksjonslogger og 25 individuelle samtaler		
Analyseobjekt	Analyse av de eldste elevenes litterære formidling med utgangspunkt i hvordan de peker på bildet for å legge til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse	Analyse av de individuelle samtaler med vekt på elevenes kunnskaper om litterær lesing.	Analyse av elevenes refleksjonslogger og individuelle samtaler i en sammenheng med utgangspunkt i de eldste elevenes erfaringer med å formidle bildebokas bilder
Nøkkelbegreper	Forståelse – innlevelse – deltakelse		
Analysekategorier	Peke og poengtere Peke og utbrodere Peke og involvere	Innenfor Innenfor – på ulike måter Innenfor – men se ut	Fastholde og språkliggjøre Identifisere vekstpunkter Utvide og utforske Utforske ytterligere
Kapittel i avhandlingen	Kapittel 6	Kapittel 7	Kapittel 8

1.3 Avhandlingens struktur

For å svare på studiens hovedproblemstilling struktureres avhandlingen på følgende måte: Kapittel 2 presenterer lesemøtene og tidligere forskning om lesemøter og tilgrensede emner. Det vises til nordiske og særlig amerikanske studier hvor *reading buddy* tradisjonen står sterkt. Kapittel 3 presenterer den teoretiske innrammingen av prosjektet. Teorien som trekkes fram er knyttet til begrepene litterær lesing, litterær formidling, litterær kompetanse, logg og samtale. Teorien byr på begreper som blir sentrale analyseverktøy. Kapittel 4 er metodekapitlet, hvor avhandlingen blir satt inn i en metodologisk ramme og hvor konteksten for studien avklares. Abduktiv forskningsstrategi er den strategien materialet møtes med, og presenteres derfor fyldig.

I kapittel 5 blir analyseprosessen nærmere forklart. Det vil si at den abduktive strategien blir operasjonalisert i møte med materialet, og kapitlet forsøker å vise hvordan en systematisk tilnærming til materialet resulterer i mønstre som danner utgangspunktet for analysene. Loggens status avklares særlig, fordi elevenes logger får en framtrødende rolle som utgangspunktet for arbeidet med å finne mønstre i materialet. Tre mønstre blir vist og det første mønsteret som leder fram mot nøkkelbegrepene, forståelse, innlevelse og deltakelse presenteres i sin helhet. Kapittel 6, 7 og 8 er analysekapitlene, hvor første forskningsspørsmål belyses i kapittel 6, andre forskningsspørsmål i kapittel 7, og tredje og siste forskningsspørsmål besvares i kapittel 8.

I siste kapittel oppsummeres analysene, og resultatet blir holdt opp mot studiens hovedproblemstilling. Funnene diskuteres, og nye perspektiver antydes.

2 Om leseemøtet og tidligere forskning

Målet med kapitlet er gi en presentasjon av leseemøtet som en undervisningspraksis. Det blir gjort ved at begrepet leseemøte først avklares, fulgt av en fortelling som oppsummerer et gjennomsnittlig leseemøte. Etter det presenteres nøkkeltall fra de 22 filmede leseemøtene i studien. Leseemøtet kjennetegnes av at de eldste elevene får et ansvar. Ansvaret diskuteres i forhold til begreper som rolle, posisjonering, makt og motivasjon. Avslutningsvis plasseres leseemøtet i forskningslandskapet.

2.1 Presentasjon av leseemøtene

Leseemøte som begrep er konstruert med utgangspunkt i begrepet lesevenner. Det begrepet viser til praksisen hvor faddererelever på fjerde trinn eller gjerne på mellomtrinnet, leser for den de er fadder for på første trinn. Men begrepet lesevenner er ikke entydig. Med fokus rettet mot overgangen barnehage – skole, morsmålsopplæring og identitet, forteller Warne (2008) om lesevenner i skolen med et annet morsmål enn norsk, som leser for barnehagebarn med samme morsmål som seg selv. Lesevenner – eller lyttevenner – brukes også om voksne, gjerne pensjonister, som inviteres til skolen for å sitte sammen med og lytte til elever som leser høyt (Flote, 2016; Limstrand & Bergly, 2006). Elevene som deltar i studien kunne blitt kalt lesevenner. Ved å ta i bruk begrepet leseemøte rettes i stedet fokuset i større grad mot aktiviteten de gjør *sammen*. Leseemøtet er et møte mellom to elever som deler en leseopplevelse, men hvor den ene leser høyt for den andre og med det har ansvaret for å formidle en tekst. Teksten som leses høyt, er en bildebok. Formidlingen i leseemøtet inkluderer derfor den eldstes formidling, men også samtalen og dermed samspeillet mellom den eldste og den yngste.

2.1.1 De eldste elevene som formidlere

Fortellingen under oppsummerer et gjennomsnittlig leseemøte slik det gikk for seg i studien og baserer seg på feltnotater og kartlegginger av materialet. Det umiddelbare inntrykket er at det er en trygg og god stemning når den eldste og

den yngste møtes. De eldste har i forkant gitt uttrykk for at de gleder seg til å skulle lese for førsteklassinger, og de er forventningsfulle og spente før første møte.

Jenta – tiendeklassingen – sitter tett sammen med gutten – førsteklassingen. Hun har med seg en bok som hun forteller at hun vil lese. Spør om han har lest den før. Svaret er nei. Den yngste kikker forsiktig opp på den eldste og lar blikket gli fra ansiktet og ned til boka. Lesingen starter. Gutten i første følger spent med. Jenta i tiende peker i boka mens hun leser. Etter å ha lest teksten, peker hun igjen på bildet, identifiserer, og setter navn på det bildet viser. Lesingen fortsetter. Førsteklassingen er nå mer nysgjerrig, vet litt mer hva det går i. Kikker interessert på bildet, peker og avbryter lesingen med et spørsmål. Han lurar på hva noe skal forestille. Tiendeklassingen kommer med et forsøk på forklaring. Hun starter forklaringen med begrepet kanskje. Førsteklassingen godtar. Lesingen av oppslaget fortsetter. Tiendeklassing stiller et involverende spørsmål: Har du også vært redd noen gang? En liten samtale følger. Den lille forteller om den gangen. Lesingen fortsetter. Førsteklassingen avbryter plutselig med å si at han har fått en adventskalender og at han gleder seg til å åpne lukene. Men det er lenge å vente. Tiendeklassing bekrefter og stiller et oppfølgingsspørsmål og prøver med det å dra gutten tilbake til boka. Og slik går lesingen. Tiendeklassingen lar seg overraske over hvor mye førsteklassingen bidrar med i lesingen, ikke minst hvor viktige bildene er for leseopplevelsen. Det er god stemning. De koser seg i hverandres selskap.

Det er vanlig å omtale lesing for barn som høytlesing. Ingeborg Mjør (2009, s. 14) påpeker at i arbeidet med å lese høyt, er den voksne høytleseren både en formidler, en forteller og en fortolker. Formidlerrollen er rollen som mellomledd mellom teksten og barnet når den trykte teksten skal formidles. I og med at den trykte teksten blir formidlet muntlig, er den voksne også å anse som forteller. I formidlingen skjer det en fortolkning, og derfor er den voksne i tillegg en fortolker. Teksten barnet møter er av den grunn «eit resultat av høgtlesarens fortolkning av bokas ikonotekst og hans eller hennar analyse av barnets interesser og kompetansar» (Mjør, 2009, s. 16).

De eldste elevene er høytlesere som skal formidle en tekst. Studien viser blant annet at som formidlere er de opptatt av hvordan de skal formidle best mulig. De forholder seg aktivt til teksten og foretar bevisste valg. Refleksjonsloggene forteller om forberedelser når det gjelder å tilpasse teksten, lese med innlevelse og invitere førsteklasingene med gjennom å stille spørsmål. Åtte elever bruker formidlingsbegrepet i loggene. J17³ skriver at hun håper at hun selv «klarer å lese og formidle boka på en god måte». J16 bruker begrepet i et læringsperspektiv: «Vi lærer hvordan vi kan formidle en tekst og få frem budskapet». Og J13 skriver at hun «lærte hvor viktig det var å bruke bildene for å formidle teksten». Formidlingsbegrepet brukes, samtidig som elevene også skriver at de leser *for*. Det kan bety at de opplever lesing som aktiviteten, mens å formidle er oppgaven. I fortsettelsen brukes hovedsakelig begrepet formidling.

2.1.2 Lesemøtene – like, men ulike

25 tiendeklassinger og 23 førsteklasinger deltar i studien. Tiendeklassingene leser for den samme eleven i alle tre leseemøtene.⁴ Umiddelbart framstår leseemøtene som like. Fortellingen over inkluderer flere av disse fellestrekkene. Men samtidig som leseemøtene er like, er de også ulike. Ulikheten viser seg spesielt i samtalen som oppstår i forbindelse med høytlesingen, og da særlig hvordan det samtales og hvor mye det samtales. I tillegg til høytlesing av teksten har leseemøtet med minst samtale bare ti responser⁵ fra den eldste og den yngste til sammen. Det mest samtalerike leseemøtet har derimot hele 342 responser.

Årsakene til denne differansen er sammensatte. Elevene har naturligvis ulik personlighet og stil. Noen elever er forsiktige og tilbakeholdne, mens andre er svært trygge og komfortable og derfor mer utadvendte. Konteksten påvirker også leseemøtet. Både filmingen og det at elevene fortsatt er relativt ukjente for hverandre virker inn på gjennomføringen av leseemøtet. Erfaring eller mangel

³ Jeg gjengir elevsitatene direkte slik de er skrevet i elevenes logger. J17 viser til jente nr 17. G står for gutt, som at G01, er gutt nr 1. Alle personnavn som opptrer i materialet er fiktive.

⁴ Med noen unntak, på grunn av sykdom og andre uforutsette hendelser.

⁵ Med respons regnes de verbale replikkene, men også stille nikk, bekreftende smil og et bekreftende «mm». Respons brukes som samlebegrep for å beskrive kommunikasjonen i leseemøtet.

på formidlingserfaring kan forklare noen av forskjellene. Det samme kan elevenes leseferdigheter.

I flere leseemøter er førsteklasingen svært aktiv ved å både avbryte, kommentere, assosiere og stille spørsmål mer eller mindre hele tiden. I andre leseemøter er det tiendeklasingen som er den mest aktive gjennom å stille en rekke spørsmål og komme med mange forklaringer til en mer stille førsteklasing. I noen få leseemøter samtales det knapt noe. Oversikten under viser antall responser i hvert leseemøte, fordelt på den eldste og den yngste. Den viser også leseemøtets varighet og hvor mange ord hver enkelt av tiendeklasingene har skrevet i loggen.

Tabell 2: Oversikt over nøkkeltall

Elev	Boktittel	Sum responser	Responser Stor = S Liten = L	Lesemøtets varighet	Antall ord i logg
J03	<i>Johannes Jensen føler seg annerledes</i> (Hovland & Kove, 2003)	342	S: 165 L: 175	18:05	786
J01	<i>Johannes Jensen og kjærligheten</i> (Hovland & Kove, 2005)	182	S: 99 L: 83	16:22	1047
J07	<i>Rumpemelk fra Afrika</i> (Loe & Lima De Faria, 2012)	165	S: 85 L: 80	19:30	1275
J16	<i>Tigli</i> (Erslund & Auestad, 2004)	155	S: 82 L: 73	13:55	1402
J14	<i>Da Åkes mamma glemte alt</i> (Lindenbaum, 2006)	118	S: 71 L: 47	14:35	1491
J06	<i>Olivia og kosedyret som forsvant</i> (Falconer, 2004)	113	S: 66 L: 66	10:24	951
G07	<i>Johannes Jensen og kjærligheten</i> (Hovland & Kove, 2005)	85	S: 48 L: 37	10:12	298

Om leseøyet og tidligere forskning

G09	<i>Stinke og Stanken</i> (Zografos & Irgens, 2012)	68	S: 35 L: 33	13:03	756
J05	<i>Vaffelmøkk</i> (Renberg & Torseter, 2013)	60	S: 29 L: 31	08:54	592
G03	<i>Kenneth og dokkene</i> (Lindenbaum, 2008)	60	S: 36 L: 24	10:45	654
J02	<i>Timothy mister seg sjølv</i> (Markhus, 2010)	57	S: 41 L: 16	07:55	1534
J11	<i>Vaffelmøkk</i> (Renberg & Torseter, 2013)	55	S: 34 L: 21	08:55	1225
G08	<i>Til Huttetuenes land</i> (Sendak, 2001)	54	S: 34 L: 21	06:40	507
J04	<i>Vaffelmøkk</i> (Renberg & Torseter, 2013)	53	S: 34 L: 19	07:56	853
J17	<i>Umulipus og den stinkende abboren</i> (Bergström & Samuelsson, 2005)	50	S: 33 L: 17	09:00	647
J13	<i>Johannes Jensen opplever et mirakel</i> (Hovland & Kove, 2009)	49	S: 29 L: 20	08:22	900
G06	<i>Fy katte!</i> (Viermyr & Granhaug, 2006)	38	S: 27 L: 11	10:25	117
J12	<i>Johannes Jensen opplever et mirakel</i> (Hovland & Kove, 2009)	34	S: 21 L: 13	08:46	507
J15	<i>Olivia og kosedyret som forsvant</i> (Falconer, 2004)	34	S: 26 L: 8	05:40	437

Om lesemøtet og tidligere forskning

G04	<i>Fy katte!</i> (Viermyr & Granhaug, 2006)	24	S: 14 L: 10	11:15	118
G02	<i>Brum-Brum baker og steker pannekaker</i> (Rudebjer, 2001)	20	S: 15 L: 5	7:35	538
G01	<i>Himmelkua</i> (Svalheim & Moursund, 1998)	10	S: 5 L: 5	22:12	145
J08	<i>Odd er et egg</i> (Aisato, 2010) (Ikke filmet)	-	-	-	540
J09	Ikke til stede (Ikke filmet)	-	-	-	296
J10	<i>Tor og traktoren</i> (Erslund & Aurtande, 2005) (Skadet film)	-	-	-	806

2.1.3 Å bli tildelt ansvar

«Det var ikke bare vi som gav av oss selv, de gav av seg selv, de også». Sitatet kommer fra en av tiendeklasseguttene (G03) når vi gjennomfører en klasseromssamtale etter at det siste lesemøtet er gjennomført. Kommentaren sies høyt ut i klasserommet, og flere elever nikker bekreftende. Sitatet byr på interessant informasjon. For det første sier det noe om at de eldste elevene gjorde en innsats i lesemøtet. Å gi av seg selv innebærer å bidra, vise velvillighet og en lyst til å investere energi. Et andre poeng er at G03 sier *vi*, og inkluderer dermed flere enn seg selv i denne betraktningen. Han opplever at de som gruppe har gitt av seg selv, noe han får bekreftet når flere anerkjenner kommentaren hans. For det tredje forteller sitatet at han har opplevd at også førsteklasingene har bidratt positivt til lesemøtet og dermed kommet med verdifulle bidrag. Sitatet kan også forstås som at tiendeklassingen opplevde lesemøtet som toveis, som et dialogisk lesemøte med rom for begge. At han i tillegg bruker det samme begrepet for å beskrive innsatsen, både for sin egen

del og for førsteklassingens, viser at han mest sannsynlig vurderer innsatsen som like verdifull, og at lesemøtet derfor var preget av gjensidighet.

Elevene var motiverte for og uttrykte glede over formidlingsoppgaven, og det er grunn til å stille spørsmål om hvorfor det er slik. Hva er det i eller ved lesemøteaktiviteten som skaper denne motivasjonen? Et tydelig svar finner vi hos elevene. I samtalen med meg sier de at aktiviteten representerer en forandring. Det er en ny type aktivitet og en annen måte å ha skole på som oppleves motiverende. Det elevene også sier, men ikke eksplisitt, er knyttet til begrepet ansvar. I og med at aktiviteten er å formidle en tekst, blir de eldste elevene tildelt et ansvar, de opplever ansvar og de tar ansvar.

Ansvaret kommer til uttrykk i loggen når de planlegger sitt første lesemøte, men også i de påfølgende loggene når de forteller om hvordan det gikk, og hva de vil gjøre neste gang. Noen kommenterer for eksempel at de vil bruke enda mer tid på bildene. Ansvaret viser seg også ved at elevene planlegger hvordan de skal engasjere førsteklassingene, og de retter med det blikket på seg selv og sin rolle som formidler.

Ansvar et elevene tar i lesemøtet kan drøftes i forhold til flere perspektiv, som rolle og posisjonering, makt og motivasjon. Perspektivene er med på å danne en helhetlig ramme for å forstå mye av det som skjer i lesemøtene. Med analysenes fokus på deler, står en muligens i fare for å miste syn for denne helheten.

2.1.3.1 Rolle og posisjonering

I klassisk teori knyttet til roller skiller en gjerne mellom status og rolle. Status presenteres gjerne som en «sosial posisjon som det er knyttet et sett av rettigheter og plikter til» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 66). Rolle dreier som om den faktiske atferden som personen velger å spille ut i fra statusen sin (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 67). Tiendeklassingene har status som elever. Statusen tillater en rekke rolleutforminger. De uformelle og uskrevne reglene som forteller om forventninger til en status, kalles for rolleforventninger (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 27). Som en konsekvens av å skulle delta i lesemøtet, skjer det en endring i rolleforventningene. Fra å bare være en elev på tiende trinn, med de rolleforventningene det innebærer, blir tiendeklassingen nå en som skal

formidle litteratur til en første­klassing. Det er en aktivitet som har andre rolle­forventninger, og da særlig forventningen om å ta ansvar. Tiende­klassingen tar ansvar i lese­møtet og er den som bærer ansvaret. Om han eller hun har med to bøker, får første­klassingen velge hvilken bok som skal leses først. Det er den eldste som starter den faktiske lesingen, og er den som sørger for framdrift i lese­møtet, dersom avsporingene blir for mange.

Tiende­klassingenes status som elever kan også oppfattes som ytterligere forsterket gjennom nå å representere *de eldste*. Det blir spesielt synlig ettersom de skal opptre på samme arena som de yngste. Det at de tar ansvar, handler også om at rolle­forventningene er kulturelt betinget. Tiende­klassingene har erfaringer med å bli lest for, om ikke hjemme, så i barnehagen, og sitter derfor med erfaringer knyttet til hva denne aktiviteten innebærer.⁶

Bronwyn Davies og Ron Harré (1990) er kritisk til rolle­begrepet og mener at det viser til statiske, formelle og rituelle aspekter. Med sin referanse til teater­verdenen assosieres det med tildelte roller og ferdiglagde replikker som har få valg med tanke på hvordan rollene skal utformes (Davies & Harré, 1990, s. 54). Selv foretrekker de begrepet posisjonering og mener begrepet gir oss lov til å tenke på oss selv som «choosing subjects» (Davies & Harré, 1990, s. 54). Posisjonerings­begrepet oppleves dermed mer dynamisk og mer aktivt. Vi blir posisjonert og posisjonerer oss i forhold til en rolle. En slik forståelse innebærer å forstå de eldste elevene som aktører som tar ansvar og posisjonerer seg som bærer av ansvaret. Om referansen til teaterets roller er relevant, oppleves kritikken som noe underlig og lite nyansert. Også teaterets roller åpner opp for tolkninger og tilpasninger, noe som gjør at rolle­begrepet dermed framstår som dynamisk. I rollen som formidlere viser elevenes konkrete formidling det dynamiske perspektivet.

Posisjonering blir forstått som en kontinuerlig handling. I menneskets utvikling av «selvet» er vi karakterisert av både «continuous personal identity and by discontinuous personal diversity» (Davies & Harré, 1990, s. 46). Det er det samme mennesket som er posisjonert på ulikt vis i en og samme konversasjon. Synet understrekes ytterligere av Luk van Langenhove og Harré (1999, s. 22)

⁶ Ved studiens oppstart svarte tiende­klassingene individuelt på noen få spørsmål vedrørende egne lese­erfaringer. Alle bekrefter i den undersøkelsen at de har blitt lest for i oppveksten.

som trekker fram at posisjonering er en diskursiv praksis og at en derfor alltid posisjonerer seg selv og den andre simultant i en konversasjon. I et lesemøteperspektiv forstår en posisjoneringen som en kontinuerlig handling.

Sigmund Ongstad (1996, s. 160) påpeker at begrepet posisjonering inneholder en produktiv semiose. Posisjon representerer den statiske dimensjonen ved begrepet og er standplassen som ytreren ytrer seg fra. Posisjonering er det dynamiske elementet som viser at prosessen pågår og står aldri i ro. Det dynamiske perspektivet har en fordel. Det gir nemlig rom for «den forestilling at ytreren selv velger sitt sted bevisst og villet, dvs er agent for sin egen handling» (Ongstad, 1996, s. 161).

Anne Håland (2013) bruker posisjoneringsbegrepet på to måter, som diskursiv posisjonering og som tekstposisjonering. Diskursiv posisjonering, som er mest relevant for mitt vedkommende, forstår Håland som «korleis ein opptrer i situasjonen ein er sett i, eller frivillig har plassert seg i» (Håland, 2013, s. 59). I en slik posisjonering virker deltakernes posisjoneringer inn på hverandre. Når en deltaker posisjonerer seg selv, posisjonerer en også andre, og når andre posisjonerer seg selv, blir en selv posisjonert. Slik sett er posisjonering både en aktiv viljebestemt handling og et resultat av andres handlinger.

Forholdet mellom rolle, posisjonering og ansvar kan oppsummeres slik: I statusen som den eldste som skal lese for en av de yngste følger det med et sett av rolleforventninger. Å ta ansvar for lesingen er en forventning, og derfor blir tiendeklassingen i lesemøtet posisjonert til å ta ansvar. Ansvar tiendeklassingen tar viser seg i hva han konkret gjør i lesemøtet. På denne måten posisjonerer tiendeklassingen seg gjennom handlingene sine. Han fyller rolleforventningene. Førsteklassingen er med på å forme lesemøtet. Tiendeklassingen blir posisjonert av førsteklassingen, fordi responsen fra førsteklassingen virker inn på lesemøtet, og på hvordan tiendeklassingen i fortsettelsen tar ansvar og posisjonerer seg selv. Slik fortsetter det i en dialogisk fram og tilbakegang. Lesemøtene er derfor ikke like, formidlingen er heller ikke lik. Hvert enkelt lesemøte er sin egen modell. Summen av lesemøter representerer derfor en bredde i måten ansvaret kommer til uttrykk på.

2.1.3.2 Makt og initiativ i samtale

I alle lesemøtene forekommer det samtale, i tillegg til den formidlede teksten. Omfanget av samtale varierer. Ansvaret de eldste elevene tar, kommer til uttrykk gjennom samtalen. Tiendeklassingene tar ansvar ved å stille spørsmål og dermed invitere førsteklasingen med i en dialog. I de fleste samtale er det tiendeklassingen som har og tar dette initiativet. På denne måten leder de lesemøtet ved å sitte i et slags fører sete og innehar dermed en form for makt. Når en skal diskutere makt, er det gjerne ved hjelp av begrepene symmetri og asymmetri og fordelingen av rettigheter og plikter i forhold til disse. Er fordelingen ujevn, er forholdet asymmetrisk, og er fordelingen jevn, er forholdet å se på som symmetrisk (Svennevig, 2009, s. 113). Elevparet som er deltakere i lesemøtet har begge status som elever, og på den måten er de jevnbyrdige. Men allerede i statusen som elever, hvor én er den eldste og én den yngste, ligger det implisitt en vurdering av kompetanse. Den eldste besitter mer erfaring i kraft av å ha vært elev i skolen i langt flere år enn den yngste, og dermed er elevforholdet ikke jevnbyrdig.

Med det ansvaret som den eldste har fått tildelt, følger det også flere forpliktelser. Han eller hun skal velge bok, formidle den tilfredsstillende, sørge for at lesemøtet gjennomføres og sørge for at den yngste blir ivaretatt. På denne måten kan lesemøtene ses på som asymmetriske, fordi den eldste har flere forpliktelser enn den yngste.

Svennevig (2009, s. 115) studerer makt i betydningen av kommunikativ dominans. Hvem som har initiativet i samtalen, kan dermed fortelle noe om makt og dominans. I mange lesemøter er det den eldste som snakker mest. I de mest samtalerike lesemøtene er det derfor interessant å se at det er den yngste som tar initiativ til å samtale, som oftest ved å stille spørsmål til bildeboka som leses. Den eldste svarer og anerkjenner den yngstes initiativ. Begge to har en aktiv rolle i samtalen, og selve samtalen åpner på den måten for en mer symmetrisk fordeling av rettigheter og forpliktelser (Svennevig, 2009, s. 110). For de mest samtalerike lesemøtene kan det dermed virke som om lesemøtene starter asymmetrisk, men at de utvikler seg relativt raskt mot mer symmetriske lesemøter. Samtidig er det også slik at mange av spørsmålene som den yngste stiller den eldste, er stilt med ønsket om å få svar på hva ting er og forestiller. Den yngste tar altså et initiativ rettet mot den eldste med en forventning om at

den eldste vet svaret og på den måten har mer kompetanse og makt. På en måte kan det oppfattes som en erkjennelse av en asymmetrisk relasjon i lesemøtet.

Per Linell hevder at «*communication presupposes asymmetries of knowledge and participation of various kinds*» (Linell, 1998, s. 14). Var det ikke asymmetri i forhold til kunnskap, for eksempel at alle besatt den samme informasjonen, ville det være lite poeng i å samtale. Her kan det virke som om Linell vurderer asymmetri som det eneste forholdet som rettferdiggjør en samtale og helt glemmer andre aspekter som også uttrykkes i en samtale, som for eksempel verdier, perspektiver og holdninger. Vi kan besitte den samme informasjonen, men likevel forholde oss forskjellig til den og gi uttrykk for det i en samtale. Linell legger til at mange samtaler ser ut til å være bygget opp av komplementære roller, heller enn symmetriske roller i utformingen av deltakelse (Linell, 1998, s. 149). Komplementaritet er karakteristisk for dialog og kommunikasjon – fra ulike posisjoner kommer man til enighet. Perspektivet har videre ikke blitt «*sufficiently appreciated in normative communication theory*» (Linell, 1998, s. 14). Komplementaritet er interessant i forhold til lesemøtene. De ulike bidragene fra den eldste og den yngste komplementerer hverandre. Begge har verdifulle bidrag til den felles realiserte teksten.

2.1.3.3 Motivasjon

Med ansvaret følger det en form for tillitt til og anerkjennelse av tiendeklassingenes kompetanse. De skal gjennomføre lesemøtet alene. Vel sitter alle i samme rom, men de er selv ansvarlig for «sitt» eget lesemøte. I det ligger det en anerkjennelse av evnen til å gjennomføre, som igjen kan forsterke følelsen av å være autonom. Behovet for å være autonom, det å selv kunne få bestemme, er identifisert som ett av tre behov (need) som danner basisen for indre motivasjon. Indre motivasjon er sentralt i teorien om selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Teorien bygger på menneskers iboende kraft eller tendens til å vokse, og medfødte behov som en basis for «*self-motivation and personality integration, as well as for the conditions that foster those positive processes*» (Ryan og Deci, 2000, s. 68). I tillegg til behovet for å være autonom, kommer behovet for å være kompetent (competence) og behovet for tilhørighet gjennom å oppleve å ha en trygg base (relatedness) (Ryan og Deci, 2000, s. 68).

Jeg kan ikke hevde at alle elevene som deltok i studien var indre motiverte, men det ble knyttet positive følelser til oppgaven. En opptelling i refleksjonsloggene viser at 17 av elevene skriver at de gleder seg til neste gang. Her må selvsagt min tilstedeværelse tas i betraktning og den potensielle effekten den kan ha på informantenes svar. Ifølge Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2014, s. 35) må forskeren være bevisst og reflektere over sin medformende kraft.

Til tross for behovene som danner basisen for indre motivasjon, blir det påpekt at mennesker bare vil være indre motiverte for de aktivitetene som har en indre interesse for dem. Det er aktiviteter som har noe ved seg som oppleves som noe nytt, som er utfordrende eller har en estetisk verdi (Ryan og Deci, 2000, s. 71). Faktorene er relevante, fordi den motivasjonen som uttrykkes i loggene begrunnes blant annet i disse faktorene. Materialet studien bygger på, både loggene, lesemøtene og samtalene, er alle preget av en optimistisk holdning rettet mot lesemøtet som en aktivitet. Om det faktisk kan ses på som et uttrykk for indre motivasjon er utfordrende å svare på. Det kan like godt være at ytre motiverende faktorer er mest vesentlig.

De ytre motivasjonsfaktorene kan tenkes å være flere. De eldste elevene har samtykket til å ta del i studien. Lærerens formuleringer om at de nå takker ja til å bidra til forskning, og dermed er med på å utvikle ny kunnskap, må ses på som en ytre motivasjonsfaktor. Elevene opplever anerkjennelse ved å samtykke og følgelig gjøre noe som har nytteverdi for andre. Den direkte responsen fra de yngste, som tiendeklassingene møter i selve lesemøtet, kan en også se på som en ytre motivasjonsfaktor. Responsen oppleves som en anerkjennelse av seg selv, sin posisjonering og sin status. Flere uttrykker en positiv opplevelse av responsen som kom i lesemøtet. I loggene forteller også tiendeklassingene at de yngste nok har nytte av lesemøtene.

Edvin Bru hevder at med tiden har skillelinjene mellom ytre og indre motivasjon blitt mindre skarpe, noe som har å gjøre med at det har skjedd en nyansering i hva ytre motiverende faktorer kan være. Både «konkrete belønninger (i form av f.eks. 'smileansikt', ulike privilegier, gode karakterer), anerkjennelse og forståelse av læringsoppgavens nytteverdi» (Bru, 2014) er i dag vanlig å betrakte som ytre motiverende faktorer. Han påpeker videre at det er urealistisk å tro at indre motivasjon er den eneste kraften som virker og driver elevenes læringsarbeid. Ytre motivasjonskilder kan i flere tilfeller være nyttige,

men for å oppnå varig motivasjon og læring, vil det være nødvendig å bevege seg i retning av indre motivasjon.

Til motivasjon knyttes teorier som sier noe om forventning om å mestre, tiltro til egne ferdigheter og verdien man tillegger bestemte oppgaver. Oddny J. Solheim (2014, s. 75) viser til forventning – verdi-teorien (Wigfield & Eccles, 2000). Teorien forsøker å vise at sammenhengen mellom troen på å mestre en aktivitet, og hvordan man vurderer betydningen av aktiviteten, virker inn på valgene man tar, utholdenhet og utførelsen av den spesifikke aktiviteten. Flere av sitatene fra elevene understreker at de ser på det å lese for førsteklassingene som en viktig oppgave. De kommenterer selv at høytlesingen kan hjelpe de små til å bli bedre lesere. Det at førsteklassingene kan føle seg viktige, trekkes også fram, i tillegg til egen rolle som forbilde for de yngste. J09 kommenterer perspektivet på denne måten når jeg i forkant har stilt spørsmålet: «Hva tenker du er spesielt med denne måten å lese på, altså det at du skal lese for noen andre, til forskjell fra det å bare lese for deg selv?»

Jeg tror at de føler seg sånn litt mer viktige, da, at liksom at det er noe, de blir jo, eller sånn, vi er jo på en måte, liksom rollemodellene deres, siden vi er jo liksom sånn store, de er så små. De skal jo bli sånn en gang, sant, så er det liksom, at vi liksom tar oss tid til det, eller siden, eller vi måtte jo ikke, det var jo viktig at vi ville det selv. Så da er det liksom, de blir liksom sånn veldig sånn stolte, holdt jeg på å si, over det, så ... (J09)

Ingen av de eldste kommenterer heller at de ikke mestrer oppgaven. Tvert imot er forventning om å mestre framtreende. Å lese bildebøker oppleves som en overkommelig oppgave. J17 sier:

Det var liksom sånn, når jeg skulle lese, så tenkte jeg, skal jeg lese, nå må jeg liksom lese alt rett og være veldig sånn der flinke, liksom, og gjøre mitt beste, liksom, men så var det liksom, det var liksom bare for gøy, det var ikke så farlig, det var veldig sånn, når alle satt rundt og leste, var det veldig sånn trygt, det var jo kjempeherlig. (J17)

Ansvarer som følger med gjennomføringen av lesemøtet oppleves motiverende, og det samme gjør mestringserfaringen elevene opplever som formidlere av litteratur. Når de eksplisitt sier at de gleder seg til neste lesemøte, er det å anta

at det er en kombinasjon av ytre og indre motivasjonsfaktorer som driver læringsarbeidet og leseemøteoppdraget fremover.

2.2 Forskning på høytlesing og formidling

I møtet mellom feltene litterær kompetanse og formidling kan en hevde at skoleverdenen møter barnehageverden. Utvikling av litterær kompetanse er sentralt innenfor norskfaget i skolen, og en rekke studier belyser det arbeidet på ulike måter. Formidling av litteratur og høytlesing må sies å være noe av det som kjennetegner den delen av barnehageforskningen som retter seg mot litteratur- og språkarbeid i barnehagen. Det betyr imidlertid ikke at litterær kompetanse er et fremmedord i barnehageforskningen. Trine Solstad (2015, s. 17) skriver for eksempel den litterære opplevelsen inn i en forståelsesramme av litterær kompetanse i studien *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Det betyr heller ikke at det ikke gjøres et arbeid rettet mot høytlesing og formidling i skolen (Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larssøn, 2007). Det er likevel måten studien er designet på som gjør at den må finne sin plass i møtet mellom disse tradisjonene. Elever som formidlere av litteratur, som en del av et større formål mot utvikling av litterær kompetanse, viser dette.

2.2.1 Voksne formidlere og barns resepsjon

Det finnes forskning som grenser opp til denne studiens tema. Mjør (2009) har med avhandlingen *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* studert foreldres høytlesingsstunder sammen med de yngste barna, ett- og to-åringer. Siktemålet var å beskrive de meningsskapende prosessene som barn går inn i når de leser bøker sammen med foreldrene, og foreldrenes bidrag i prosessen. Mjør analyserer blant annet foreldrenes strategier for å formidle teksten. I arbeidet er hun opptatt av hvordan barna blitt tatt med inn i en lesekultur, og utvikling av litterær tekstkompetanse er derfor noe hun forholder seg til (Mjør, 2009, s. 7). Mjørs studie bygger på en sentral amerikansk studie av Marilyn Cochran-Smith, formidlet i boka *The Making of a Reader* (Cochran-Smith, 1984). Cochran-Smith har undersøkt høytlesingsaktiviteter i en kanadisk førskole med det formål å studere hvordan barn «blir» lesere. Det er læreren i

interaksjon med grupper av barn som er studieobjektet, hvor lærerens formidlingsstrategier er i fokus.

Trude Hoel (2014) har med studien *6-og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok. Fortelling, barn, bildebok* undersøkt hvilke ressurser barna tar i bruk når de selv forteller. Hoel analyserer henholdsvis hvordan barna forholder seg til den overordnede tekststrukturen i boka, barns framføringstrekk i muntlige fortellinger og barns narrative strategier i møte med bildene. Både Mjør, Hoel og Cochran-Smiths forskningsarbeider danner et bakteppe for min utforskning av eleven som en leser, med vekt på formidlingsperspektivet. Studiene bidrar med relevante kunnskaper for å forstå mye av det tiendeklassingene gjør når de leser høyt for førsteklassingene. Men ingen av studiene har elever som leser for elever som undersøkelsesobjekt.

Det finnes også relevante arbeider som forsker på lesing av litteratur fra et resepsjonsfokus. Agnes M. Bjorvand (2012) beskriver barneleseren som en meddikter som aktivt er med og skaper bokas tekst. Mjør (2004) beskriver barneleserens møte med teksten når hun selv leser bildeboka *Tvillingbror* sammen med en gruppe barn. Anne Skarets avhandling (2011) *Litterære kultur­møter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* ser på hvordan kultur­møter framstilles i tre bildebøker, og barns litterære forståelsesmåter når de leser disse bøkene. Barna i studien er fem og åtte år. I allerede nevnte studie har Solstad (2015) forsket på barnehagebarns resepsjon. Sammen med en voksen i barnehagen har grupper av barn lest ulike bildebøker, og Solstad er særlig opptatt av barnas bidrag i meningsskapingen. Ingen av disse prosjektene har elever i grunnskolen som formidlere, men derimot voksne formidlere.

Lawrence R. Sipe (2000) har gjort en studie som forsøker å beskrive hvordan barn forstår litteratur. Barna i studien var elever på første og andre trinn (first and second graders), som tok del i høytlesingsaktiviteter og Sipes' utgangspunkt var barnas respons. Det var klassens lærer og Sipes selv som leste høyt. Lærer leste for hele klassen samlet og grupper på fem barn om gangen. Sipes leste for ett barn om gangen.

2.2.2 Elever som leser for andre elever

Vi må til amerikansk forskning for å finne studier som omhandler elever som leser høyt for andre elever. På samme måte som innenfor norsk kontekst er heller ikke lesevenner eller *reading buddies*, eventuelt *book buddies*, et konsept som bare er forbeholdt elever. I amerikansk skolesystem finnes det en tradisjon for å bruke frivillige personer som ressurser i leseopplæringen. Ressursene rettes da mot barn i begynneropplæringen som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, kalt *struggling readers*. De frivillige er voksne, pensjonister og studenter som tar del i et opplæringsprogram for å bli leselærere. Deretter gjennomfører de opplæringsøkter en-til-en sammen med barnet, etter et nøye, individuelt tilpasset leseopplæringsprogram (Bromley, Winters & Schlimmer, 1994; Caserta-Henry, 1996; Johnston, Invernizzi, Juel & Lewis-Wagner, 2009; Morgan, 2006). En meta-studie (Bowman-Perrott et al., 2013) viser at slike programmer har positiv effekt på mestring (academic performance) og på holdningen og innstillingen til det temaet som det blir veiledet i. Effekten av veiledningen var størst i strukturerte programmer og i programmer av kortere varighet.

Denne formen for *buddy reading* står i en sterk tradisjon, og det finnes mye forskning knyttet til arbeidet med barna som særlig har behov for oppfølging i forhold til lesing og skriving. Jeg utforsker ikke perspektivet i fortsettelsen, men retter heller fokuset mot forskning knyttet til *buddy reading* som nærmer seg den formen som lese møtene har i denne studien.

Studier som omhandler lesevenn-aktiviteter kan grovt deles inn i to grupper, *cross-age* og *peers*. Den siste kategorien, *peers*, innebærer at elevene som leser for hverandre er jevngamle. Artikkelen «Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom» (Flint, 2010) forteller om denne formen for lesevenner. Formålet er å se hvordan sosial interaksjon og litterær transaksjon kan kombineres gjennom «*buddy reading to empower young readers and promote literacy in a first grade classroom*» (Flint, 2010, s. 289). Resultatet indikerer at *buddy reading* er et egnet verktøy for å fremme literacy⁷ og læring i en sammenheng basert på samarbeid. Til tross for at denne formen for

⁷ Literacy-begrepet kommenteres avslutningsvis i kapitlet.

lesevenner finner sted blant jevnaldrende barn, er resultatet likevel interessant for mitt vedkommende.

Den andre formen for *buddy reading* er når lesingen foregår på tvers av alder (cross-age). Det er en lang rekke med forskningsbidrag som trekker fram de positive effektene ved å ta del i et *cross-age buddy reading* program. I tidsskriftet *The Reading Teacher*, er *buddy reading* flere ganger presentert som en velegnet læringsaktivitet i skolen. Artiklene er praktisk rettet og forteller hvordan en lærer best kan lykkes med den formen for leseaktivitet i klasserommet (Block & Dellamura, 2001; Friedland & Truesdell, 2004; Theurer & Schmidt, 2008). Formidlingsevne og ferdigheter i høytlesing, samt en forbedret evne til å sette ord på forståelsesstrategier, trekkes fram av Cathy C. Block og Robyn J. Dellamura (2001). Ellen S. Friedland og Kim S. Truesdell (2004) vektlegger hvordan deltakelse i et lesevenn-program kan være med på å dyrke fram gode holdninger til å lese litteratur. Verdifulle erfaringer for begge lesevennene vektlegges av Joan L. Theurer og Kathy B. Schmidt (2008). Studiene viser at aldersdifferansen kan synes å ha god innvirkning på både motivasjonen og læringen som finner sted.

Et felles trekk ved de tre artiklene over er at de påpeker viktigheten av gode instruksjoner og god forberedelse. Theurer og Schmidt forteller blant annet at barna får instruksjoner om å lese med flyt og med innlevelse. Basert på bokas forside blir den eldste oppfordret til å stille spørsmål til den andre, slik at det blir skapt rom for å komme med antagelser vedrørende bokas innhold. Elevene blir fortalt at det kan være lurt å bestemme seg på forhånd for hvor de vil stoppe opp i teksten for å stille spørsmål. Det påpekes også at elevene på forhånd ble trent opp i hvordan stille spørsmål til teksten etter lesingen. (Theurer & Schmidt, 2008, s. 261). Fordelene med å komme med «follow up questions» understrekes ytterligere av Friedland og Truesdell (2004, s. 77). Block og Dellamura (2001, s. 366) anbefaler en form for logg eller en journal med detaljerte spørsmål for å følge med og dokumentere egen utvikling. Spørsmålene dreier seg blant annet om eleven selv opplever økt vokabular, og om han eller hun repeterer unødvendig mye når det leses høyt. Det er også spørsmål rettet mot innsikt i egen avkoding – om avkodingen av ord går lettere enn forrige gang. Et annet spørsmål retter oppmerksomheten mot samtalen med den yngste, før og etter lest tekst – om den hadde noe å si for forståelsen av teksten som en helhet.

Forberedelse var relevant i min studie, men i motsetning til eksemplene over, fikk tiendeklassingene få føringer med tanke på selve formidlingen. Hvordan de ønsket å gjennomføre lesemøtet, ble opp til de selv å avgjøre. Det at de eldste lesevennene ikke tok del i en form for opplæring før det første lesemøtet, representerer et viktig skille i forhold til lesemøtene beskrevet over. I kapittel 4.3.1 presenteres bakgrunnen for denne avgjørelsen ytterligere.

Aldersdifferansen mellom tiende- og førsteklassingene er omtrent ti år, det vil si at det er 15–16-åringen som møter 5–6-åringen. Valget var bevisst.⁸ Friedland og Truesdell (2004) trekker fram at «[t]he grade levels should be different enough to provide the feeling of mentoring experience» (Friedland & Truesdell, 2004, s. 77). Selv foreslår de at elever på sjette trinn leser for elever på andre trinn. Ingen av studiene som presenteres i denne oversikten har den samme aldersdifferansen som i min studie. Sherri Cianca (2012) har latt elever på syvende trinn lese for elever på tredje trinn. Anledningen var innlæring av engelsk som andrespråk i en etiopisk skole. Artikkelen «Book Buddies: Kindergartners and Fifth Graders Explore Books Together» (Lowery, Sabis-Burns & Anderson-Brow, 2008) forteller om elever på femte trinn som leser for barnehagebarn. Elevene viser en positiv holdning til aktiviteten og tar ansvar for rollen som de eldste.

I den omfattende studien «Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on kindergarten and Grad 4 vocabulary and comprehension» (Silverman, Kim, Hartranft, Nunn & Mcneish, 2017) er lesevennene elever på fjerde trinn som leser for barnehagebarn. Med ønsket om å måle effekten av vokabularinnlæringen og forståelse, ble 16 klasser på fjerde trinn og 16 barnehagegrupper (kindergarten classroom) rekruttert. Klassene ble så delt inn i to grupper, hvor den ene gruppa fikk delta i et lesevenn-program over ti uker, mens den andre gruppa fungerte som en kontrollgruppe. Resultatet viser positiv effekt på vokabularinnlæringen for både de eldste og de yngste.

Artikkelen «Creating ‘buddy partnerships’ with 5- and 11-year old-boys: a methodological approach to conducting participatory research with young children» (Levy & Thompson, 2015), fokuserer på fordelene ved å opprette *buddy partnership* i læringsaktiviteter. Aktivitetene strekker seg ut over bare

⁸ Jeg skriver mer om det i kapittel 4.2.

det å lese sammen. I artikkelen berettes det om hvordan den eldste og den yngste sammen skal lage en film, som på best mulig måte forklarer foreldre og lærere hvilke faktorer som påvirker leseengasjementet. Aldersforskjellen framheves som sentralt for læringen som finner sted. Det unike forholdet som bygges mellom de to er av stor verdi. Et sentralt resultat viser at den eldstes empatiske og lekne tilnærming fører til en kommunikasjon som er basert på en form for *shared understanding* som ikke ville vært mulig i en voksen – barn-relasjon.

For studiene over er det særlig utvikling av elevenes «literacy» som er et uttalt mål ved lesevern-aktiviteten. Hva literacy refererer til varierer i hver enkelt studie, men operasjonaliseres gjennom undersøkelsesobjektet og funn. Literacy som et overordnet begrep brukes på en innforstått måte. Det kan se ut som en forklaring ikke er nødvendig, fordi innholdet i begrepet er vel etablert innenfor en engelskspråklig tradisjon. Med bakgrunn i den lange tradisjonen til begrepet, er det til en viss grad en sannhet. Som Barton (2007) passende påpeker, er begrepet likevel omfattende. Etter hvert har det blitt tilpasset en rekke andre områder, som blant annet *cultural literacy*, *information literacy* og *visual literacy*. Begrepet brukes i kombinasjon med ulike metaforer, som for eksempel *skill* og *access*, og hvilken metafor som brukes har igjen ulike implikasjoner. Hver forståelse fanger ikke bredden «of what is involved in reading and writing» (Barton, 2007, s.12) Konsekvensen er, ifølge Barton, at vi må være bevisst på språkbruken. Han kan synes noe oppgitt når han postulerer; «[e]veryone has a view of literacy» (Barton, 2007, s. 12).

Selv om det også i norsk kontekst etter hvert er vanlig å bruke literacy, og begrepet kan synes etablert, er ikke begrepet etablert nok til at det *ikke* trengs å forklares og avklares. Skaftun (2014) for eksempel presenterer og forklarer literacy med utgangspunkt i at det handler om tilgang til språklige praksiser på ulike nivå. Sylvi Penne (2013) utforsker skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv og hevder at nøkkelordet for literacy-begrepet er tolkning. Med visshet om at literacy er et vidt, og for såvidt relevant begrep som også knytter til seg litterære aspekter, viderefører jeg ikke begrepet i fortsettelsen.

3 Teoretisk innramming

I studien gjennomføres det lesemøter, elevene skriver refleksjonslogger og jeg samtaler med hver og en av de eldste elevene. Kapitlet presenterer derfor teori som kan belyse ulike perspektiver ved det materialet analysene tar utgangspunkt i. Teori om litterær lesing og litterær formidling er relevant for å forstå lesemøtet, og teori knyttet til både skriving og samtale er relevant for å forstå elevenes logger og samtaler med meg.

3.1 Litterær lesing

Hva innebærer møtet med den litterære teksten? I boka *Literature as Exploration* (Rosenblatt, 1995) utforsker Louise Rosenblatt den litterære leseopplevelsen (the literary experience). Boka ble første gang gitt ut i 1938, og har fremdeles en viktig posisjon innenfor skandinavisk litteraturdidaktisk forskning. For Rosenblatt handler det først og fremst om å skrive fram litteraturens bidrag i å danne mennesket og slik legitimere litteraturens plass i utdanningen. Det gjør Rosenblatt ved å fordype seg i selve *møtet* mellom tekst og leser, og det er særlig to forhold som er relevante i så henseende.

3.1.1 Transaksjon og estetisk lesing

Rosenblatt beskriver leserens møte med teksten som en *transaksjon*. Begrepet foretrekkes framfor interaksjon, som ofte er det begrepet som blir brukt for å beskrive leseprosessen. Interaksjon opplever Rosenblatt som for mekanisk, fordi det framstiller leseprosessen som to distinkte enheter som virker på hverandre. Leseprosessen er heller mer organisk, for aktørene i leseprosessen, leser og tekst, er i større grad avhengige av hverandre (Rosenblatt, s. 26). «*Transaction* lacks such mechanistic overtones and permits emphasis on the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning» (Rosenblatt, 1995, s. xvi). Å skape mening er en tett, sammenvevd prosess mellom tekst og leser.

Det andre forholdet knytter seg til formålet med lesingen. Leseren beskrives som en aktiv leser. Det aktive aspektet viser seg på to måter avhengig om det

foregår en *nonliterary* eller *literary* transaksjon med teksten. For å utdype, forklarer Rosenblatt at både kognitive og affektive elementer er representert i all lesing. Vektingen av disse elementene er derimot forskjellig i hver unike lesehendelse, noe som gjør at lesingens mål eller hensikt kan settes opp på et kontinuum fra å være «predominantly nonliterary to predominantly literary» (Rosenblatt, 1995, s. xvii).

Det kalles for *effeent* lesing når hensikten med lesingen er å trekke ut fakta og finne svar (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Når leseren derimot skal oppleve teksten, det vil si være en medskaper og leve seg inn i teksten, er det en lese måte som i større grad aktiverer affektive elementer. Denne lese måten er innledningsvis allerede presentert som *estetisk* lesing. Videre understreker Rosenblatt (1995, s. xvii) at avhengig av formålet med lesingen, kan den samme teksten plasseres på ulike steder av effeent – estetiske kontinuumet. Selv om det kan tenkes at det å lese en novelle eller en bildebok lettere kan plasseres på kontinuumet som en estetisk lese måte, og det å lese en rapport nærmer seg den effeente lese måten, er det altså ikke teksten i seg selv, men formålet med lesingen som er avgjørende for hvilken type lesing som finner sted. Det er altså andelen av oppmerksomhet rettet mot de ulike lese måtene som vil bestemme hvor på kontinuumet lesingen befinner seg.

I fortsettelsen er det den estetiske lese måten som får oppmerksomhet i Rosenblatts utforskning av transaksjonsprosessen mellom tekst og leser. Å skape og gi teksten liv kan ingen gjøre for oss, leseren «must have the experience, must «live through» what is being created during the reading» (Rosenblatt, 1995, s. 33). *Live through* forstår jeg som å være «i teksten», det å selv gjøre den estetiske erfaringen det er å lese litteratur.

Tekstens mening finnes verken *i* teksten eller *i* leseren, men derimot «in the transaction that goes on between read and text» (Rosenblatt, 1995, s. 27). Dermed er det verken leseren eller verket som kan sies å være den viktigste bidragsyteren, men det som skjer i møtet mellom dem. Rosenblatt trekker fram at i lesingen av et litterær verk og i arbeidet med å konstruere mening ut av teksten som foreligger, bringer leseren med seg sine unike erfaringer som virker inn på meningsskapingen. «The special meanings and, more particularly, the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to *him*» (Rosenblatt,

1995, s. 30). Ingen lesing er lik, og fordi leseren stadig får nye erfaringer, vil også nye lesinger av den samme teksten aldri bli helt lik den forrige lesingen.

Selv om unike lesere bringer med seg sine unike erfaringer til teksten og dermed til meningsskapingen, er teksten som foreligger å se på som en veiviser. Rosenblatt vektlegger at leseren må være oppmerksom på «the potential clues» (Rosenblatt, 1995, s. 11) vedrørende karakterer og motiver. I beskrivelsen av leserens rolle trekker hun fram at leseren «submits himself to the guidance of the text» (Rosenblatt, 1995, s. 265). Når Rosenblatt nok en gang forsøker å beskrive møtet mellom leseren og teksten, vektlegges tekstens rolle som en impuls. Ordene i teksten møter gjenklang i leseren og assosiasjoner vekkes til live. Og når litteraturen setter sammen ordene på nye måter, i nye unike mønstre, er det selve utgangspunktet for at leseren kan forme sin litterære opplevelse (Rosenblatt, 1995, s. 265).

Den estetiske formen for lesing beskrives som *imaginative*. Det dreier seg da om å rette oppmerksomheten «on what we are sensing, thinking, feeling, structuring, in the act of *respons* to the particular words in their particular order» (Rosenblatt 1995, s. 265, min kursiv). Hvordan denne responsen konkret tar form, har Jeffrey D. Wilhelm (2016) utforsket nærmere og presenteres i fortsettelsen.

3.1.2 Leserens bidrag

På mange måter kan en forstå Wilhelms arbeid som en konkretisering av teorien Rosenblatt skriver fram. Han er opptatt av litterær lesing og litterær erfaring og vektlegger leserperspektivet spesielt. Som lærer og forsker er Wilhelm interessert i hva barn gjør når de leser, og på bakgrunn av mange års erfaring som lærer presenterer han sin tenkning omkring litteraturundervisning i boka *You Gotta BE the Book. Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (Wilhelm, 2016).

Med en interesse for hva elevene gjør når de leser, og hva de tenker og hva de føler underveis i lesingen, utvikler Wilhelm metoder som skal fungere som et vindu inn til elevenes leseprosess. Han understreker at metodene skal passe inn i klasseromslivet. Elevene blir bedt om å skrive litterære brev (Literary Letters), ulike former for protokoller (Think-Aloud Protocols, Free-Respons Protocols,

Cued-Response Protocols, Two-Column Written Protocols og Visual Protocols) og noe som kalles «Symbolic Story Representation» (Wilhelm, 2016, s. 81-87). Elevene blir også intervjuet. Funnene presenteres som en case-studie bestående av ni case, hvor hver elev representerer ett case. De tre første elevene er å anse som «engaged readers» og de seks neste som «reluctant» (Wilhelm, 2016, s. 53). Formålet med en slik inndeling er først å se hva engasjerte lesere gjør i motsetning til mindre engasjerte, med et mål om å finne ut hvordan mindre engasjerte lesere kan hjelpes til å utvikle det samme repertoaret av lesestrategier som engasjerte lesere (Wilhelm, 2016, s. 89). Analysen av materialet resulterer i «10 different dimensions of response that my students seemed to use as they created, experienced, and responded to literary worlds» (Wilhelm, 2016, s. 87). Responsformene går i dybden på transaksjonsprosessen med fokus på leserens bidrag i transaksjonen mellom tekst og leser. Flere av dimensjonene gir et konstruktivt bidrag til å forklare hva tiendeklassingene gjør i leseøktene.

Dimensjonene fordeles i tre hovedgrupper, *evocative*, *connective* og *reflective* (Wilhelm, 2016, s. 87), hvor evocative responsformer dreier seg om hvordan leseren trer inn i fortellingens verden. De konnektive responsformene innebærer en videre utbygging av forestillingene som er etablert, mens de reflekterende responsformene handler mer om å reflektere over teksten som en konstruksjon. I stedet for å gi en grundig presentasjon av de ti responsformene, gis her en kort oversikt, med visshet om at responsformene løftes fram i analysene.

Tabell 3: Oversikt over Wilhelms responsformer

The Dimensions		
Evocative Dimensions	Connective Dimensions	Reflective Dimensions
Entering the Story World Showing Interest in the Story Relating to Characters Seeing the Story World	Elaborating on the Story World Connecting Literature to Life	Considering Significance Recognizing Literary Conventions Recognizing Reading as Transaction Evaluating an Author, and the Self as Reader

Wilhelm (2016, s. 89 og 90) beskriver blant annet «rich and complete readings». Når han vurderer noen lesninger som rikere enn andre, oppleves det som delvis problematisk. For hvordan måle en rik lesning, og hvem bestemmer hva en rik lesning er? Wilhelm selv sier at «[r]eading in richer ways, involve other moves, satisfactions, possibilities, and considerations» (Wilhelm, 2016, s. 90). Han forklarer det implisitt når han fortsetter med å si at rike lesninger er avhengig av at leseren først har bygd *a story world*, som i stor grad baserer seg på assosiasjoner mellom tekstlige spor og virkelige erfaringer. I stedet for å vurdere slike lesninger som fattige (impoverished), er dette nødvendige byggesteiner for rikere lese måter. På denne måten skriver Wilhelm inn en vurdering av noen lesninger som rikere enn andre. I møtet med de siste tre mindre engasjerte leserne, «still struggling: Tommy, Walter and Kae» (Wilhelm, 2016, s. 184), som alle er elever med lese vansker, kan det gi mening. Men min påstand er at for de elevene er egentlig saken en helt annen. De har nok med å avkode tekst, de sliter med motivasjonen og har svært lave forventinger til skrift generelt og hvordan de kan gjøre skrifterfaringer meningsfulle (Wilhelm, 2016, s. 188). Det oppleves til tider som urettferdig og lite hensiktsmessig å måle slike elever opp mot engasjerte leseres lesninger, men Wilhelms intensjon er god. Hans positive innstilling til hva engasjert litteraturundervisning kan gjøre, gjør det mulig å inkludere krevende tilfeller som Tommy, Walter og Kae.

3.1.3 Litterær kompetanse

I definisjoner og forståelser av litterær kompetanse inkluderes aspekter vedrørende det konkrete møtet med den litterære teksten. Noen forståelser knytter seg bare til selve teksten og lesingen av den (Drangeid, 2014; Steffensen, 2005), mens andre inkluderer ekstratekstuelle kunnskaper som for eksempel sjangerkunnskaper og forhold knyttet til litteraturhistorie og forfatterskap (Hennig, 2017; Purves, 1992). Örjan Torell (2001) utleder sin forståelse av litterær kompetanse fra en posisjon som tar utgangspunkt i grunnleggende menneskelige evner. Han starter resonnementet i Jonathans Cullers (1975) forståelse av litterær kompetanse. Ifølge Torell, ser Culler på litterær kompetanse som en rekke med internaliserte litterære konvensjoner (Torell, 2001 s. 369). Gjennom kulturen vi er en del av og vokser opp i, lærer vi oss hvordan vi skal lese og skape mening i møte med litteratur.

Forutsetningen er gjentatte møter med den litterære teksten. Med utgangspunkt i sin empiriske forskning, hevder Torell at litterær kompetanse er mye mer enn konvensjoner, og at den er «generated from *beyond conventions*» (Torell, 2001, s. 270). Det betyr at litterær kompetanse bygger på en mer grunnleggende kompetanse, det Torell kaller *constitutional competence*. Som en konsekvens av menneskets «natural ability to create fiction» (Torell, 2001, s. 378), er dét en kompetanse alle besitter. Med den evnen er mennesket i stand til å se at fiksjon er fiksjon, og dermed i en posisjon til å ta stilling til fiksjonen med utgangspunkt i seg selv og ikke nødvendigvis i internaliserte litterære konvensjoner.

For Torell består litterær kompetanse i tillegg av det han kaller for *performance* kompetanse, som handler om å lære seg måter å snakke om litteratur på, gjerne med utgangspunkt i analyseformål. Litterær kompetanse består også av *literary transfer* kompetanse, som dreier seg om å relaterer og koble den litterære teksten til eget liv. Torell trekker her linjene til Rosenblatt, som med sin teori om transaksjon viser hvordan leseren, ved å bringe inn sitt «jeg», er en del av tekstens mening. Det er en tiltalende tanke, forståelsen av at vi alle besitter en grunnleggende form for litterær kompetanse og på den måten allerede er kompetente til å mene noe om en tekst. Men fra vi er født trer vi inn i og påvirkes av kulturen rundt oss, noe som gjør det utfordrende å skulle identifiserer det medfødte, om det var et poeng. Om vi har en medfødt evne, utelukker heller ikke det at noe er lært. Formell og uformell opplæring bidrar på sin måte til utviklingen av litterær kompetanse.

Når Magne Drangeid (2014) gjør rede for litterær kompetanse, er det ifølge ham «ei evne til å lese litterært som kan utvikles, den kan læres og læres videre» (Drangeid, 2014, s. 20). For Drangeid innebærer det å lese litterært en grunnleggende oppfatning av litterær lesing som fremmederfaring. Forståelsen viser til litteraturens evne til å lede leseren over i andres verdener (Drangeid, 2014, s. 31). Hvordan litteraturen gjør det, utforsker Drangeid videre med utgangspunkt i tre perspektiver: hvordan leseren navigerer i teksten, hvordan leseren fyller ut litterære verdener mentalt og hvordan leseren konstruerer lag av fordoblet mening (Drangeid, 2014, s. 24). Utøvelsesaspektet knyttes her til leserens møte med teksten og hvordan leseren skaper mening.

Bo Steffensen forstår litterær kompetanse som «evnen til at anvende fiksjonens læseform» (Steffensen, 2005, s. 117) og kaller det for fiksjonskompetanse. Fiksjonens leseform er å kunne lese med fordobling, med en forståelse av og bevissthet om at historien også betyr noe annet. Med forståelsen likestiller nærmest Steffensen litterær kompetanse og fiksjonskompetanse. Steffensen opererer også med begrepet narrativ kompetanse, som er leserens evne til å følge plottet i en fortelling (Steffensen, 2005, s. 180). Narrativ kompetanse ser Steffensen i sammenheng med menneskets grunnleggende og eldste kompetanse; å fortelle historier, mens fiksjon ser han på som en forholdsvis ny, kulturell oppfinnelse (Steffensen, 2005, s. 179). Fiksjonskompetanse er således noe som må læres, og som leseren utvikler etter en mer grunnleggende evne til å følge et plott. Det kan dermed forstås som at fiksjonskompetanse er noe en må kvalifisere seg til, med den følgen at manglende evne til å lese med fordobling, nettopp forstås som en mangel. Også her handler det om utøvelse, men med en forståelse av at én lese måte er å foretrekke foran andre. Ifølge en slik tenking kan det virke som at det først er på et spesifikt nivå at en oppnår litterær kompetanse.

Alan Purves setter opp en modell for hva innholdet i arbeidet med litteratur på skolen bør være, «[a] model of the domain of school literature» (Purves, 1992, s. 25). Han deler innholdet opp i tre kategorier, *knowledge*, *practice* og *preferences*. I kategorien kunnskap (*knowledge*) inkluderes både tekstspesifikke kunnskaper og kunnskaper om sjanger, forfatter, stil med mer. *Practice* representerer utøvelsesaspektet og består av evnen til å kunne lese eller å lytte til litteratur og på den måten bygge forestillinger, analysere, personifisere og tolke. Å kunne gi uttrykk for lesningen sin gjennom å skrive eller fortelle er også en del av den samme kategorien. Den tredje og siste kategorien er *preferences*, hvor fokuset er på leserens preferanser. Det dreier seg da om holdninger, standpunkter og oppfatninger om hva litteratur er og hvordan litteratur skal leses og behandles.

Mye av det samme, men likevel forskjellig er Åsmund Hennigs (2017) forståelse av litterær kompetanse. Hennig gir også uttrykk for at kompetansebegrepet er komplekst, og derfor velger han å rette fokuset mot kunnskaper og ferdigheter og argumenterer for relevansen områdene har inn mot skole. Hennig deler kunnskaper inn i tre deler, hvor kunnskaper innebærer at elevene har kunnskaper om tekst, kontekst og lesing. Kunnskaper om tekst

innebærer forhold vedrørende teksten, alt fra virkemiddel, fortellingsstruktur og bildespråk, men innebærer også en «[f]orståelse for hva en tekst kan ha å bety for virkeligheten» (Hennig, 2017, s. 76). Kunnskap om kontekst viser til forholdene rundt eller utenfor teksten. Purves, som ble presentert foran, inkluderer de aspektene under den noe mer omfattende kategorien *knowledge*. Kunnskaper om lesing dreier seg om bevisstheten om hvordan en selv leser en tekst, og at en tekst kan leses på flere måter. For Hennig representerer det en form for metakognitiv bevissthet (Hennig, 2017, s. 76). Kategorien litterær leseferdighet dreier seg om leserens evne til å lese litteratur, til å stige inn i fiksjonen, fylle ut tomme rom og lese med innlevelse i de fiktive karakterene. Dette er forhold som Purves kaller *practice*. Et vesentlig forhold som skiller teoriene, er at mens Purves inkluderer ferdigheten å kunne gi uttrykk for sin lesning i kompetansebegrepet, holder Hennig denne delen utenfor og kaller det for litterær faglighet⁹. Mens litterær kompetanse er de kunnskaper og ferdigheter vi har vedrørende litteratur, er faglighet vår evne til å gi uttrykk for kompetansen, vår evne til å kommunisere lesningen til et fellesskap (Hennig, 2017, s. 81).

Å lage en finmasket inndeling av litterær kompetanse kan være med på å gi klarhet til innholdet i begrepet, samtidig som inndelingen aldri helt kan rettferdiggjøre virkeligheten. Å dele inn i kunnskaper og ferdigheter slik Hennig gjør, skaper også utfordringer når andre forhold ved kompetansen som holdninger, evner og verdier ønskes integrert. Evne, et begrep som kan sies å ha et ferdighetsperspektiv, brukes til å forklare kategorien litterær leseferdighet, men også til å forklare kunnskap om tekst. Hennig skriver at kunnskap om tekst innebærer en «evne til å vurdere lesninger opp mot hverandre» (Hennig, 2017, s. 76). *Evne* brukt på denne måten, sammen med verbet *vurdere*, handler mer om å anvende kunnskapen, og viser dermed det tette forholdet, og derfor utfordringen ved å dele inn i tilsynelatende avklarte kategorier som kunnskaper og ferdigheter. Til Hennigs forsvar påpeker også han utfordringen med å skrive fram en endelig forståelse av litterær kompetanse (Hennig, 2017, s. 75).

Elise Seip Tønnessen (2012) deler ikke kompetansebegrepet i kategorier, men trekker fram møtet med teksten ved hjelp av to begreper; nærhet og distanse. Når en undersøker teksten og eventuelt gjør en analyse, stiller en gjerne

⁹ Faglighet har Hennig fra Vibeke Hetmar. Se kapittel 7.1.

spørsmål knyttet til hva teksten dreier seg om. Når en så undersøker hvordan teksten er komponert, inntas ofte en distansert lesning. Nærhet til teksten knyttes til formålet med å lese. Vi leser for å «å leve oss inn i andre menneskers liv og skjebner, tider og steder; for å undre oss – for å bli litt klokere på livet. Slik sett handler ethvert stykke litteratur også om oss selv» (Tønnessen, 2012, s. 132). Nærhet og distanse danner to perspektiver på møtet med teksten, og er grunnlaget for det som kan kalles en kompetent litterær lesning – å lese med fordobling¹⁰. Da leser en med blick for hva teksten handler om og hva den dreier seg om, et forhold som også Steffensen kommenterer. Tønnessen vektlegger i tillegg holdningen, en åpen og dynamisk holdning til det å lese litteratur, som viktig. Med holdning forstår Tønnessen evnen til å undres, være åpen for teksten, utvikle en følsomhet for de strengene litteraturen kan spille på og være nysgjerrig på eget og andres møte med teksten (Tønnessen, 2007b, s. 180). Tønnessen understreker videre at det er utfordrende å skrive fram en endelig forståelse av litterær kompetanse, og det er heller kanskje ikke et poeng. Ved å vise til de ulike forståelsene over er formålet heller å vise at innholdet i begrepet kretser om mye av det samme, men på ulike måter.

Det er ikke særlig problematisk å argumentere for en brei forståelse av litterær kompetanse, men likevel anvender jeg i denne studien en noe smalere inngang til begrepet. Studien baserer seg på en forståelse av kompetanse som er kommet til på bakgrunn av møtet med empirien – elever på 10. trinn som leser bildebøker for elever på første trinn, og som reflekterer over lesemøtet ved å skrive logg og ved å samtale med meg. Det er særlig møtet med teksten og formidlingen av den som får et framtrødende fokus i loggene og i de individuelle samtalene. Kompetansebegrepet kretser dermed rundt møtet med teksten. I studiens tilfelle innebærer det at litterær kompetanse inkluderer kunnskaper om den litterære teksten, i dette tilfellet, bildeboka. Kompetansebegrepet inkluderer også kunnskaper om hva det vil si å lese litterært, altså hva som karakteriserer den litterære leseopplevelsen. Og til slutt, litterær kompetanse inkluderer i tillegg evnen til selv å lese litterært.

¹⁰ Tønnessen referer her til Hetmar (1999)

3.2 Litterær formidling

I studien anvendes uttrykket *litterær formidling* for å beskrive formidlingen elevene gjør når de leser høyt for en førsteklassing – de formidler en litterær tekst. Presentasjonen av lesemøtene viste at hva de eldste elevene konkret gjør når de formidler, må forstås med utgangspunkt i den helhetlige lesemøteerfaringen. Ansvar, alderen, relasjonen, samhandlingen den eldste og den yngste seg imellom og responsene er aspekter som både er en del av, og som virker inn på formidlingen. I fortsettelsen gjøres det derfor rede for perspektiver på formidling som aktiveres i den første analysen for å belyse formidlingen som skjer.

3.2.1 Kommunikasjon med kropp og stemme

Oterholm og Skjerdingstad (2012) inntar et kroppslig perspektiv på formidling med fokus på formidleren selv. Deres intensjon er å videreutvikle formidlingsbegrepet, og det gjør de ved å beskrive og forankre det i en modell av kroppslige bevissthetsmodi. Det er å se på «*formidling som et samspill mellom fornemmelse, oppmerksomhet, artikulasjon og stemme som alle forholder seg til omgivelsene kroppen er situert i*» (Oterholm & Skjerdingstad, 2001, s. 19). Hvordan fornemmelse, oppmerksomhet, artikulasjon og stemme forholder seg til kompetanse sier de ikke noe om. Bevissthetsmodiene forstås som evner og komplekse ferdigheter som noen besitter i større grad enn andre, men som også kan øves opp.

Oterholm og Skjerdingstad (2012, s. 20) vektlegger at formidleren både er en avsender og en mottaker i formidlingssituasjonen. De vegrer seg likevel fra å bruke disse begrepene, fordi de konnoterer uavhengighet av hverandre, og det er nettopp det formidlerens to «kropper», mottakerkroppen og avsenderkroppen, *ikke* er. Formidlerens situasjon er nettopp at han er både en avsender og en mottaker på samme tid. Hele tiden flytter perspektivet seg mellom å lytte til verket som formidles, og bli lyttet til. Sagt på en annen måte betyr det at formidleren lytter selv hele tiden til sin egen formidling.

Jens Gudiksen (2005) har arbeidet med formidlingsbegrepet og fokuserer, i motsetning til Oterholm og Skjerdingstad, i større grad på den «den andre». Gudiksen trekker fram at kommunikasjon og formidling er nært beslektede

begreper, men at kommunikasjon ofte blir forstått som mer interaktivt enn formidling (Gudiksen, 2005, s. 33). Det relasjonelle ved begrepene trekkes fram, og han viser med referanse til John Fiske (1990) at to dominerende oppfattelser av kommunikasjon også gjenspeiler de to mest brukte måtene å forstå formidling på. Den første måten er å se kommunikasjon som «*transmission af meddelelser*» (Gudiksen, 2005, s. 33). Det innebærer å se på hvordan sender og mottaker koder og avkoder det som meddeles, for etterpå å studere et eventuelt resultat av denne transmisjonen. På samme måte, sier Gudiksen, er det at vi forstår formidling. Formidling er en prosess hvor noen formidler *noe* til noen andre. På den den måten kan snakkes om et resultat av formidlingen.

Den andre måten å forstå kommunikasjon på, som også gjenspeiles i forståelse av formidling, er å se på kommunikasjon som «*produktion og udveksling af betydning (meanings)*» (Gudiksen, 2005, s. 34). Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (2015) utforsker teoretiske perspektiver knyttet til formidlingsbegrepet og viser til Gudiksens arbeid. Å se på formidling som produksjon og utforskning av mening er en forståelse som tar høyde for at mennesker forstår forskjellig. De trekker fram at bakgrunn og kontekst påvirker forståelsen, og at å skape mening dermed er en situasjonell og en individuell hendelse. «Der forståelsen av handlingen som transmisjon fokuserer på hva formidler vil oppnå med noe, legges hovedvekten her på hvordan verket tolkes eller benyttes av ‘mottakerne’ i den situasjonen de befinner seg i» (Ridderstøm et al., 2015, s. 21). Gudiksen (2005, s. 34) påpeker samme fenomen og sier at fokuset nå er «recipienten, dvs. den der formidles til». En forståelse av formidling som utforskning av mening, med et utgangspunkt om at vi som mennesker besitter ulike erfaringer som virker inn på hvordan vi skaper mening, har et hermeneutisk perspektiv. Vi fortolker verden med utgangspunkt i konteksten vi selv står i.

Gudiksen presenterer i tillegg en tredje forståelsesmåte, og det er å se på formidling som *forandring*. Mens de to tidligere forståelsesmåtene har skilt mellom de tre elementene; formidleren, det som formidles og mottakeren, ser en i dette perspektivet elementene i sammenheng. Perspektivet er dialektisk, hvor elementene viser til hverandre. Fokuset blir derfor ikke formidlingen *mellom*, men *formidlingen selv* (Gudiksen, 2005, s. 35). Det er det som oppstår der og da i selve formidlingen, som er vesenssaken, og elementene utgjør til sammen en enhet (Gudiksen, 2005, s. 33). Her er Gudiksen på linje med

Oterholm og Skjerdingstad når han påpeker at formidlingen blir et speilingsfenomen og at formidlingen dermed kan beskrives ved hjelp av den andre (Gudiksen, 2005, s. 37). Det kan bety at en reaksjon eller et innspill fra den det formidles til, kan fortelle noe om den som formidler og motsatt. Det er det umiddelbare her-og-nå, som er i fokus. I denne studiens tilfelle; om det samme paret leser den samme boka om igjen, er det mest sannsynlig at formidlingshendelsen ikke er lik den forrige. Hver situasjon er unik, og derfor «anerkjennes også det uforutsigbare ved at formidlingens praksis også blir til og forandrer seg underveis» (Ridderstøm et al., 2015, s. 22).

3.2.2 Formidlingskompetanse

Det er ikke et mål i studien å utforske – heller ikke å utvikle – de eldste elevenes formidlingskompetanse. Det er lesemøtets bidrag til utvikling av elevenes litterære kompetanse som er studiens kjerne. Likevel er formidlingen sentral, fordi *det* er selve aktiviteten de litterære perspektivene utforskes gjennom. Formidlingen er derfor av særlig betydning på veien mot å svare på studiens overordnede problemstilling. Gjennom å se hva elevene gjør når de formidler, og hvordan de løser oppgaven, er hensikten å se det spesifikt *litterære* i formidlingen. Med blikket rettet mot elevenes litterære formidling aktualiseres likevel deres formidlingskompetanse. Kompetansen viser seg som en evne til å formidle, til å lese situasjonen og tilpasse formidlingen deretter. Formidlingskompetanse innebærer derfor blant annet kunnskaper og ferdigheter, men også holdninger og intuisjon.

Elevene gjennomfører tre lesemøter, og på den måten får de gjentatte erfaringer med å formidle. Det igjen skaper rom for å endre og justere formidlingen, øve seg og videreutvikle formidlingskompetansen. Dette er positivt for elevene, men altså ikke et fokus i studien. Elevene har tvert om fått vite at det ikke er et mål å beskrive det perfekte lesemøtet, men at ønsket heller er å utforske den variasjonen og bredden som finner sted.

Noe av formidlingskompetansen kommer til uttrykk i loggene. Et gjennomgående trekk er at elevene skriver at de vil lese med innlevelse, som igjen knyttes sammen med kunnskap om engasjement. Det kan oppsummeres som dette: Å lese med innlevelse vil mest sannsynlig føre til at den lille lever

seg inn i teksten. Når de selv leser med innlevelse, oppfattes de som engasjerte, og dette engasjement smitter.

I loggen etter lese møtet formidler elevene forsøket på å lese med innlevelse. Filmopptakene bekrefter det ved å vise en formidling som spenner fra å legge trykk på enkelte ord til lese møter som nærmer seg dramatiseringer. Samlet kan en si at elevene har kunnskaper om litterær formidling – her eksemplifisert med kunnskaper om hvordan engasjere ved å lese med innlevelse. Elevene nyttiggjør seg av disse kunnskapene når de formidler.

Formidlingen uttrykker ikke bare, men den utvikler også kunnskaper som både kan knyttes den litterære kompetansen og til formidlingskompetansen. Ikke alle kunnskapene er i utgangspunktet eksplisitt uttalte, som i eksempelet over. Spesielt innsikten i bildenes betydning for innlevelse er en forståelse som vokser fram og utvikles gjennom formidlingen. Elevene setter ord på dette i refleksjonsloggene og i samtalene med meg.

3.3 Lesemøtet – en litterær erfaring

Den litterære leseopplevelsen er en litterær erfaring som innebærer en konkret opplevelse med teksten. Rosenblatt (1995, s. xvii) bruker som sagt uttrykket *live through*, og senere beskriver hun leseopplevelsen som «reading is of necessity a participation, a personal experience» (1995, s. 264). Erfaringen kan dermed forstås som en personlig, helhetlig opplevelse, nettopp fordi en opplever gjennom innlevelse i teksten. I *Art as Experience* (Dewey, 1980) utforsker John Dewey forholdet mellom den generelle og den estetiske erfaringen basert på forestillingen om at den estetiske erfaringen bare kan forstås ut fra erfaring generelt. Dewey påpeker at erfaringen er estetisk når den har en emosjonell kvalitet, fordi «den er i besittelse av en indre sammenheng og fullbyrdelse som oppnås gjennom ordnet, velorganisert bevegelse» (Dewey, 2008, s. 199). Det kan vi føle og på den måten er den estetisk, fortsetter Dewey.

Med begreper som blant annet *being outside and stepping in, moving through* og *stepping out*, er bevegelse også en metafor Langer (2011) benytter seg av når hun beskriver prosessen med å bygge forestillinger.¹¹ Hennig er inspirert av

¹¹ Jeg skriver mer om dette i kapittel 7.3.

Langer når han presenterer sin forståelse av den litterære erfaringen. Han omtaler erfaringen som en bevegelse som starter med at leseren finner boka, åpner den, begynner å lese og etter hvert danner seg en forestillingsverden. Bevegelsen fortsetter «til han har ‘reflektert ferdig’ over sin egen forestillingsverden¹², tekstens karakter, sin egen lesing og betydninger dette kan ha for hans egen virkelighet» (Hennig, 2012, s. 14). Dette er en forståelse jeg kan støtte meg til, selv om bevegelsen nok ikke alltid fullføres så perfekt som den beskrives. I lesemøtet kommer vi i berøring med det personlige møtet med teksten, både for den eldste og den yngste sin del, ikke i en fullstendig bevegelse, men som spor eller glimt inn i en forestillingsverden gjennom begges responser på teksten.

Høytlesingen av bildeboka er en sentral del av studien. Møtet med teksten inkluderer derfor det å formidle for en annen. Den litterære erfaringen i lesemøtet er med det både *personlig* og *relasjonell* på samme tid, fordi tiendeklassingen må forholde seg til *den andre* og blir selv påvirket av den han formidler til. På den måten er erfaringen både knyttet til hva elevene gjør når de formidler og hva som skjer i møtet med teksten, når teksten oppleves av den andre. Erfaringen for den eldste del er derfor like mye å legge til rette for at førsteklassingen skal etablere en forestillingsverden, «se» førsteklassingens møte med teksten og oppleve hvordan egen formidling «virker» gjennom førsteklassingens respons.

I lesemøtet oppstår det et felles *vi*. I beskrivelsen av den litterære erfaringen som en bevegelse inn i teksten, må det for lesemøtets del også inkluderes et formidlingsperspektiv og en felles her-og-nå-opplevelse av teksten. Den litterære erfaringen i lesemøtet har derfor både et *jeg*, *den andre* og et felles *vi*-perspektiv. Et felles *vi* innebærer de felles erfaringene som gjøres underveis i lesemøtet. Formidlingen av teksten, dialogen som oppstår, responsen fra begge deltakerne, forhandlingene om hva ting er og betyr i teksten og assosiasjonene som bringes inn er med på å forme en felles tekst.

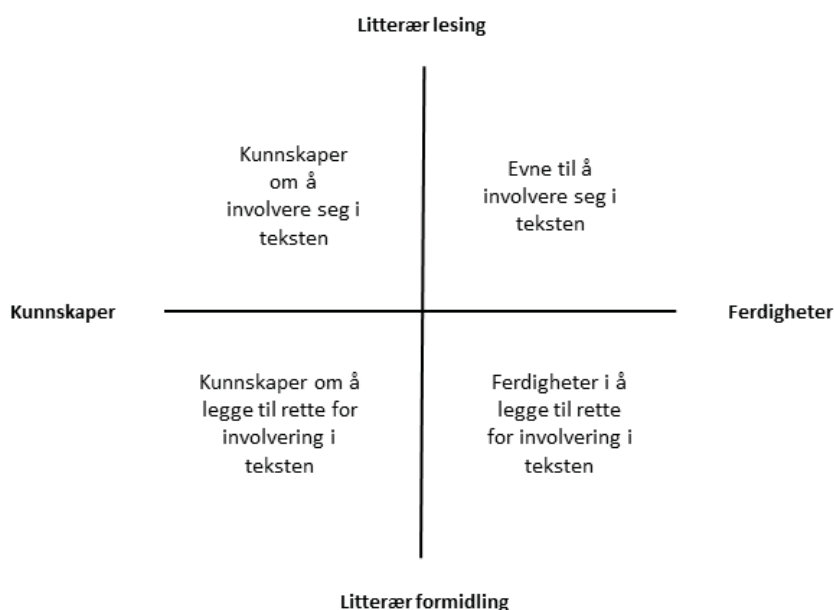
¹² Forestillingsverden er et begrep Hennig har fra den svenske oversettelsen av Judith Langers bok *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literary Instruction*. Tittelen på den svenske oversettelsen er *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Langer, 2005).

I studien kalles den felles teksten for en *realisert* tekst (Iser, 1978). Wolfgang Iser er opptatt av leserens rolle i leseprosessen og leserens respons på teksten. Ifølge Iser kan en tekst bare produsere en respons når den er lest, og det er umulig å beskrive denne responsen uten også å analysere selve leseprosessen. For Iser forholder det seg slik at responsen og effekten ikke bare kan studeres på basis av teksten, eller bare på basis av leseren, men i leseprosessen hvor tekst og leser møtes. Iisers forståelse har på denne måten tette bånd til Rosenblatts transaksjonsteori, selv om hans fokus muligens i noe større grad er rettet mot teksten.¹³ Det er i beskrivelsen av møtet mellom tekst og leser at Iser tar i bruk begrepet *realisert*: «the text represents a potential effect that is *realized* in the readingprocess» (Iser, 1978, s. ix, *min utheving*). Realiseringen knytter seg således til den potensielle effekten som teksten representerer. Iser hevder med det at teksten har en virkning på leseren ved at den setter i gang en respons, og slik er leseren en deltaker i lesingen. Leserens deltakelse «will henceforth be referred to as the realization» (Iser, 1978, s. 69). I denne studiens tilfelle er teksten på en måte «tatt i bruk» eller «opplevd» av begge deltakerne i lesemøtet.

I lesemøteerfaringen er tiendeklassingen både en leser og en formidler på samme tid. Elevenes litterære kompetanse og formidlingskompetanse møtes derfor i lesemøtet. Det kan illustreres med et eksempel fra J14s formidling som leser bildeboka *Tigli* (Ersland & Auestad, 2004) for sin førsteklassing. Hun legger til flere verbale responser på teksten, for eksempel: «håret til Tigli er gigantisk». Utsagnet kan illustrere at J14 har en evne til å lese litterært ved at setningen gir et inntrykk av at hun involverer seg i teksten. Det at hun sier dette i formidlingen, kan også vise til kunnskaper om å involvere seg i teksten, det som her kalles kunnskaper om litterær lesing. Når J14 sier «håret til Tigli er gigantisk» i formidlingen, forsøker hun å legge til rette for at førsteklassingen skal involvere seg i teksten. Handlingen kan dermed fortelle at J14 har kunnskaper om litterær formidling. Det at hun *gjør* denne konkrete handlingen i sin litterære formidling, viser også til formidlingsferdigheter, fordi hun legger til rette for involvering.

¹³ På samme måte som Rosenblatt har Iser en sterk posisjon innenfor nordisk litteraturdidaktikk. Perspektiver som vektlegges av Iser står i tett forbindelse med Rosenblatts teori om transaksjon. Likevel bidrar Iser med begreper og innfallsvinkler som er svært anvendelige, og som kan utfylle Rosenblatts teoretiske perspektiv. Iser blir derfor med i fortsettelsen.

Med visshet om at kompetansebegrepet er komplekst, er møtet mellom litterær kompetanse og formidlingskompetanse forsøkt illustrert i modellen under. Den forutsetter at i forståelsen av kompetanse inngår det både kunnskapselementer og ferdighetsaspekter.



Figur 1: Modell som illustrerer hvordan litterær kompetanse og formidlingskompetanse møtes i lesemøtet

Studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål er presentert innledningsvis, men spørsmålene løftes fram igjen her for å ses i lys av modellen over. I studiens tre analysedeler retter første del fokuset mot de eldste elevenes formidling, det som her kalles for litterær formidling. For å vise hvordan elevene gjennom formidlingen uttrykker sin litterære kompetanse, rettes fokuset mot den konkrete pekingen og den verbale responsen. Spørsmålet som stilles er: *Hva kan formidlingen i lesemøtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?* I andre del er blikket særlig rettet mot elevenes kunnskaper om litterær lesing. Spørsmålet som stilles er: *Hvilke kunnskaper om litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtalene, og hvilke spor av*

disse kunnskapene viser lesemøtene? I tredje del rettes oppmerksomheten mot loggen og samtalens bidrag i utviklingen av litterær kompetanse. Elevenes erfaring med å formidle bildebokas bilder er omdreiningspunktet. Spørsmålet som stilles er: *Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtalene til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?* Både kunnskapselementer og ferdighetsperspektiver aktualiseres i det siste spørsmålet.

3.4 Å skrive logg

Studien kombinerer lesing og skriving, hvor skriveaspektet er representert ved elevenes refleksjonslogger. Hver elev skriver fem logger. Logg er ofte en samlebetegnelse på all uformell skriving (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 74), som er den skrivingen som ikke skal vurderes eller evalueres. Uformell skriving forstås derfor som en arena hvor en uforpliktet kan prøve ut, utforske, tenke og ta notater. Noen ganger er logg helt personlig, hvor den som skriver bare skriver for seg selv. Andre ganger er loggen en dialog mellom to personer, for eksempel mellom lærer og elev. Elevenes logger i studien kalles refleksjonslogger. I fortsettelsen presenteres perspektiver på loggskrivning relatert til loggskrivningen slik den forgår i denne studien.

3.4.1 Plassering av elevenes logger

Logg tilhører den kategorien som gjerne kalles for tenkeskriving, der det primære formålet er å utvikle ideer og komme videre i tenkingen. Motsatsen kalles gjerne for presentasjonsskriving, hvor hovedformålet er å presentere stoff og kommunisere med lesere (Dysthe et al., 2010, s. 41). Noen ganger er skillet mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving klart og tydelig, andre ganger er grensene mer utydelige. I Kunnskapsløftet blir todelingen presentert slik: «Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et funksjonelt syn på skriving retter seg både mot individet og den sosiale konteksten individet er en del av.

Elevenes refleksjonslogger hører til i kategorien tenkeskriving, men loggene kan ikke sies å defineres som bare personlige. Elevene skriver selvsagt for seg selv, men loggen skal leses av lærer og av meg. Som kommentert i kapittel

4.3.2.1, endres måten loggskrivningen foregår på underveis. Loggens dialogiske karakter forsterkes ved at det i større grad legges opp til en samtale mellom meg og elevene. Det blir gjort ved at hver elev får individuelle spørsmål fra meg som de svarer på. Dette blir elevenes femte og siste logg.

Refleksjonsloggene kan også kategoriseres som styrt logg (Dysthe & Hertzberg, 2006, s. 189), noe som innebærer at lærer, i større eller mindre grad, styrer hva det skal skrives om i loggen. I de fire første loggene skriver elevene etter innholdskategorier som de selv har vært med på å utforme, mens min intervensjon blir tydeligere i femte og siste logg, hvor det i større grad legges vekt på å trekke refleksjonene i litterær retning. Motsatsen til styrt logg er fri logg. Uten at grensene er helt klare, er elevene da mer frie til å velge hva de vil skrive om. En fri logg i mitt prosjekt kunne vært noe som dette: «Skriv om noe du opplevde i lesemøtet». Det er mulig at den formen for logg ville åpnet for nye perspektiver, men det kan også tenkes at fri logg ville skapt en reduksjon i innhold. En slik påstand settes fram med bakgrunn i det elevene selv sier om loggskrivningen, presentert i kapittel 8.2.

Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg (2006) skiller mellom leselogg og praksislogg, hvor leselogg brukes om de underveisnotatene du skriver mens du leser faglitteratur. Å bruke leselogg er også en arbeidsmåte som kan anvendes i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur (Hennig, 2017; Tønnessen, 2007a). Men selv om elevene i studien leser skjønnlitteratur, er ikke loggen de skriver å regne som leselogg. Loggen er heller ikke en praksislogg, slik Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) skriver det fram. De knytter praksislogg tett til profesjonsutdanninger hvor studentene er i praksis, derav navnet praksislogg. Derimot kan praksisloggens formål sammenlignes med loggen elevene skriver, for formålet er å ta vare på inntrykk, observasjoner, situasjoner og tanker og slik danne et grunnlag for refleksjon (Dysthe et al., 2010, s. 74). Det er også tilfellet med tiendeklassingenes refleksjonslogger.

Ellen Krogh (2007) presenterer en undersøkelse av refleksjonsskriving i danskfaget. Krogh støtter seg til Kathleen Blake Yancey (1998) som er opptatt av refleksjonsskriving fra et psykologisk og skrivepedagogisk perspektiv (Krogh, 2007, s. 363). Refleksjonsskriving har tre funksjoner: å interagere med fagstoff, faglig identitetsdannelse og «kommunikasjon af det personliggjorte faglige selv» (Krogh, 2007, s. 362). Funksjonen, å interagere med fagstoffet, kommer

til uttrykk i den formen for refleksjonsskriving som Yanceys kaller for *reflection-in-action*, og som Krogh oversetter til «refleksjon-i-handling» (Krogh, 2007, s. 370). Da er refleksjonen knyttet til konkrete oppgaver. I Kroghs portfolioundervisning var fokuset på oppgaveerfaringer og prosesserfaringer.

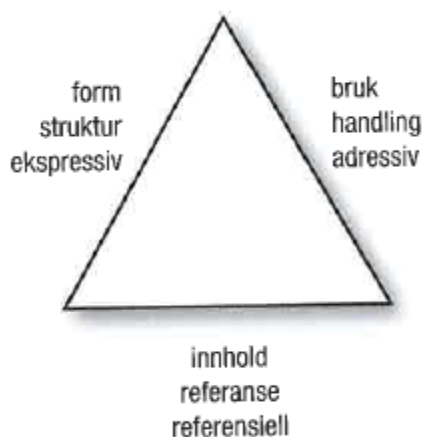
Funksjonen oppleves å være tilfelle for denne studiens vedkommende også. Elevene skriver om erfaringen, og de skriver om prosessen. De skriver hva de skal gjøre, hva de gjorde, hvordan det fungerte og hva de tenker om neste lesemøte. Det er deres forståelse av lesemøtet som en helhet som formidles gjennom loggen. Hver enkelt elevs forståelseshorisont er unik, men samlet framstår flere felles trekk. Loggen viser også at forståelseshorisonten¹⁴ endres, som følge av nye erfaringer i lesemøtet.

3.4.2 Hvorfor skrive logg?

I artikkelen «Teoretisk bakgrunnsdokumentet for arbeid med skriving på ungdomstrinnet» står det at «[s]kriving er et viktig redskap for samhandling med andre, samtidig som skriving skal hjelpe oss å lære og å utvikle egne tanker» (Utdanningsdirektoratet 2013, s 5). Sitatet oppsummerer på mange måter formålet med skriving i skolen. Ved å bruke begrepet redskap knyttes skriving til funksjonalitet. Skriften og språket har ulike funksjoner avhengig av formålet med skrivehandlingen. Ongstad (2004, s. 100) trekker fram triaden som en måte å forstå kommunikasjon på. For å ytre seg må ytringen gis en form, et innhold og en funksjon. Disse tre aspektene ved en ytring må ikke forstås isolert, men derimot som relasjonelle, vevd sammen og innbyrdes avhengige.

¹⁴ Forståelseshorisont er et begrep fra Hans Georg Gadamer's verk *Warheit und Methode* (første gang utgitt i 1960). Jeg har lest den danske oversettelsen fra 2004 (Gadamer, 2004). Horisont er det perspektivet vi forstår ut i fra, hvor utgangspunktet er en selv og egne erfaringer. Horisonten påvirker vår forståelse, fordi den definerer rammene. Det vil alltid være noe utenfor vår horisont som vi ikke ser, men livet vi lever, erfaringene vi gjør, utvider horisonten, og dermed vårt forståelsesrom.

Han illustrerer poenget ved å tegne opp en trekant hvor aspektene plasseres i forhold til hverandre.



Figur 2: Triaden som en måte å forstå kommunikasjon på

Modellen er noe omarbeidet av Jon Smidt (2010, s. 24) og kalles for *skrivetrekanten*. Formålet er at den skal fungere som et skrivedidaktisk verktøy som læreren kan ta i bruk når han planlegger skriveundervisningen. Konkret vil det si at læreren må vektlegge alle tre aspektene når det arbeides med skriving i klasserommet. Skrivetrekanten kan bidra til å utvikle kunnskaper om skriving og skriveopplæring. Forskning, blant annet SKRIV-prosjektet¹⁵, viser at formålet med skrivingen har vært underkommunisert i skriveopplæringen. SKRIV hadde som mål å bidra til å utvikle tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos lærere i skriving i flere fag (Smidt, 2013, s. 12).¹⁶

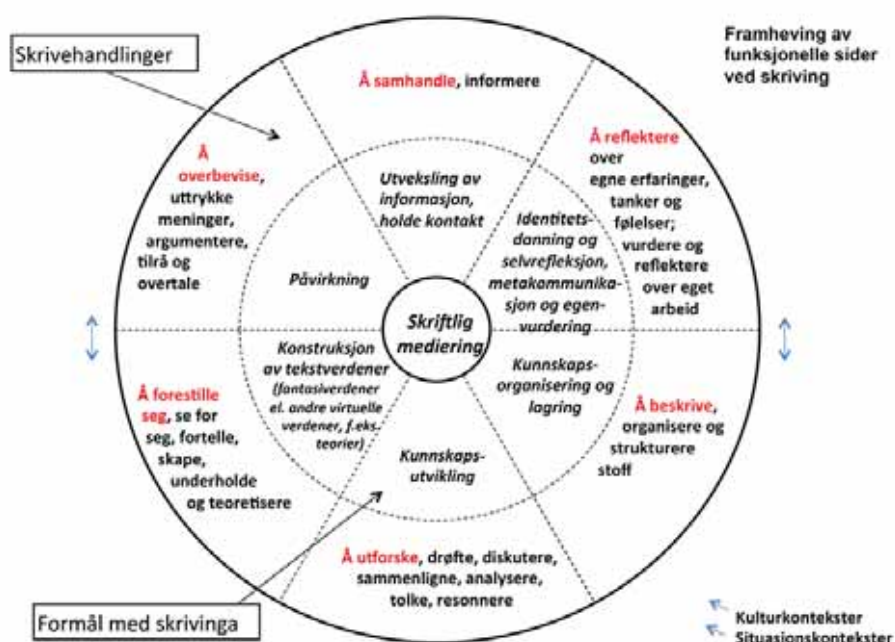
Formålet med å skrive logg i denne studien er å ta vare på erfaringer og inntrykk fra lese møtene, bearbeide tanker, og dermed la loggen være et utgangspunkt for refleksjon og læring om hva det vil si å lese litteratur. Innholdet er elevenes

¹⁵ I forskningsprosjektet SKRIV observerte forskere skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge over to år (2006-2008).

¹⁶ Her lest i teksten på Skrivesenterets nettsider (side 12 i pdf-utgaven av nettartikkelen). Artikkelen er også publisert i boka: *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (Aasen, Solheim & Smidt, 2011).

egne stemmer som formidles uformelt og relativt muntlig i en logg som leses av klassens lærer og meg.

Et funksjonelt syn på skriving er «opptatt av hva vi kan *gjøre* med skrift og hva vi kan *oppnå* gjennom skriving» (R. Solheim & Matre, 2014, s. 78). Hva vi kan gjøre med skrift, kalles for skrivehandlinger og hva vi kan oppnå refererer til formålet med skrivingen. Skrivehandling og formål står i et relasjonsforhold, visualisert i *Skrivehjulet*¹⁷.



Figur 3: Skrivehjulet - Framheving av funksjonelle sider ved skriving

Skrivehjulet søker å vise alt skriving kan brukes til, både i skolen og samfunnet ellers. Seks skrivehandlinger og seks formål er plasserte på to ulike dreieskiver

¹⁷ Skrivehjulet er utviklet av forskergruppa bak utviklingen av skriveprøver i Norge: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle. En tidlig utgave er å finne i Berge (2005), men i den modellen jeg viser er Skrivehjulet videreutviklet i forbindelse med NORM-prosjektet, og publisert i blant annet (R. Solheim & Matre, 2014). NORM-prosjektet er en intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole.

i hjulet. Navet i hjulet er representert ved det som kalles for skriftlig mediering, men i en vid forståelse gjennom det forfatterne kaller for «ulike semiotiske medieringsressurser» (R. Solheim & Matre, 2014, s. 78). Skrift forstås som bokstavtegn, men også andre tegn som for eksempel grafiske elementer, bilder og tabeller. Skrivehjulet som vist i figuren over, står i det som kalles en grunnstilling – de mest vanlige koblingene mellom skrivehandlinger og formål. Men poenget med å bruke et hjul, er nettopp at skivene kan dreies i forhold til hverandre. Skrivehandlingen å *samhandle eller informere* trenger ikke bare ha som formål å utveksle informasjon og holde kontakten. Formålet kan like gjerne være kunnskapsutvikling, eller en kombinasjon. Det er også poenget med de stiplede linjene som viser at det ikke er noen absolutte skillelinjer mellom handlinger og formål. Poenget er heller å vise en oversikt, en systematisering av skrivingens funksjonalitet og hva skrivingen kan brukes til.

Sammenlignet med Skrivehjulet kan man kanskje si at Kroghs (2007) tre funksjoner: å interagere med fagstoffet, faglig identitetsdannelse og faglig kommunikasjon er å forstå som en utvisking av den stiplede grensen mellom skrivehandling og formål i sektoren å *reflektere*. Det, samtidig som funksjonene også henter inn elementer fra sektoren *kunnskapsutvikling*. Presiseringen om at Skrivehjulet må ses på som en tankemodell, og at andre inndelinger selvsagt forekommer (Solheim & Matre, 2014, s. 78), kan synes å bli bekreftet.

Når elevene i denne studien skriver refleksjonslogger, tar de i bruk flere skrivehandlinger fra Skrivehjulet. De *reflekterer* over egne erfaringer, tanker og følelser og *vurderer og reflekterer* over eget arbeid. De *utforsker*, og til dels *analyserer*, hva som foregår i lesemøtet, og de *beskriver* i stor grad lesemøtet, spesielt egen rolle som formidler og førsteklasingens respons på teksten. De *samhandler* også med meg når de svarer på spørsmålet jeg stiller. Formålet er knyttet til *identitetsdanning og selvrefleksjon* og til *kunnskapsutvikling*. Å skrive logg er også *kunnskapslagring*, fordi skriften tar vare på erfaringene.

Skrivehjulet illustrerer at skrivehandlinger og skriveformål foregår i en kontekst og må forstås ut i fra en kontekst. Begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* er utviklet av sosialantropologen Bronislaw Malinowskij (her referert i Maagerø, 2005b, s. 40), hvor situasjonskonteksten er den konkrete situasjonen teksten oppstår i. Kulturkonteksten er et videre begrep som viser til den tradisjonen som har utviklet seg innenfor et bestemt område eller domene.

Eva Maagerø (2005b, s. 62) viser til forelesningene som blir holdt ved et universitetet som eksempel. Hver forelesning er unik og dermed del av en situasjonskontekst. Om forelesningene derimot betraktes i en rekke, inngår de i en kultur og en tradisjon som har utviklet seg over tid. Refleksjonsloggene som elevene skriver kan også forstås i et slikt perspektiv. De er både situerte i den konkrete klasseromskonteksten, samtidig som de representerer en sjanger utviklet over tid innenfor skolekonteksten.

3.4.3 Individuelle og sosiale perspektiver

I sitatet som innleder kapittel 3.4.2 brukes blant annet begrepene samhandling og egne tanker. Samhandling viser til den sosiale praksisen som skrivingen er en del av, og ved å trekke fram at skriving brukes til å utvikle egne tanker, knyttes også skriving til individuelle perspektiver. Å skrive refleksjonslogg forbindes i første omgang med det å skrive for å utvikle egne tanker – der egne tanker og refleksjoner er i fokus. Den som skriver, skriver for seg selv og til seg selv. Men å skrive for seg selv kan også ha en sosial funksjon. Egen refleksjonsskriving ses da på som et grunnlag for deltakelse og samhandling med andre. Egne tanker på papiret blir tankene en tar med seg i dialogiske praksiser. En formulering fra Kunnskapsløftet synliggjør denne tosidigheten: «Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide, og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3). Spørsmålet blir dermed: i hvilken tradisjon plasserer vi loggskrivning?

Loggskrivning aktualiserer og kombinerer både individuelle og sosiale perspektiver, det Torlaug Løken Hoel (1997) fortrinnsvis kaller for «*innoverretta og utoverretta* skriveteoriar». Begrepene kan sies å tilsvare tenkeskriving og presentasjonsskriving. De innoverrettede skriveteoriene retter fokuset mot de kognitive prosessene som finner sted når vi skriver. Hoel viser til forskning med «tenke-høyt-protokoller» som innebærer at studenten gjør rede for sine tanker underveis i skrivingen. I tillegg trekker hun fram studiet av skrivestrategier som sentralt innenfor de kognitive teoriene (Hoel, 1997, s. 10). Å skrive logg kan i første omgang oppfattes som personlig der individets tanker er i sentrum. Mottakeren er i utgangspunktet skriveren selv, men forestillingen kan nyanseres noe.

Skriveren er en del av en kontekst. I studiens tilfelle er konteksten klasserommet, hvor skriveren sitter sammen med 24 andre medelever og skriver. Sammen er det utviklet innholdskategorier som utgangspunkt for skrivearbeidet. På denne måten har også et felles språk blitt gjort synlig i. Konteksten er derfor en sentral del av loggskriverens rammer.

Individet som en del av et sosialt fellesskap er vesentlig i Lev Vygotskij¹⁸ tenking om språklig utvikling. Vygotskij ser språket som et grunnlag for tanken. Tankene eksisterer bare fordi språket finnes: «Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them» (Vygotsky, 1986, s. 218). Dermed er tanke og tale ett for Vygotskij, og han omtaler kognisjon som «verbal thought», språklig tenking (Vygotsky, 1986, s. 212). Språket eller ordene våre lærer vi i sosiale kontekster, i samhandling med andre, for deretter å ta de i bruk selv. Denne språklæringen er en dynamisk prosess, hvor ordenes mening for den enkelte utvikler seg i et samspill med andre. Og selv om utgangspunktet for refleksjonsskriving er å skrive for seg selv, er det bare en delvis sannhet. Loggen har et sosialt perspektiv. Elevene ble informert om at jeg skulle lese og kommentere i loggene, og det samme skulle klassens lærer. Spørsmålet som innleder femte og siste logg representerer derfor en genuin dialog mellom meg og eleven, hvor begge bidrar i en meningsutveksling og meningsskapning.

Og kanskje er det ikke et poeng å skrive fram et sterkt skille mellom kognitive og sosiale og kulturelle perspektiver når virkeligheten inkluderer begge. Hoel tar til orde for et slikt syn og sier at en tilnæringsmåte for å oppheve skillet mellom kognisjon og kontekst, mellom det individuelle og det sosiale, finner vi i en utvidet forståelse av begrepet kontekst. Om en overfører det til skriving innebærer det at «at skrivarens kontekst ikkje berre peikar utover frå individet, mot den ytre konteksten, men òg innover mot det som foregår i skrivarens sinn. Konteksten er ikkje berre sosial, men òg mental» (Hoel, 1997, s. 38).

Perspektivet kan peke mot Bakhtins ([1979]1998) tenking omkring menneskets språkbruk som både en individuell og en sosial aktivitet. Når Bakhtin diskuterer språkbruk eller talekommunikasjonen som er begrepet han bruker, tar han

¹⁸ Vygotskys navn skrives på to måter. I referansene opptrer både Vygotsky (engelsk skrivemåte) og Vygotskij (russisk skrivemåte). I teksten skriver jeg Vygotskij.

utgangspunkt i det han definerer som «(...) talekommunikasjonens reelle eining – ytringa» (Bakhtin, 1998, s. 13). Ytringa er definert ved sin grense som er byttet av talesubjekt, og ytringa er fullført når det er mulig å svare på henne eller å innta «ein svarande posisjon» (Bakhtin, 1998, s. 19). En ytring kan være alt fra et enkelt ord til en roman. I mitt tilfelle er elevens logg en ytring, og min respons på den – en ny ytring. Poenget for Bakhtin er at ytringa alltid oppstår i en kontekst, en språkbrukssfære, og fordi grensene for en ytring er byttet av talesubjekt og fullførelse er definert til en svarende posisjon, betyr det at alle ytringer i videste konsekvens står i et relasjonsforhold til hverandre. En ytring peker framover og bakover. Den bærer i seg et svar og viser vei mot et svar, og er « ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede» (Bakhtin, 1998, s. 11).

Loggen er personlig, og språket som eleven tar i bruk er hans individuelle, personlige språk. Men språket er lært i en sosial og kulturell kontekst. Som sjanger er loggen sosialt og kulturelt betinget. Elevens ord i loggen er alltid av individuell og kontekstuell karakter. Ifølge Bakhtin har alle ord tre aspekter for den som taler: «som nøytralt ord i språket som ikkje tilhører nokon, som eit framand ord tilhøyrande andre menneske, fullt av gjenklangar frå andre sine ytringar, og til slutt som *mitt* ord» (Bakhtin, 1998, s. 32). *Mitt* ord er å forstå ordet brukt i den enkeltes bestemte situasjonen, med sin intensjon og fylt med sin ekspressivitet – sin egen måte å forstå og formidle ordet på. Måten elevene bruker og forstår ordet på er *deres*. Det er deres individuelle bruk av ordet i den aktuelle konteksten som er gjeldende, samtidig som det i bruken og forståelsen av ordet finnes spor av tidligere ytringer. Perspektivet representerer det å forstå ytringen i videste forstand.

Når tiendeklassingene tar i bruk begrepet «engasjement», bærer ordet i seg en gjenklang fra andre ytringer. Det kommer spesielt godt til uttrykk i hvordan begrepet settes sammen med andre relaterte begreper. Deres forståelse baserer seg på både skriftlige og muntlige ytringer, hvor engasjement som begrep er blitt brukt. Forståelsen om at å være engasjert i teksten kan bety at du lever deg inn i teksten, har sin opprinnelse et sted. For å trekke linjene tilbake til Hoel, forstås det sånn at elevens forståelse og bruk av ordet er den mentale konteksten, og rammene den foregår i, den sosiale konteksten. Hoel sier at alle kontekster griper inn i hverandre. Det er lett å se at de indre og de ytre prosessene er to sider av samme sak, for den sosiale og kulturelle konteksten «er ikkje noko som eksisterer utanfor skrivaren, den er ein integrert del av

henne sjølv og knytt både til den kognitive, det emosjonelle og til dei meir umedvitne laga i sinnet» (Hoel, 1997, s. 39). I studiens sammenheng kan det forstås på denne måten: Elevene skriver om engasjement slik de forstår og opplever begrepet. Deres forståelse er kommet til i et sosialt samspill med andre. Måten de skriver på er tilpasset sjangeren logg, som igjen er en sjanger definert innenfor spesifikke sosiale og kulturelle rammer.

3.5 Å samtale

De individuelle samtaler som gjennomføres etter at elevenes tredje og siste lese møte er ferdig, kan karakteriseres på to måter. De er retrospektive i den forstand at en ser tilbake på hva som er gjort og hvordan lese møtene er opplevd. Men samtaler er også en form for lærings samtaler, fordi det i samtaler blir gitt ytterligere rom for å utforske opplevelser knyttet til lese møtet. I den forstand kan elevene bli gjort bevisste på egne erfaringer, noe som kanskje ikke ellers ville skjedd. Gjennom å bruke språket til å begrepsfeste egne opplevelser trer erfaringene fram i et klarere lys. I den dialogiske fram- og tilbakegangen mellom deltakerne i samtalen bringes perspektiver inn, som igjen er med på å utvikle forståelsen ytterligere. I fortsettelsen presenteres teoretiske perspektiver knyttet til samtalen som form og læringsaktivitet.

3.5.1 Hvorfor samtale?

Det er flere årsaker til hvorfor jeg ønsket å gjennomføre en samtale med hver av elevene. For det første ville samtaler gi studien et bredere empirisk grunnlag, fordi samtaler ville gi elevene muligheten til å komplementere, forklare og utdype refleksjonene presentert i loggene. Å samtale med elevene ville også skape anledning til å få fram ny informasjon, fordi samtalen fenomenologisk skiller seg fra for eksempel en skriftlig logg. En individuell skriver får ikke umiddelbar respons på samme måte som når to snakker sammen, og derfor bidrar samtalen med en annen form for informasjon. Samtalens forløp påvirkes av den andre, i en vekselvirkning, og spørsmål fra meg ville kunne by på helt nye fortellinger. Ragnar Rommetveit sier at «[n]oko av det essensielle ved dialogisiteten i språk og tanke er nettopp dette at nye meningsnyanser kan 'gry' i dialogen mellom den som ytrar ordet og den som høyrer eller les det» (Rommetveit, 1996, s. 95). Samtalebidragene må også da

forstås i en slik kontekst. Og til slutt, samtalene ville også kunne veie opp for de utfordringene noen har med å formulere sine refleksjoner skriftlig. Bakgrunnen for samtalene kan da sies å være et ønske om å *forstå* elevene, og få tak i deres tenkning rundt lese- og lærerfaringene. Tenkingen er et uttrykk for deres forståelseshorisont.

Mercer (2000) er særlig opptatt av hvordan vi bruker språket for å tenke sammen, både for å forstå, skape mening og løse problemer. Han kaller det for «interthinking» (Mercer, 2000, s. 1). Språket blir da å se på som verktøyet som tas i bruk for å gjennomføre felles, intellektuell aktivitet. Men det er ikke sånn å forstå at språkbruk kan forstås som enkel «information transfer between individuals» (Mercer, 2000, s. 6). Mening er noe man må forhandle om. Hver gang vi samtaler med noen, blir vi derfor involvert i en «collaborative endeavour in which meaning are negotiated and some common knowledge is mobilized» (Mercer, 2000, s. 6). En slik forståelse tar høyde for at mennesker forstår og oppfatter ulikt, og at forståelse derfor er en dynamisk prosess som skjer i møtet mellom to eller flere. I den forbindelse trekker Mercer fram at det alltid vil være en risiko for at vi misforstår hverandre, og at vi dermed ikke oppnår felles forståelse. Han påpeker: «The fact that language is not always reliable for causing precise meanings to be generated in someone else's mind is a reflection of its powerful strength as a medium for creating new understanding» (Mercer, 2000, s. 6).

3.5.2 Hvilken form for samtale?

Vi har sett at ytringen er den enheten Bakhtin bruker når han utforsker menneskelig bruk av språk. Ytringen er selvsagt individuell, men innenfor hver enkelt språkbrukssfære eller kontekst danner det seg relativt stabile typer. Disse kaller Bakhtin for «*talegenrer*» (Bakhtin, 1998, s. 1). Mangfoldet av talesjangrer er stort, og Bakhtin ramser opp en rekke sjangrer. Både muntlige sjangre som «korte replikker i kvardagslege dialoger (...) kvardagsforteljinga, brevet» (Bakhtin, 1998, s. 1) og litterære sjangre som spenner i fra ordtaket til flerbindsromanen.

I og med at talesjangrene ikke er en ensartet gruppe, men derimot «ekstremt ueinsarta» (Bakhtin, 1998, s. 3), fører det til at det kan være vanskelig å definere ytringens allmenne natur. Bakhtin trekker likevel opp et skille som ifølge ham

er svært vesentlig, og det er skillet mellom det han kaller for «primære (enkle) og sekundære (komplekse) talegenrer» (Bakhtin, 1998, s. 3). De sekundære sjangrene som romaner, drama og vitenskapelige undersøkelser, opptrer under forhold som har en kompleks, godt utviklet og organisert kulturell kommunikasjon som for det meste er skriftlig. Primære talesjangre dannes i den umiddelbare talekommunikasjonen. Som eksempel nevner Bakhtin hverdagsdialogens replikker og brev. Men inndelingen skal ikke forstås som at typene står i kontrast til hverandre. Forholdet mellom de primære og sekundære talesjangrene kan derimot beskrives som gjensidig (Bakhtin, 1998, s. 3). En kompleks roman tar for eksempel opp i seg hverdagsdialogens replikker. I denne prosessen gjennomgår replikkene en transformasjon der de mister sin umiddelbare relasjon til den reelle virkeligheten og blir en del av den komplekse romanen.

Defineres samtalen med elevene som en primær eller sekundær talesjanger? Den umiddelbare talekommunikasjonen som finner sted mellom meg og hver enkelt elev er et argument for at samtalen kan defineres som en primær talesjanger. Forholdet det samtales om er de eldste elevenes erfaringer fra lesemøtet, og de kan sies å stå i ett tett forhold til virkeligheten.

Da er det interessant at Eva Hultin (2006) definerer klasseromssamtalen som en sekundær sjanger. I avhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie* undersøker Hultin samtalsjangrer innenfor svenskemnets litteraturundervisning. Det å definere klasseromssamtalen om litteratur som en sekundær sjanger, gjøres ved å argumentere for at denne formen for samtale inneholder spor av andre talesjangrer. Hultin (2006, s. 116) nevner som eksempel de skriftspråklige talesjangrene som litteraturen byr på gjennom spørsmålene som stilles. Ved hjelp av hvordan Bakhtin definerer ytringa ved tre særtrekk, definerer Hultin samtalen om litteratur som *en* sammenhengende ytring, det til tross for at mange individer tar del i samtalen. Samtalen har de tre særtrekkene: den grenser mot andre ytringer, den har finalitet og er en lenke i en dialogisk kjede (Hultin, 2006, s. 117). Hultin hevder dermed at muntlige talesjangrer bør kunne forstås som sekundære talesjangrer, hvor de individuelle talesubjektene bør forstås som inkorporert i denne ytringen, på samme vis som «yttrandena av individuella romankaraktärer förstås som inkorporerade i romanen som helhet och som därmed är att betrakta som *ett yttrande* vars genre är *sekundär*» (Hultin, 2006,

s. 117). Hultin viser her til Bakhtins forklaring på hvordan romanen tar opp i seg hverdagens replikker, som transformeres og mister sin direkte relasjon til virkeligheten. På samme måte skjer det noe med elevenes replikker når de blir en del av en samlet ytring. Helheten og konteksten setter replikkene i en ramme hevet over hver enkelt ytring.

Med tanke på hvordan Bakhtin setter den primære diskursen i tett relasjon til virkeligheten, virker umiddelbart Hultins konklusjon noe underlig. Elevenes virkelighet er å samtale om den litterære teksten som nettopp er lest, og det kan derfor være rimelig å anta at samtalen står i tett relasjon til virkeligheten. Men når samtalen er fundert på en talesjanger som tilhører sekundære talesjangrer, er det kanskje ikke like enkelt å plassere samtalen som en primær sjanger. Dette er likevel ikke Hultins hovedargument. Hovedargumentet dreier seg mer om at samtalen, som i utgangspunktet er en primær sjanger, også kan være mer kompleks og dermed «løftes opp» og tilhøre en sekundær sjanger som tar opp i seg, i utgangspunktet, «primære» replikker. Litteratursamtalen er en kompleks sjanger som bærer i seg mange stemmer (Hultin, 2006, s. 117). Det at Hultin dermed på sitt vis setter spørsmål ved det skillet mellom primære og sekundære sjangre som Bakhtin beskriver som stort og prinsipielt, er interessant.

Selv om elevene nettopp har lest, er ikke denne studiens samtale med hver enkelt elev en samtale om et lest litterært verk. Det er ikke verket i seg selv som er hovedsaken, men derimot formidlingen av det, og hvordan formidlingen virket og ble mottatt av førsteklasingen. Erfaringene med å formidle og oppleve førsteklasingenes opplevelse av bildeboka, sett i forhold til egen opplevelse av bildeboka, aktualiserer likevel flere litterære perspektiver. Samtalen med hver enkelt er nettopp også det, med hver enkelt. I motsetning til Hultin gjennomføres det ikke én klasseromssamtale. Det er derfor ikke én samtale som kan defineres som én sammenhengende ytring med mange stemmer eller talesubjekter, men derimot mange ytringer i relasjon til hver sine unike lesemøter. Samtalene med elevene kan derfor forstås å tilhøre de primære talesjangrer.

Ideen om at rekken av individuelle samtaler også kan forstås som en samlet ytring avvises likevel ikke. Samtalene har et felles utgangspunkt – det konkrete lesemøtet – og kan derfor sies å formidle en flerstemmighet på lesemøtet som fenomen.

Om Bakhtin er opptatt av mer overordnede perspektiver, er Mercer (2000) mer konkret når han beskriver tre former for samtaler. Mens Bakhtin snakker om talesjangerer, og med det inkluderer både muntlige og skriftlige sjangrer, forholder Mercer seg bare til den muntlige samtalen. Som Bakhtin har også Mercer et dialogisk perspektiv, men inngangen til å utforske det dialogiske er langt mer konkret og knyttet til faktiske samtaler. Bakhtins distinksjon mellom primærer og sekundære talesjangerer er å se på som en overbygging.

Mercers inndeling er basert på samtalenes forløp og formål. I kumulative samtaler, «cumulative talk» (Mercer, 2000, s. 32) bygger deltakerne på hverandres samtalebidrag, legger til ny informasjon og samarbeider om å bygge en felles forståelse. Det inntas i liten grad kritiske perspektiver. Mercer sier at denne formen for samtaler bygger på noen grunnregler som oppmunterer til «joint, additive contributions to the talk and relatively uncritical acceptance of what partners say» (Mercer, 2000, s. 33).

Den andre formen for samtaler er «disputational talk» (Mercer, 2000, s. 97), som framstår som en motsetning til kumulative samtaler. Samtaler preget av dispuTT er kjennetegnet av en uvilje mot å ta den andres perspektiv, og hvor samarbeid om en felles forståelse ikke er et mål. Argumentasjonen kan virke som en konfrontasjon mellom to mennesker, og selv om disputerende samtaler ikke trenger å være fiendtlige, framstår de gjerne som «a battle of words» (Mercer, 2000, s. 96).

Den tredje og siste formen for samtaler er «exploratory talk» (Mercer, 2000, s. 99), hvor deltakerne i samtalen engasjerer seg kritisk, men konstruktivt i hverandres ideer. I slike utforskende samtaler bringer samtalepartene inn relevant informasjon med den hensikt å vurdere, drøfte og utforske. Forslag blir gjerne utfordret og motforslag lagt fram, men følges av begrunnelser. Deltakerne er både kritiske og konstruktive til hverandre, og ønsket om å forstå hverandre kan ses på som en basis for en felles framdrift i samtalen (Mercer, 2000, s. 99).

For alle disse samtaletypene er håndtering av kontroll i samtalen et anliggende. I kumulative samtaler strever (strive) ikke deltakerne etter kontroll, mens i disputerende samtaler gjør de det. I eksplorerende samtaler er kontroll «a matter of constant negotiation, as speakers offer contributions which may, if partners

are persuaded, determine the subsequent direction of collective thinking» (Mercer, 2000, s. 100). Den ene og den andres argument og innspill bestemmer retningen, avhengig av hvordan innspillet til enhver tid blir vurdert av den andre.

Samtalene som gjennomføres med elevene kan betegnes å være en kombinasjon av kumulerende og utforskende samtaler. I stor grad oppfatter jeg meg selv som å opptre støttende og positiv til elevenes fortellinger, samtidig som jeg også utfordrer perspektiver ved å be elevene ytterligere forklare årsaker og sammenhenger. Samtalene kommenteres nærmere i både andre og tredje analyse.

3.5.3 Læringsperspektiv på samtalen

Samtalen kan defineres som en læringsaktivitet som finner sted i barnets nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 2001). For Vygotskij innebærer det å utnytte potensialet som ligger i å gi barnet eller eleven hjelp av en annen, og dermed lede barnet mot noe det enda ikke kan. «Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn funksjoner som allerede er modne» (Vygotskij, 2001, s. 167). Den voksnes rolle i å løfte samtalen og se potensialet i elevenes betraktninger og bygge videre på disse i sin respons, er derfor av avgjørende betydning.

Mercer trekker linjer til Vygotskij når han skriver fram sitt perspektiv på samtalen som læringsaktivitet. Han sier at gjennom samtalen lærer barn hva det vil si å være deltaker av et fellesskap. Tenkingen er på vei til å bli mer kollektiv, samtidig som barna også er på vei til å bli klar over distinksjonen mellom egen og andres forståelse. Når barna kommuniserer, lærer de «how to take account of people's individuality when thinking collectively» (Mercer, 2000, s. 133). Som Vygotskij er Mercer opptatt av den voksnes rolle som veileder og lærer for barn, men trekker fram at rollen den voksne får, ikke er å forstå som en enveis-overføringsprosess (Mercer, 2000, s. 134). Barna tar selv en aktiv rolle «in soliciting help or obtain information and transforming what they are given into their own new understanding» (Mercer, 2000, s. 134). Et slikt dialogisk perspektiv viser at begge deltakere i en samtale bidrar konstruktivt til å skape mening. Mercer utfordrer videre begrepet *given*, fordi barna får ikke bare

kunnskaper, de oppdager derimot også kunnskaper selv. Kunnskapen blir konstruert basert på egne erfaringer, men som Mercer påpeker, skjer det ofte akkompagnert av snakk rundt erfaringen. De nye erfaringene blir dermed raskt mediert av språket (Mercer, 2000, s. 136). En slik observasjon kan godt brukes til å beskrive lesemøtet med tilhørende loggskrivning og samtale.

Mercer tar utgangspunkt i Vygotskijs *Zone of proximal developement* (ZPD), men skriver så fram sin egen forståelse av hva den spesifikke sonen innebærer. Med ZPD forstår Mercer at Vygotskij ønsker å forsikre at barnet får en undervisning som er tilpasset barnets potensielle nivå, heller enn faktiske prestasjoner her og nå. Det forstår Mercer som at barnets intellektuell utvikling er sensitiv i forhold til dialogen og situasjonelle faktorer, «a process by which *intramental* (individual) processes can be facilitated and accelerated by *intermental* (social) activity» (Mercer, 2000, s. 141).

Mercer er ikke så opptatt av det enkelte individ, men er mer opptatt av å forstå læreprosessen som en «intermental and interthinking process (Mercer, 2000, s. 141). Han sier at:

For a teacher to teach and a learner to learn, they must use talk and joint activity to create a shared communicative space, an 'intermental development zone' (IDZ) on the contextual foundations of their common knowledge and aims. In this intermental zone, which is reconstituted constantly as the dialogue continues, the teacher and learner negotiate their way through the activity in which they are involved. (Mercer, 2000, s. 141)

For Mercer handler det om å skape et felles forståelsesrom hvor begge individ kan bidra konstruktivt til å utvikle forståelsen. Det blir gjort på basis av en felles forståelsesgrunn og et felles mål med samtalen. Erfaringene fra lesemøtet med en forståelse av hva det vil si å formidle litteratur, danner en slik felles basis for samtalen jeg har med elevene. På denne bakgrunnen utforskes blant annet litterære perspektiver ytterligere.

4 Materiale og metodiske tilnærminger

I kapitlet plasserer jeg studien metodologisk og gjør deretter rede for bakgrunnen for valg av informanter og hvilke tekster som skulle leses. En grundig presentasjon av materialinnsamlingen følger, for på best måte å gjøre forskningsarbeidet etterrettelig. I den sammenhengen diskuteres etiske perspektiver. En abduktiv forskningsstrategi innebærer en stadig fram- og tilbakegang mellom teori og empiri. Strategien presenteres kort, før kapitlet avslutter med å gjøre rede for forhold vedrørende studiens gyldighet og pålitelighet.

4.1 Utprøving og utforsking av en lesepraksis

Med fokus på de eldste elevene ønsker studien å utvikle kunnskap om lesemøter, med mål om å utforske lesemøtets bidrag i elevenes utvikling av litterær kompetanse. Studien har en kvalitativ tilnærming, hvor interessen rettes mot innholdet i lesepraksisen, og hvor svaret på forskningsspørsmålene finnes ved analyse og tolkning av materialet.

Målet er å utvikle kunnskap, men også å *prøve ut* en lesepraksis i skolen. Studien er av den grunn en form for intervensjonsstudie, men ikke i tradisjonell forstand som ønsker å studere effekter og bruke utviklede måleverktøyer. Den er derimot en intervensjon i den forståelse at det er meg som forsker som griper inn i skolehverdagen og setter i gang en lesepraksis. Med henvisning til Anne Håland (2013), som i sin studie designet og satte i gang skrivesituasjoner i klasserommet, kan lesemøtene forstås som «mine intervensjonar i klasserommet» (Håland, 2013, s. 71). Studien kan også forstås som en form for et eksperiment – en utprøving av et undervisningsdesign med ønske om å studere prosessen og resultatet.

De 25 tiendeklasse-elevne som deltar kan betraktes som kasus. De er satt til å gjennomføre den samme aktiviteten – formidle litteratur – og målet er å gå i dybden på aktiviteten og slik utvikle ny kunnskap. Hvert av de 25 kasusene inkluderer i så fall ett lesemøte, fem refleksjonslogger og én individuell samtale.

I en tradisjonell kasus-studie er poenget at man undersøker få enheter og analyserer mye informasjon om hver enhet (Thagaard, 2013, s. 214). Hver og en av informantene kan ses på som enkeltkasus, men det er ikke et poeng i denne sammenhengen. Studien er heller å betrakte som en kumulativ kasus-studie (Aase & Fossåskaret s. 109, med referanse til Yin, 1984). I en slik studie gir hvert kasus informasjon om temaet som studeres ved at kunnskapen fra det første kasuset legges til kunnskapen fra neste kasus, og slik fortsetter kunnskapen å kumulere. Samlet danner kasusene utgangspunktet for arbeidet med å utvikle kategorier. I analysen derimot, dukker jeg ned i enkelt-kasuser og går i dybden med analysekategoriene som verktøy.

Når John W. Creswell (2013, s. 97) definerer kasus-studie, innarbeider han i sin definisjon begrepet *over time*, altså at man skal utforske noe over en viss periode (uten å tallfeste lengden på perioden). Poenget er at en skal gå i dybden på prosjektet, og det tar tid. For mitt vedkommende, som iscenesatte tre lesemøter med tilhørende for- og etterarbeid, og som også skulle passe inn i skolens og klassens øvrige virksomhet, tok arbeidet cirka fire måneder.

Som beskrevet i presentasjonen av lesemøtene, oppleves lesemøtene som like, men også ulike, hvor ulikheten tilskrives verbal aktivitet. Fellestrekkene er likevel mange, noe som aktualiserer forhold vedrørende *metning*. Metningspunkt innebærer at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det eller de fenomenene som studeres. «Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort» (Thagaard, 2013, s. 65). Tove Thagaard skriver «synes å gi» noe som legger ansvaret på forskeren og de vurderinger som gjøres. Det finnes altså ikke noe endelig sannhet i forhold til vurdering av metningspunkt. Materialet slik det foreligger danner rammene for tolkningene som gjøres. Sannheten i materialet kan bare forstås innenfor den konteksten materialet er oppstått i.

Når det gjelder størrelsen på utvalget med informanter, er det valgt med tanke på hva som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen, men også hva som er hensiktsmessig når det gjelder praktiske forhold. Ved å være til stede på skolen, og med et ønske om at prosjektet skulle gjennomføres innenfor undervisningens rammer, var det rimelig at to hele skoleklasser ble invitert med og ikke bare et utvalg med elever. Resultatet ble 22 filmete lesemøter, som

også ble vurdert i forhold til metningspunkt. Thagaard anbefaler at antall informanter i kvalitative studier ikke bør være større enn «at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2013, s. 65). Dette forholdet mener jeg studiens design oppfyller.

4.2 Valg av informanter og tekster

Forskningsprosessen består av en rekke med valg. Valgene som blir tatt virker inn på forskningsarbeidet. Noen valg er planlagte, mens andre mer preget av tilfeldigheter. Noen valg var utenfor min kontroll. Jeg skal i fortsettelsen gjøre rede for de valgene jeg tok og til dels ikke tok.

4.2.1 Årstrinn, skole og lærer

De eldste elevene går på tiende årstrinn, det vil si at de er 15 år. De yngste går på første årstrinn og er 6 år. Det er et sentralt poeng i studien at aldersspennet er så stort det lar seg gjøre innenfor grunnskolens rammer. Det er flere årsaker til det. For det første representerer aldergruppene to ulike lese kulturer. Tiendeklassingene er i ferd med å avslutte et tiårig langt skoleløp, hvor de gjennom år har vært del av og blitt opplært innenfor den «skolske» kulturen. Det er flere svar på hva en slik «skolsk» kultur innebærer, men innenfor denne studiens kontekst har elevene vært del av en lese kultur preget av både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til teksten (Rødnes, 2014). Lærebøkene står sterkt, og med lærebøkens utdrag fra litterære verker er det mer vanlig å lese utdrag enn hele verk (Penne, 2012). De siste ti årenes fokus på leseopplæring og utvikling av leseferdigheter har også ført til at sakprosaen har fått større plass i klasserommet (Roe, 2011; Skovholt & Veum, 2014). Førsteklassingene kommer fra barnehagen¹⁹ med en lese- og tekstkultur som blant annet er kjennetegnet av voksne som leser høyt for barn. I høytlesingen gis det ideelt sett rom for samtale og barns initiativ (Hoel, 2014; Solstad, 2015).

Den andre årsaken knytter seg til kognitiv utvikling og erfaring. Seksåringen opplever verden, leser og forstår på andre måter en 15-åringen. Den eldste

¹⁹ Lesemøtene er gjennomført fra oktober til januar. Førsteklassingene har bare gått på skolen et par måneder når de første lesemøtene gjennomføres.

reflekterer og ser sammenhenger på andre måter en den yngste. Dette er spennende kontraster som møtes over en felles tekstopplevelse.

Den tredje årsaken er knyttet til teksten som skal leses. Tiendeklassingene skal lese bildebøker for seksåringen. Bildebøker er en type litteratur som mange av de eldste har erfaring med fra da de var yngre, men siden har forlatt.²⁰ For seksåringen er bildeboka en type litteratur som de fleste har erfaring med og som mange leser og forholder seg til fortsatt. Bildeboka formidler en historie gjennom tekst og bilde, noe som kan skape interessante lesemøter, vurdert i forhold til hvordan seksåringen og 15-åringen forholder seg ulikt til de ulike tegnsystem.

Informantene i studien skulle møtes flere ganger. Det ville derfor være mest praktisk om de gikk på samme skole, og at fysisk avstand dermed ikke ville være en utfordring med tanke på den logistikken som lesemøteaktiviteten krevde. Det fantes flere 1–10 skoler i nærområdet og tilfeldigvis hadde en kollega av meg jobbet på en av skolene tidligere. Hun ble min døråpner inn til den skolen som til slutt takket ja til å være med.

Etter en første samtale med rektor videreformidlet han min forespørsel til trinnleder for 10. trinn. Trinnleder fikk så mer informasjon om praktiske konsekvenser ved å ta del i studien og ytterligere informasjon om studiens formål. Informasjonen ble formidlet muntlig og skriftlig. En engasjert og erfaren lærer likte prosjektet og sa ja til å være med. Læreren var denne klassens norsklærer, men var kontaktlærer i en annen klasse. Hun fikk i oppgave å invitere med én klasse elever på første trinn.

Tiende klasse, én klasse av i alt fire paralleller, besto av 26 elever, hvor 25 elever takket ja til å være med i studien. Fordelingen av gutter og jenter gikk i jentenes favør, 17 jenter og 9 gutter (det var en gutt som takket nei til å bli med).²¹ Klassen ble omtalt av lærer som en «kjekk klasse, med mange modne elever». Skolen har en høy andel av flerspråklige elever, omtrent 40 %. I den

²⁰ Det er bare en delvis sannhet. Påstanden gjelder mest for elevenes private arena. I skolesammenheng derimot, med kompetansemål i Kunnskapsløftet som inkluderer arbeid med sammensatte tekster, er påstanden i mindre grad gjeldende.

²¹ Åtte gutter deltar altså i studien. Gutten som takket nei fikk helt fra starten tildelt koden G05. På grunn av hans nei, finnes ikke koden G05 i materialet. Guttenes koder dekker dermed området fra G01-G04 og fra G06-G09.

utvalgte tiendeklassen ble bare én elev definert som flerspråklig. I første klasse med 23 elever var derimot ti elever flerspråklige.

4.2.2 Bildeboka som medium

Sentrale begrep i denne studien er litterær erfaring og litterær kompetanse. Gjennom å formidle litteratur er jeg interessert i de eldste elevenes litterære erfaringer, og lesemøtet som en arena hvor elevenes litterære kompetanse kan komme til uttrykk og utvikles videre. Bildeboka er spennende i så måte. Den kombinerer tekst og bilde når den forteller og byr på mange muligheter når det gjelder hvordan tekst og bilde samarbeider. Bildebokas tekst er altså ikke bare den verbale teksten, eller de visuelle bildene, men kombinasjonen av begge. For å lese en mening ut av en bildeboktekst knytter leseren sammen tekst og bilde. Denne interaksjonen mellom tekst og bilde, realisert i møtet med leseren, regnes som bildebokas egentlige tekst. Kristin Hallberg (1982, s. 165) kaller denne interaksjonen for *ikonotekst*, noe som i tradisjonen etter har blitt bildebokas tekstbegrep. Variasjonene i hvordan tekst og bilde samarbeider er mange.²² I den klassiske bildeboka *Til Huttetuenes land* (Sendak, [1963] 2001), som leses i ett av lesemøtene, er det et tett samarbeid mellom tekst og bilde. I boka finnes det i tillegg oppslag helt uten tekst, noe som fører til at bildene får en selvstendig fortellefunksjon. I bildeboka *Himmelkua* (Svalheim og Moursund, 1998) derimot, bærer teksten hovedansvaret for å formidle fortellingen.

Affordans er et sentralt begrep i denne sammenhengen. Det brukes for å si noe om tegnsystemets muligheter og begrensinger for å skape mening (Jewitt & Kress, 2003, s. 14). Tekst og bilde forstås da som to ulike tegnsystemer, eller modaliteter – to ulike måter å skape mening på med utgangspunkt i de semiotiske ressursene hver enkelt modalitet besitter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Gunther Kress og Theo van Leeuwen (2006, s. 232) illustrerer det med å vise hvordan en for eksempel skiller mellom to affordanser innenfor den semiotiske ressursen farge.

I studien blir det ikke gjort grundige analyser av hver enkelt bildebok for nettopp å utforske tekst og bildets affordans, men analysene kan likevel

²² Jeg kommenterer måter tekst og bilde samarbeider på i kapittel 6.3.1.

synliggjøre noe av affordansen. Når det i kapittel 6.7 vises hvordan førsteklasingen for eksempel peker på detaljer i bildet, sier pekingen indirekte noe om bildets affordans – bildets mulighet til effektivt å formidle visuelle detaljer. Det samme er tilfellet når den eldste peker på elementer i bildet som ligger tett opp til det teksten formidler og som kan sies å være den røde tråden i fortellingen. Da fremheves evnen tekst og bilde har til å forsterke hverandres budskap.

Tone Birkeland (2011) trekker fram at bildeboka er et utstillingsvindu for samtidens uttrykksformer. Stadig gis ut bildebøker som «utfordrer tradisjonelle bildebokkonvensjoner og formulerer nye versjoner av barndommen» (Birkeland, 2011, s. 50). Nyorienteringen kommer til uttrykk i en poetisk og ekspressiv form, og mer enn tidligere hviler fortellingen på et tett og gjensidig forhold mellom tekst og bilde. Tekst og bilde «spiller på lag, samarbeider om å fortelle, supplerer og utfordrer hverandre» (Birkeland, 2011, s. 50). Det har bildeboka alltid gjort, men i de senere år har forfatter og illustratør blitt mer bevisste på denne arbeidsdelingen (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 115). Ofte er også forfatter og illustratør samme person, gjerne med en bildefaglig bakgrunn og står derfor ansvarlig for hele det kunstneriske uttrykket. Flere ganger kan det dermed se ut som om det er en visuell idé som danner utgangspunktet for fortellingen, eller noe tekst og bilde kan fortelle sammen, heller enn bare et tekstlig utgangspunkt (Mitchell, 2006).

Bildeboka er svært anvendelig å bruke når to sitter sammen og skal dele en leseopplevelse. Bildene inviterer til utforskning og samtale og tilfører visuelle tekstopplevelser. Sammen med teksten som leses høyt legger bildeboka til rette for en felles leseopplevelse. Bildebokas format er også en fordel. Den er ofte stor og legges på fanget når to sitter sammen slik at oppslagene får utfolde seg.

Bildeboka er et medium, «ein fysisk gjenstand eller ein artefakt, med spesifikke verkemåtar og verkemiddel. Bildeboka er *bok*, den er ikkje film, skjerm, plakat eller vekeblad» (Mjør, 2009, s. 33). Mjør gjør en svært grundig redegjørelse for bildeboka som medium og kommenterer hver og en av de mediespesifikke egenskapene som konstituerer bildeboka. Hun viser også hvordan disse egenskapene spiller på lag med innholdet, og hvordan de påvirker selve lesehendelsen og resepsjonen. Basert på tidligere bildebokdefinisjoner skriver

Mjør fram sin egen forståelse av hva en bildebok er. Jeg støtter meg til denne og gjengir den i helhet her:

Ei bildebok har eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og oppslaga i ei bildebok utgjør ein tematisk og dramaturgisk heilskap. Lesaren tileignar seg denne heilskapen gjennom å bla, i episke bildebøker i fastlagd rekkefølge. Inndelinga i oppslag, sidevendinga og forventninga som knyter seg til det å bla om, er særmerkt for bildeboka som medium, og bladinga tilfører bildeboklesinga ein taktil dimensjon. I mange bildebøker har paratekstane dramaturgiske funksjonar og er integrerte i bildebokas konstruksjon. I ei bildebok kan bilda stå aleine, men dei fleste bildebøker inneber eit symbiotisk samspel mellom verbaltekst og bilde. Bildebøker er svært ofte produserte i forhold til ein formidlingssituasjon der ein vaksen les høgt for barn. (Mjør, 2009, s. 34 og 35)

Dette er en omfattende beskrivelse av mediet bildebok som får fram kompleksiteten og dermed mulighetene mediet byr på. En bildeboks paratekster defineres tradisjonelt til å være framsiden og tittel, innsidepermen foran og bak og tittelbladet. I artikkelen «I resepsjonens teneste. Paratekst som meiningsberande element i barnelitteratur» (Mjør, 2010) vises det hvordan paratekstene i mange bildebøker er tett integrert i tematikk, design og dramaturgi.

I lesemøtene brukes ikke bildebokas paratekster i særlig grad. Jeg har heller ikke oppfordret til det på forhånd. Når det er sagt, finnes det likevel eksempler på at paratekstene aktiveres, men da på elevenes eget initiativ, slik ni elever gjør. Hvordan J05 anvender bokas framside i lesemøtet, kan tjene som et lite eksempel:

J05 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013)	
<p>Realisert tekst</p> <p>S: Hva tror du om Vaffelmøkk? Hva tror du det er, handler om at de lager vafler med bæsje i?</p> <p>L: Nei (smiler)</p> <p>S: Nei. Tror du det hadde vært godt?</p> <p>L: Nei</p> <p>S: Nei. Hva er det du tror den handler om da?</p> <p>L: Egentlig de spiser en kake</p> <p>S: Bare det? (kikker på ham)</p> <p>L: Nikker</p> <p>S: Skal vi finne det ut?</p> <p>L: Kult (noe uklart)</p>	
<p>Bokas verbaltekst Vaffelmøkk</p>	

Figur 4: Utdrag fra J05s lese møte

J05 samtaler med førsteklassingen om framsida på boka *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013) før lesingen starter. Samtalen skaper lese motivasjon ved å utforske den noe kryptiske tittelen. J05 stiller i den korte samtalen flere åpne spørsmål som inviterer til utforsking av bokas innhold. Med det skapes det en lyst til å åpne boka, og en nysgjerrighet rettet mot lesingen for å finne ut hva som skjer videre – til å se hva som befinner seg inni boka.

Lesemøtene eksemplifiserer også blaingens funksjon. Det at fortellingen porsjoneres ut, oppslag for oppslag, brukes av de eldste bevisst. I flere lese møter skaper de en forventning om hva som kommer på neste oppslag nettopp ved å spille på mediets affordans. Mjør knytter også blaingen til en taktill dimensjon ved bildeboka, noe jeg bygger videre på når jeg utforsker hvordan det pekes på bildene underveis i formidlingen. Mjør sier til slutt at bildebøkene svært ofte er produserte i forhold til en formidlingssituasjon der en voksen leser for barn. Hva Mjør egentlig sikter til er noe uklart. Er det innenfor forståelsesrammen om at små barn som regel trenger en voksen som leser teksten høyt dersom de skal få tilgang til hele teksten? Konteksten er selvsagt høyst reell. Men når Mjør skriver *produsert i forhold til*, betyr det da at forfatter og illustratør har formidlingssituasjonen i tankene når bildeboka skapes? Neste

spørsmål blir i så fall: på hvilken måte virker formidlingssituasjonen inn på produksjonen av boka? Spørsmålet er interessant, men forfølges ikke i fortsettelsen.

Med sine mediespesifikke virkemiddel virker bildeboka som medium inn på leseopplevelsen. Å peke i boka eksemplifiserer poenget. Mediet inviterer til peking ved at oppslaget foldes ut og består av en kombinasjon av tekst og bilde. Meningsskapingen fordrer at en ser bildet og hører teksten. Elevene må derfor sitte tett sammen. De mediespesifikke egenskapene blir om mulig enda tydeligere om vi ser for oss at tiendeklassingene leste en annen type tekst for førsteklasingene, for eksempel en ikke-illustrert fortelling.

Å velge bildebøker som medium hadde i tillegg et praktisk aspekt. I lese møtene skulle elevene dele en leseopplevelse med en annen. Jeg ønsket at det skulle være mulig å lese hele teksten, ikke bare et utdrag. Dermed måtte jeg også velge tekster av et omfang som lot seg gjennomføre innenfor den tiden vi hadde til rådighet. Bildebøkene er normalt av et slikt omfang. Et annet poeng var knyttet til de eldste elevenes lesekompetanse. Ved å la elever i ungdomsskolen lese bildebøker, får lesesvake elever bøker som de mestrer å lese ferdig. De lesterke elevene finner utfordringer i bildebokas kombinasjon av tekst og bilde (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 120).

4.2.3 Hvilke bildebøker skulle leses?

Det var elevene selv som skulle få mulighet til velge hvilken bok de ville formidle, samtidig som utvalget delvis ble styrt av meg. Erfaringsmessig er det utfordrende å gå på biblioteket og la elevene få velge en bok fritt. Det krever tid, elevene er usikre på hvilken bok de skal velge og valget blir fort tilfeldig. For å være noe mer effektiv plukket jeg derfor på forhånd ut bøkene som elevene kunne velge blant. Utvalget representerte enkle og mer komplekse fortellinger. Bøkene har interessante koblinger mellom tekst og bilde og variasjon i tematikk. Noen har mer krevende tekst enn andre. Det var flest nyere bildebøker, men også en klassiker.

Til sammen ble utvalget en liste med 44 + 1 ulike bildebøker, hvor 44 var valgt av meg. En elev fikk etter avtale med meg lov til å ta med en bok som han selv leste som liten, og som han hadde et ønske om å formidle videre. Avhengig av

formålet kan 45²³ bøker både oppleves som mange eller få. Utvalget kunne for eksempel i enda større grad vært begrenset, med den konsekvensen at flere lesepar leste den samme boka. Dette kunne åpnet opp for å sammenligne lesninger og sette teksten i forgrunnen. Studien har derimot ikke en komparativ innretning, men ønsker heller å utforske bredde og variasjon. I tillegg heves blikket over den enkelte tekst og det enkelte lese møte for å se hva lese møtepraksisen samlet kan bidra med i forhold til å uttrykke og utvikle elevenes litterære kompetanse. At det var 45 bøker å velge mellom gjorde at elevene fikk et reelt valg, noe Solheim (2014) trekker fram som et element i arbeidet med å skape motivasjon. Å velge bok synliggjør også ansvaret som den enkelte tiendeklassing ble tildelt i lese møtet.

Til det første lese møtet fikk elevene beskjed om at de skulle velge to bøker å lese. Av utvalget på 45, ble til sammen 39 bøker lest. Til det andre lese møtet skulle elevene bare lese én bok, dette fordi lese møtet skulle filmes, og fordi tiden ikke tillot mer enn én bok pr. lese møte. De 25 elevene valgte til sammen 18 ulike bøker²⁴. Det vil si at noen valgte å lese samme bok. Likevel er det bare 22 lese møter som er filmet, det betyr at det mangler filmer fra tre lese møter. Årsaken er at to av elevene (J08 og J09) takket nei til å bli filmet. De ønsket å bli med i studien, men ville ikke at eget lese møte skulle festes på film. De leser, men filmes ikke. En tredje elev leste og ble filmet, men dessverre viste det seg at filmen var skadet. Det har ikke lyktes meg å reparere filen. Lese møtet til elev J10 er altså å anse som tapt.

4.3 Innsamling av materialet

Innsamlingsarbeidet måtte organiseres, og sammen med klassens lærer og lærerne til elevene på første trinn ble det utarbeidet en fleksibel plan. Studien kom til å få størst inngripen i tiendeklassingenes skolehverdag med tanke på antall norsktimer som ble satt av til arbeidet. For førsteklassingenes del var jobben å sette av tid til å delta i lese møtene.

For elevene i tiende klasse kunne aktivitetene settes opp i en før – under – etterstruktur, vist i tabellen under.

²³ Boklista ligger som vedlegg sist i avhandlingen, vedlegg 18.

²⁴ Tabell 1 viser en oversikt over de 18 bøkene.

Tabell 4: Aktivitetene i tiende klasse

Før	Under	Etter
Forberede Motivere Utvikle innholdskategorier til logg Velge bildebøker Skrive før-logg	Gjennomføre tre lese møter hver, hvorav ett skulle filmes	Dele erfaringer Dele lesetips Skrive etter-logg Oppsummere i klassen Individuell samtale

I forkant av studien gjorde jeg en pilot som gav verdifulle erfaringer. Ved hjelp av en tidligere kollega fikk jeg tilgang til to klasser som ville være med. Elevene gikk på niende og tredje trinn. De ble plassert sammen to og to – en niendeklassing sammen med en i elev i tredje. Sammen leste de en bildebok og gjennomførte ett lese møte. Niendeklassingene skrev to logger, en førlogg og en etterlogg. To av lese møtene ble filmet. Når jeg flere steder i fortsettelsen skriver piloten, er det denne jeg viser til.

4.3.1 Forberedelse og motivasjon

Det første møtet med de eldste elevene ble brukt til å formidle studiens formål og svare på spørsmål fra elevene. Klassen fikk informasjon om metode, og det ble særlig lagt vekt på det utforskende perspektivet i prosjektet. Elevene fikk vite at det ikke var en hypotese som skulle testes, men at ønsket heller var å samle informasjon og utvikle kunnskap om lese møtepraksisen. Det ble understreket at det ikke var noe rett eller galt når det gjaldt måter å formidle tekst på til førsteklassingene, men at poenget derimot var å utforske den forskjellen og variasjonen som måtte finne sted. Elevene ble oppfordret til å gjøre det de følte var naturlig i situasjonen og ikke komplisere formidlingen. Jeg var redd for at en liste med krav til formidlingen ville gjøre lese møtene statiske. Jeg ønsket også å unngå at krav ville gjøre elevene nervøse og redde for å gjøre feil. Elevene skulle ikke være pedagoger overfor de minste, men i kraft av sine erfaringer og alder gjøre det de opplevde som rett der og da. Det viktigste var å rette fokuset mot den de skulle lese for, med mål om å formidle en tekst og dele en lese opplevelse. Lesemøtene skiller seg dermed fra den *reading buddy*- tradisjonen forskningsgjennomgangen i kapittel 2.2.2 viser.

Hva loggene gjaldt, ble det påpekt at mitt fokus ikke var rettskrivingsfeil eller perfekte setninger, men derimot loggens innhold. I dette første møtet ble også differansen i alder kommentert, og konsekvenser det muligens ville få for opplevelsen, både for den eldste og den yngstes del. Presentasjonen hadde til slutt noen få ord om bildebøker som teksttype, hvor hovedpoengene var at bildebøker er ulike og at de formidler en historie ved hjelp av tekst og bilde.

Det at denne presentasjonen ble gjort av meg og ikke klassens lærer, var begrunnet i min rolle som initiativtaker og prosjektleder. Intervensjonen ble igangsatt av meg. Det var jeg satt med kunnskap om innholdet, og jeg skulle også være til stede i klassen. Meg ville altså elevene møte på flere ganger. Informasjonen elevene fikk danner et bakteppe for å forstå deres respons på «oppgaven» de ble tildelt. Mitt engasjement og mine ord legger føringer for det videre arbeidet. I kapittel 4.4.3 diskuteres forskerrollen nærmere.

4.3.2 Utvikling av innholdskategorier til bruk i logg

I samarbeid med lærer ble det utformet en plan for arbeidet med å utvikle innholdskategorier til bruk i loggen. I piloten ble loggen skrevet på bakgrunn av noen delvis åpne spørsmål til elevene. Variasjonen i innholdet var stor. Denne observasjonen dannet grunnlaget for valget om å ha noen temaer eller kriterier²⁵ de skulle si noe om og dermed oppnå mer målrettet skrijving. Knut Roar Engh (2011, s. 126) er opptatt av formålet og påpeker at læreren må reflektere over det før han tar i bruk logg i undervisningen. Loggens formål er å bidra til elevenes læring. Det kan forstås på den måten at hvordan en gjennomfører loggskrijvingen, hva det skrives om og hvordan en bearbeider eller bruker loggen etterpå, er forhold som virker inn på læringsverdien. En form for styrt logg (Dysthe & Hertzberg, 2006, s. 189), hvor elevene får noen skriverammer, kan bidra til å øke læringsverdien.

²⁵ I møte med informantene, da data ble samlet inn, brukte jeg begrepet kriterier for å beskrive de ulike temaene elevene skulle reflektere over i loggen. Generelt brukes begrepet ofte i vurderingsøyemed. Fordi jeg ikke skulle vurdere elevenes logger, og fordi elevene ikke skulle gjøre en vurdering av lesemøtet, har jeg i ettertid kommet fram til at begrepet innholdskategori er mer treffende. Jeg bruker dermed det i mitt skrivearbeid. En finner likevel spor av «kriterie-bruken» når jeg refererer til materialet.

Det var et poeng at elevene skulle bidra i arbeidet med å utvikle innholdskategoriene, og med det ikke bare få kategoriene presentert av læreren. Solheim (2014) diskuterer engasjement og motivasjon i leseopplæringen og viser til teorier om motivasjon som blant annet trekker fram mulighet for selvbestemmelse som en faktor for å skape motivasjon hos elevene. Ifølge teorien om selvbestemmelse er man indre motivert når «man føler at aktiviteter og oppgaver er selvvalgte og noe en ønsker å holde på med» (Solheim, 2014, s. 75). Nå er ikke det å skrive logg selvbestemt, men elevene har fått mulighet til å velge om de vil være med på prosjektet. Ved å delta i prosessen med å utarbeide innholdskategoriene fikk elevene oppleve en viss kontroll og mulighet til å påvirke eget arbeid. Samtidig ville arbeidet med å utvikle kategorier løfte fram den kunnskapen som allerede fantes i klassen vedrørende leseoppdraget de skulle i gang med.

Klassens lærer ledet arbeidet med å utvikle kategoriene. Elevene jobbet i grupper. Spørsmålene fra lærer var åpne av typen: Hva kan vi skrive noe om i loggen? Hva kan være nyttig å reflektere over når dere skal i gang med lese møter? Etter gruppearbeidet presenterte gruppene sine tanker og lærer skrev forslagene på tavla. Flere forslag var identiske, og lærer avklarte da med gruppa det gjaldt at «deres» innspill allerede var sagt. Tabellen under viser forslagene som kom opp på tavla, og høyre kolonne viser hvordan forslagene ble kategorisert av lærer sammen med meg. Kategorien *Læring hos store og små* ble lagt til av meg, med et ønske om å se elevenes refleksjoner over læringsaspektet. Hvor bevisste er de over egen læring? Sammenfaller deres refleksjoner med den læringen jeg mener å se?

Det å legge til læring som kategori medførte et brudd med ideen om at elevene skulle gis ansvar for utvikle innholdskategoriene. Min inngripen spenner dermed delvis bein under argumentasjonen over – utviklet for å framheve elevenes stemmer. Kategorien ble likevel lagt til, fordi elevenes refleksjoner over læringsaspekter i lese møtet var et sentralt fokus i en tidlig fase av studien. Nå er det heller ikke tilfelle at logg-kategoriene kan sies å bare være elevenes arbeid. Det var lærer sammen med meg som utformet de endelige kategorioverskriftene. Elevstemmen er derfor allerede utfordret av læreren og meg.

Materiale og metodiske tilnærminger

Tabell 5: Elevenes forslag til innhold i loggen og kategorier som ble utledet

Elevenes forslag	Innholdskategorier
Hvordan velge bok? Hvordan vi vil velge bøker. Ikke helt optimalt for en liten gutt å høre om prinsesser. Gutt og jente er opptatt av forskjellige ting	Bokvalg
Hvordan engasjere den vi leser for? Hvordan innlede lesingen. Si noe før boka starter. Elevene i første klasses reaksjon på lesing	Engasjement
Hvordan vi tror elevene vil reagere. Om de forstår det vi leser? Våre tanker og forventninger og de små sine tanker og forventninger Om de vil like oss. Kontakt med eleven	Forventninger
Det første møtet. Hvordan bli kjent? (lærer sier: å gjøre de (elevene) trygge) Kunne litt om boka, vite hva den handler om dersom de stiller spørsmål Lese på dialekt/bokmål? Leseteknikk Hvordan bruke bilder i forhold til tekst Oppførsel, vår oppførsel	Forberedelse
Hva vi skal gjøre dersom de blir utrolige (springer rundt) Hvordan takle urolige barn?	Uventede hendelser
	Læring hos store og små

Elevenes forslag ble til fem kategorier. Arbeidet ble gjort like etter timen, nærmere bestemt i friminuttet, med det formål å ha kategoriene klare til neste time da første logg skulle skrives. Med bedre tid til å reflektere over kategoriseringen er det mulig at kategoriene ville sett annerledes ut. Sannsynligvis ville én kategori vært styrt mer mot forståelse og en annen mot

bildene eksplisitt. Elevene selv var ikke så opptatt av bildene i denne første gruppesamtalen, men spørsmålet «Hvordan bruke bilder i forhold til tekst» kommer opp som et innspill. Ved å gjøre innspillet til en kategori, ville bildenes rolle fått større plass fra starten. Om det hadde vært tilfelle, var det i så fall på min oppfordring at bildene fikk oppmerksomhet. At bildene til tross for dette får mye oppmerksomhet fra og med andre logg, til dels også første logg, er om mulig enda mer interessant.

4.3.2.1 Hvordan kategoriene ble tatt i bruk og endringer underveis

Kategoriene var relativt åpne. Loggene viser at elevene tolket kategoriene på flere måter, samtidig som de også var påvirket av gruppearbeidet som fant sted i utviklingsfasen av kategoriene. Resultatet var at kategoriene rommet mye. Til tross for at en egen kategori for bilder manglet, formidler elevene likevel sine erfaringer med bildene i bildebøkene, spesielt om hvor viktige bildene var for førsteklasingenes leseopplevelse. Disse refleksjonene ble ofte plassert i kategorien engasjement. Refleksjonsloggene hadde i tillegg mange refleksjoner knyttet til de yngste elevenes forståelse. De refleksjonene ble plassert i de fire første kategoriene, og forståelse ble slik satt i sammenheng med både bokvalg, engasjement, forventinger og forberedelse.

Det ble etter hvert nødvendig å endre logg-praksisen. Loggene som ble skrevet før og etter første lesemøte, fungerte fint. Da elevene skulle skrive logg før andre lesemøte, gav flere elever uttrykk for at de gjentok seg selv. For eksempel under kategorien Læring for store og små, skrev flere: se forrige logg. Denne tendensen forsterket seg da eleven skulle skrive etter-loggen, etter det andre lesemøtet. Under noen kategorier kunne elevene føre på nye erfaringer, men samtidig kommenterte flere og flere at de gjentok seg selv. Sitatet fra samtalen med elev J16 oppsummerer det slik:

Ja. Eh, jeg syns det var litt vanskelig, egentlig, å få ned akkurat det jeg mente, men, og sånt som etter hvert så syns jeg det ble veldig mye det samme jeg skrev, da ble det kanskje litt kjedelig fordi at jeg visste ikke helt hva jeg skulle skrive videre, fordi at jeg følte jeg hadde skrevet det så mange ganger, og så men samtidig så endret noen tanker seg og så var det så vanskelig å få det ned på papiret, akkurat det jeg mente. (J16)

Det viste seg at statiske kategorier gav statiske svar, og med det begrenset utbyttet av loggskrivningen. Før siste og tredje lesemøte, etter samtale med både klassens lærer og mine veiledere, ble det foretatt en endring i måten å skrive logg på. Klassens lærer hadde skrevet de første tilbakemeldingene i elevenes logger. Tilbakemeldingene var korte, hyggelige og oppbyggelige og var preget av ønsket om å «se» elevene. Lærer hadde fått ikke fått i oppdrag å stille faglige spørsmål eller komme med faglige kommentarer. Jeg så at det ble nødvendig både for å hente ut flere faglige refleksjoner hos elevene, men også for å gjøre loggskrivningen mer målbevisst, lærende og fyldig. Loggen måtte gjøres mer dynamisk.

Etter drøftinger ble det bestemt at før det tredje lesemøtet skulle jeg skrive en tilbakemelding i loggen med faglige refleksjoner og spørsmål som tok utgangspunkt i noe av det eleven selv hadde kommentert i de foregående loggene. Blikket skulle være rettet mot de litterære aspektene, mot blant annet refleksjoner omkring møtet med teksten, tolkning og forståelse, bruk av bildene og dialogiske perspektiver. Spørsmålene fra meg skulle heller ikke være lukkede og dermed gi inntrykk at det fantes ett rett svar. Min respons skulle invitere til mer refleksjon og kanskje nye spørsmål som kunne besvares i den individuelle samtalen. Loggen etter det siste lesemøtet skulle være et «svar» til meg, og slik forsterke det dialogiske perspektivet (Bakhtin, 1998).

Konsekvensen var at min rolle ble endret. Når min stemme intervenerte så direkte, ville det få følger for resultatet (jeg diskuterer dette under pkt 4.4.3, min forskerrolle). Argumentene var flere. Det viktigste var at det allerede var bestemt at jeg skulle ha en oppsummerende samtale med hver enkelt av de eldste elevene etter at siste lesemøte var gjennomført. Jeg kom derfor uansett til å involvere meg i større grad. En samtale skulle veie opp for det faktum at å skrive ikke faller like lett for alle elevene. Noen uttrykker seg svært kortfattet og har utfordringer med å overføre tanker til skriftlig tekst. Å uttrykke seg muntlig gir andre muligheter (Mercer, 2000). Uavhengig av lengden på og innholdet i hver enkeltes logg var det et poeng at elevene muntlig skulle få gi uttrykk for sine erfaringer. En samtale med hver enkelt gav meg også mulighet til å stille oppklarende og utdypende spørsmål og forfølge interessante spor som den valgte loggformen ikke gav anledning til.

Det faglige ansvaret for innholdet i prosjektet var mitt, noe som var årsaken til at å utforme spørsmål ble min oppgave. Klassens norsklærer var alltid til stede, hun ledet arbeidet i timene og hadde ansvar for logistikken.

4.3.3 Gjennomføring av lese møtene

Hver elev skulle gjennomføre tre lese møter med sin lese venn. I den opprinnelige prosjektskissen ble det beskrevet at hver elev skulle filmes to ganger, men det ble siden endret til ett opptak for hver elev. Årsakene knyttet seg for det første til at det å filme er tidkrevende og utfordrende å organisere. Jeg så tidlig at det ville gå med mange timer til filming. Ett og ett lesepar ville bli filmet om gangen, og det var bare realistisk å klare å filme to, muligens tre lesepar i løpet av en skoletime. Det var utfordrende å finne timer som kunne brukes, og som ikke kolliderte med annen aktivitet. Den viktigste grunnen var likevel faglig. Observasjonen av det første lese møtet, som foregikk samlet for alle elevene, gav et godt innblikk i lese møtets form og innhold. Hvert enkelt lese møte ble oppfattet som så rikt på informasjon at å filme hvert lesepar én gang, ville gi meg nok materiale for analysene som skulle gjøres. Lese møtene skulle ikke sammenlignes, og det skulle heller ikke den enkelte elevs endring fra ett lese møte til det neste. Til det var det for mange faktorer som virket inn og som gjorde en sammenligning meningsløs. Det å halvere antall filmopptak ville føre til at materialet ble redusert, noe som var fornuftig. Tabellen under viser en oversikt over gjennomførte lese møter og organiseringen av disse:

Tabell 6: Organisering av lese møtene

	Første lese møte	Andre lese møte	Tredje lese møte
Organisering	Felles. Alle samlet	Enkeltvis. Ett og ett lesepar filmet om gangen.	Felles. Alle samlet
Tid	En skoletime	Tre dager, ca 12 skoletimer	En skoletime
Sted	Biblioteket og mediateket	SFO-lokalet	Biblioteket og mediateket
Min rolle	Observatør sammen med lærerne	Organisator. Ikke til stede under filmingen	Observatør sammen med lærerne

Det første lesemøtet foregikk i fellesskap. Alle leseparene satt samlet i mediateket og på biblioteket. Noen satt på stoler, noen satt i sofaer og noen satt på gulvet. Det var et bevisst valg å gjøre det på denne måten. I pilotstudien ble to lesemøter filmet med meg til stede, mens resten av leseparene var samlet i klasserommet og tilhørende lokaler. Da jeg kom tilbake fra filmingen var klassens lærer i pilotklassen begeistret over den stemningen som hadde lagt seg i leselokalet. I min refleksjonslogg fra piloten skriver jeg:

Det ble det tydelig at det oppsto et «lesefellesskap». Lyden av lesingen skapte en behagelig summing, konsentrasjonen rundt boka og den felles leseopplevelsen dominerte rommet. Å sitte samme i et lesefellesskap som dette har en verdi. Stemningen i rommet gjør noe med deg som formidler. Den påvirker deg, du merker at du er en del av noe større. En god opplevelse.

Videre noterte jeg meg at de som ble filmet ble fratatt denne felles erfaringen, noen jeg oppfattet som uheldig. På bakgrunn av det ble det avgjort at i hovedprosjektet skulle alle lese en gang uten å bli filmet, nettopp for å oppleve lesefellesskapet. En elev kommenterer en form for lesefellesskap i samtalen med meg. Hun sier:

Det var liksom sånn, når jeg skulle lese, så tenkte jeg, skal jeg lese, nå må jeg liksom lese alt rett og være veldig sånn der flinke, liksom, og gjøre mitt beste, liksom, men så var det liksom, det var liksom for bare gøy, det var ikke så farlig, det var veldig sånn, når alle satt rundt og leste, var det veldig sånn trygt, det var jo kjempeherlig. (J17)

En annen fordel var at elevene også fikk anledning til å bli litt kjent med hverandre, og alle fikk en erfaring av hva lesemøtet som aktivitet innebar. Elevene ble mer trygge på hverandre, på seg selv og sin egen mestring og mindre nervøse for filmingen. Selv om det ble understreket at det var det ingen grunn til, gjør bevisstheten om at en blir filmet noe med følelsen av å måtte prestere, fordi en blir overvåket og senere studert og vurdert. For noen oppleves filmingen som at en trækker over en personlig grense – man kommer for tett på. Kanskje var følelsen særlig aktuell for de elevene som var utrygge på egen leseferdighet i denne sammenhengen, altså; egen evne til å lese høyt og det å formidle litteratur for barn.

Det var nødvendig å filme lesemøtene. Å få mulighet til å studere lesemøtene i ettertid ville være av avgjørende betydning for analyse og fortolkningsarbeidet. Opptakene ville også gi mer informasjon enn det som var praktisk mulig å registrere ved observasjon. Et kamera gav meg i tillegg anledning til å trekke meg tilbake og ikke selv være til stede mens lesemøtet pågikk. I piloten registrerte jeg at elevene ble nervøse av min tilstedeværelse, og av at jeg tok notater samtidig som kameraet filmet. Observasjonsnotatene fra piloten tilførte ikke mer informasjon enn det kameraet klarte å fange, det motsatte var heller tilfelle.

Å filme lesemøtene ville også gi et rikere materiale og supplere elevenes refleksjonslogger på en utfyllende måte. Eksempelvis skriver flere elever at «vi snakket sammen, han stilte spørsmål til bildene, jeg improviserte noen svar, han snakket mye om bildene», men elevene skriver ikke hvilke spørsmål som ble stilt, eller hva det ble snakket om. Dette er informasjon som er krevende å gjengi i ettertid annet enn parafraiser. Filmopptakene var derfor svært verdifulle.

4.3.3.1 Forhold ved filmingen

Kameraet som ble brukt til filming har god lyd- og bildekvalitet. Med bare ett kamera ble plasseringen avgjørende. Kameraet ble plassert slik at det filmet informantene forfra, og høyden ble justert slik at vinkelen ble tiltet nedover. Formålet var at alle opptakene ville vise boka og oppslagene, men det er ikke tilfelle. Med en større bevissthet rettet mot plasseringen av den eldste eleven kunne det vært mulig å få til. Konsekvensen er at jeg noen ganger ikke ser hva elevene peker på. Ved å følge med i den den fysiske boka etter hvert som jeg ser opptakene og knytte peking til teksten som leses, klarer jeg likevel i de tilfellene å tolke hva det pekes på.

For deltakerne i lesemøtet er kameraet et element som får oppmerksomhet. Noen vinker til kameraet, andre gjør grimaser og flere kommenterer at de blir filmet. Å bli filmet virker inn på gjennomføringen av lesemøtet. Noen av de eldste sier at førsteklasingen var mer stille når han ble filmet sammenlignet med gangen før. Andre sier at de ikke merket forskjell på sin lesevev. Han eller hun pratet like mye som tidligere og virket ikke å bry seg. En kommenterer at hun ble mer bevisst sin feillesing når hun ble filmet, mens andre igjen sier at kameraet ikke hadde noen innvirkning på lesemøtet. Dette er ulike erfaringer

som jeg ikke får gjort noe med, men som er viktige å være klar over i tolkningsarbeidet. I tillegg er hele lese møtesituasjonen iscenesatt. Elevene sitter i en sofa på et sted de ikke pleier sitte sammen. De møtes for andre gang og gjør noen de har gjort bare en gang før, samtidig som de filmes.

I tillegg viser det seg at SFO-lokalet som ble brukt til filming ikke var helt ledig likevel. Flere av de SFO-ansatte kommer innom for å hente lunsjen sin eller andre ting i sine private garderobeskap. Det hender også at de kommer innom for å forberede SFO-måltidet like etter skoleslutt. Dermed høres det tallerkenlyder, skapdører som slår og prat i bakgrunnen. Lydene virker ikke nevneverdig inn på lese møtene, men jeg registrerer at elevene noen ganger kikker opp for å se hva som skjer på SFO-kjøkkenet.

4.3.4 Transkribering av lese møtene

Alle de 22 opptakene er transkribert. Arbeidet med å transkribere tar utgangspunkt i hvordan Mjør (2009, s. 25) gjør sine transkripsjoner, men tilpasses likevel denne studiens formål. Mjør tar i bruk et skjema utviklet for multimodal analyse (Maagerø, 2005a; Thibault, 2000). Transkriberingen i denne studien er organisert etter oppslagene i bildeboka. I motsetning til Mjør (2009) er hvert enkelt bildebokoppslag scannet og inkludert i skjemaet. Mjør velger heller å beskrive hvert enkelt bildebokoppslag med egen tekst. På grunn av svært detaljrike bilder er det umulig å gjøre i denne studiens tilfelle, men valget virker også noe underlig. Som et visuelt medium oppleves det rettferdig mot mediets egenart at hele oppslaget tas med i transkripsjonen. Nå skal det understrekes at bildebøkene Mjør brukte var svært minimalistiske og lettere å gjengi med tekst. Hun presenterer også bildebokoppslagene i sin helhet i avhandlingen, men altså ikke i transkripsjonsskjemaet.

Lesingen av en bildebok er multimodal. Det er ikke bare er verbalteksten som gir mening, kroppen brukes også i formidlingen. Mjør (2009, s. 179–205) vier for eksempel en hel analyse i avhandlingen til å vise høytlesingen som en multimedial og multimodal praksis. Målet er å vise høytlesingens egenart og kompleksitet. Solstad (2015), som også bruker videoobservasjoner som metode i sin studie, drøfter utfordringene med å gjøre film om til skrift. Problemet Solstad trekker fram, er at «det som utspiller seg som en velfungerende og tett sammenvevet kommunikasjon på filmen, kan virke fragmentarisk når den må

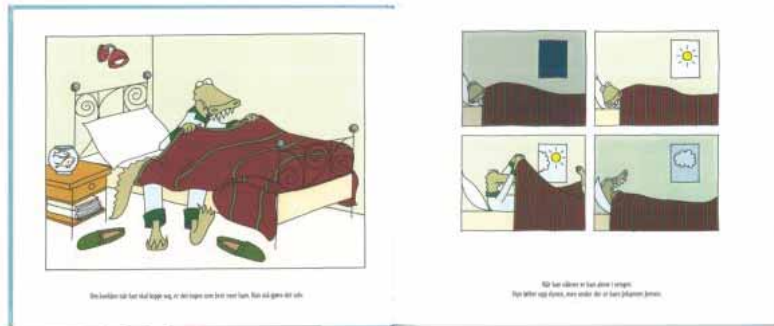
festes til et medium som ikke kan gjengi simultant det vell av multimodale ressurser som er i spill» (Solstad, 2015, s. 64). Solstad ønsker så langt det er mulig å gjengi helheten i det visuelle og auditive uttrykket. Det gjør hun ved å inkludere den verbalspråklige kommunikasjonen, blick, gester og minespill og egne fortolkninger av hendelsene i transkripsjonen.

Jeg for min del har ikke gått så omfattende til verks i møte med transkripsjonsoppgaven. Transkripsjonene i denne studien består av bokas verbaltekst i original form, deretter følger det som tidligere er presentert som den realiserte teksten. Verbalteksten er da utgangspunktet, men tekst-redigeringer og dialogen mellom den eldste og den yngste er inkludert. Jeg markerer også peking på bildebokoppslagene. Smil og blick-kontakt og eventuelt andre gester er kommentert når det får en særlig framtreddende funksjon i lesingen.

Figuren under viser et eksempel på transkripsjonssystemet. Teksten som er skrevet med blått viser hvordan tiendeklassingene endrer på bokas verbaltekst. S = eleven i tiende klasse, L = eleven i første klasse.²⁶ I de originale transkripsjonsdokumentene er det brukt vertikalt format med smal marg slik at det blir god plass til å vise bildebokoppslagene.

²⁶ S og L viser også til «den store» og «den lille».

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland og Kove, 2005), oppslag 2



Bokas verbaltekst	Realisert tekst	Andre kommentarer
<p>Om kvelden når han skal legge seg, er det ingen som brer over ham. Han må gjøre det selv. Når han våkner er han alene i sengen. Han løfter opp dynen, men under der er bare Johannes Jensen.</p>	<p>S: Om kvelden når han skal legge seg, så er det ingen som brer dyna over ham. Det må han må gjøre selv. Og når han våkner så er han alene i sengen. Og han prøver å løfte opp dyna for å se om det er noen under der, men der er bare Johannes Jensen. S: Helt alene er han. Har du noen som brer over din dyne når du skal legge deg? L: Mm, ja. S: Ja, mamma gjør det? L: Nikker S: Det har ikke han. Han må gjøre helt selv. L: Han er uansett voksen da. S: Ja, han er det, men kanskje han ikke har lyst å være voksen enda?</p>	<p>En svært muntlig måte å lese på, der responsene blir gjort muntlige, samtidig som hun også ligger tett på teksten i sine muntlige ytringer.</p>

Figur 5: Eksempel på hvordan lesemøtet er transkribert

4.3.5 Oppsummering i klassen

Etter det tredje og siste lesemøtet og før de individuelle samtaler gjennomførte vi en oppsummeringsøkt i klassen. Elevene jobbet i grupper, og målet var å løfte fram noen av erfaringene i plenum. Hver gruppe fikk først utdelt et ark hvor de seks innholdskategoriene var listet opp. Med utgangspunkt i hver innholdskategori var oppgaven å snakke sammen om erfaringer de hadde gjort seg og i stikkordsform notere ned erfaringene. Kategoriene fungerte på den måten som en strukturerende ramme for samtalen. Det var også et tiltenkt mål at ved å lytte til hverandres erfaringer, kunne elevene lære av hverandre. Det er mulig at en betraktning fra en medelev setter ord på noe en selv har erfart, men enda ikke har formulert. Slik kunne egen læring og refleksjon utvikles ytterligere, jamfør Vygotskijs (2001) teori om den nærmeste utviklingssonen. Dette kommer konkret til uttrykk, for som jeg har kommentert i innledningen, sier G03 i oppsummeringssamtalen at «begge gav av seg selv». Han gjentar det i samtalen med meg. Refleksjonen «om å gi av seg selv» finner jeg igjen i samtalen med J16, hun sier: «Jeg synes det har vært veldig kjekt og det har vært egentlig nokså lærerikt siden du må gi så mye av deg selv, egentlig til den lille ungen sånn at den på en måte forstår hva du mener». Klassens lærer leder samtalen, hvor hun bygger ut refleksjonene, og elevene kommenterer ytterligere. I mine feltnotater skriver jeg: «Jeg synes elevene er flinke, de er interesserte og villige til å dele. Det blir en fin oppsummeringstime før siste logg skal skrives». Et slikt systematisk arbeid for å dele erfaringer er et viktig bidrag i en diskusjon om læring.

4.3.6 Individuelle samtaler med elevene

Mine spørsmål i elevenes logger ble foran definert som starten eller opptakten til de individuelle samtaler. Samtalene tok utgangspunkt i seks forberedte spørsmål med noen flere underspørsmål. Samtidig hadde jeg lest alle refleksjonsloggene i forkant og utformet ett eller to individuelle spørsmål til hver enkelt. For å begrense mitt eget materiale ble samtalen varighet bestemt til å vare i 10, maks 15 minutter. Tidsbegrensingen fungerte også som en strukturerende ramme. Samtalene ble tatt opp og transkribert av meg etterpå. De seks forberedte felles-spørsmålene var:

Tabell 7: Forberedte spørsmål til bruk i samtale

Fellespørsmål til individuelle samtaler
<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke tanker gjør du deg om prosjektet? Hvordan har det vært?2. Noe spesielt du vil trekke fram?3. Hvilke tanker gjør du deg rundt det å skrive logg?4. Har dette opplegget gjort noe med deg? Påvirket deg? Gitt deg nye erfaringer?5. Hva tenker du om bildebøker? Har du gjort deg noen nye tanker omkring bildebøker? Hvordan brukte du bildene? Hvilke muligheter gir bildene?6. Hva er spesielt med denne måten å lese på når du skal formidle litteratur, sammenlignet med å lese stille for deg selv?

Det første spørsmålet skulle være et åpent spørsmål rettet mot en helhetsopplevelse av prosjektet. Jeg satt med mitt eget inntrykk av hvordan tiendeklassingene opplevde prosjektet, men ønsket at deres egen stemme skulle komme fram. Spørsmål to var interessant å stille fordi det kunne åpne opp for uventede detaljer og betraktninger. Jeg var også nysgjerrig på hvordan elevene selv opplevde det å skulle skrive logg, og hvordan de opplevde å ha innholdskategorier å forholde seg til. Spørsmål fire inviterte til refleksjoner rundt nye erfaringer, det samme var tilfelle for spørsmål fem. I loggen var det ingen kategorier som omhandlet bildebøkene spesielt, og derfor ønsket jeg flere tanker om temaet. Det sjette spørsmålet handlet om å beskrive forskjellen mellom individuell lesing og det å lese for noen andre. Her ble elevene utfordret til å tenke over hva det var som var annerledes.

Elevene skrev til sammen fem refleksjonslogger hver, men variasjonen i innhold og antall skrevne ord er stor. Eleven som skrev mest, skrev til sammen 1534 ord, mens eleven som skrev minst skrev 117 ord (medianen er 705 antall ord). Allerede i prosjektskissen ble det lagt vekt på at det skulle gjennomføres en individuell samtale med alle elevene nettopp for å veie opp for denne forskjellen. I samtale fikk elevene anledning til å komplementere, utdype, forklare og legge til mer informasjon enn det loggene viste. Samtalene med elevene, uavhengig om de hadde skrevet mye eller lite, var interessante, informasjonsrike og et viktig bidrag til å kvalitetssikre refleksjonsloggene, samtidig som de også bidro med mer informasjon til studien. Et vesentlig

poeng som utdypes ytterligere i kapittel 8.5 er knyttet til den læringsverdien som ligger i det å samtale og reflektere sammen over erfarte hendelser.

Av spørsmålene over viste det seg at spørsmål 5 og 6 gav flere viktige bidrag til forskningsspørsmålene, men det var også tilfelle med spørsmål 2. Det å få anledning til å trekke fram noe spesielt gav elevene mulighet til å vektlegge noe som hadde gjort spesielt inntrykk. Variasjonen i svarene var stor, men svaret var godt utgangspunkt for videre samtale.

Det ble tidlig klart at denne delen av prosjektet skulle kalles for en samtale og ikke et intervju. De seks spørsmålene og de individuelle spørsmålene var utgangspunktet, men jeg visste og ville gi rom for at samtalen kunne forløpe ulikt og ta ulike retninger. Samtalene var derfor delvis strukturerte, men samtidig fleksible og åpne for den dialogiske situasjonen det å samtale er. Aase og Fossåskaret (2014) trekker fram at «[i]ntervjuet er et erfaringsmeningsproduserende samarbeidsprosjekt mellom de som deltar i samtalen, en relasjonell hendelse» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 111). Mine spørsmål måtte omformuleres eller utdypes, spørsmålene ble tolket ulikt av elevene, og dermed ble den videre samtalen et produkt av den meningen som ble skapt der og da. Med Rosenblatt (1995) og Mercer (2000) kan en si at samtalen er en transaksjon – en utveksling av perspektiver som påvirker hverandre og som får konsekvenser for neste utspill.

Jeg er også med på å forme produktet av samtalen, noen ganger vel mye (det blir eksemplifisert i en analyse i kapittel 8.4). Samtalen er et samarbeidsprosjekt og vi må regne forskeren som «meddeltaker i konstruksjon av perspektiv og svar» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 110). Et spørsmål fra meg stilles, men tilpasses situasjonen, og eleven gir en respons som tolkes av meg. Min tolkning trekker utsagnet i en retning, muligens en annen retning enn det eleven så for sitt indre. Når eleven leter etter et ord, bruker jeg ordet i mitt svar, og registrerer at han tar det selv i bruk i neste respons. Jeg smetter for eksempel inn med formuleringen *den felles opplevelsen* når eleven prøver å uttrykke hva det var med lesemøtet som fascinerte, hvorpå han bruker den selv siden.

I gjennomføringen av de 25 samtalen ble erfaringene fra den første samtalen bevisst og ubevisst tatt med videre til neste samtale. Jeg visste for eksempel etter første samtale at spørsmål nummer seks var vanskelig i den forstand at jeg

måtte komme med en forklaring på hva jeg mente. I neste samtale ble denne erfaringen inkludert. Det kunne også skje at en elev kom med en god beskrivelse, som igjen ble tatt med til neste samtale. Flere elever fikk også vite at deres egne refleksjoner sammenfalt med enkelte medelevers. Å ta med seg innholdsmessig kunnskap fra et intervju til neste kalles for et kumulativt intervju (Aase & Fossåskaret, s. 108).

Transkripsjonen av samtalene er gjort ved at samtalene er notert ned slik de forløper. Fordi det ikke skulle gjøres en analyse av samtalen som form har det ikke vært et poeng å notere ned meningsbærende komponenter som pauser, trykk, gester og mimikk. Innholdet i samtalene, det vil si elevenes refleksjoner over lesemøtene og erfaringene de sitter med, er det sentrale.

4.4 Etiske perspektiv

Studien aktualiserer flere etiske dilemmaer. Det ene er knyttet til min tilstedeværelse i klassen gjennom hele prosjektperioden. Jeg informerer, tar del i noe undervisning, samtaler og observerer og er relativt tett på elevene. At dette på ulike måter påvirker elevene, må det tas høyde for i arbeidet. Et annet dilemma er at det er barn som er forskningsobjektet i studien og som derfor krever særskilt beskyttelse. Det er også knyttet flere etiske dilemmaer til bearbeidningen og fortolkningsprosessen av materialet som samles inn, og ikke minst til det å bruke film som metode – som en måte å «fange» materialet på.

4.4.1 Forskningsetiske retningslinjer

Når Maxwell (2009) gjør rede for kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i sin modell, er ikke forskningsetikk skilt ut som et eget moment. Det er ikke fordi etikk ikke er relevant, men nettopp fordi etiske vurderinger skal være en del av alle aspektene ved forskningsdesignet (Maxwell, 2009, s. 216). Opplistingen over viser at det er tilfelle. Studiens utforming gjorde det nødvendig med en formell godkjenning, og den er derfor godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 1). I forbindelse med godkjenningen er det også hentet inn samtykkeerklæringer fra foreldrene til alle informantene på første og tiende trinn (se vedlegg 2). Dette er et informert samtykke, som innebærer at informantene er orientert om hva deltakelsen

innebærer, samtidig som de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse (Thagaard, 2013, s. 26).

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog*²⁷ er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (forkortet NESH) (Nesh, 2016) og skal fungerer som en hjelp underveis i forskningsarbeidet. Selv om mulige skadevirkninger av samfunnsvitenskapelig forskning kan være vanskelig å påvise, innebærer ikke det at etisk ansvar er mindre viktig (Thagaard, 2013, s. 26). Retningslinjene kommer ikke med endelige svar, men er forskeren og forskermiljøets hjelp til å reflektere over etiske problemstillinger i forskningsarbeidet. NESH klargjør at begrepet forskningsetikk viser til «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s. 5). I bunn er altså retningslinjene tuftet på moral, allmenmoral og allmenntikk. Retningslinjene er delt inn i områder med tilhørende underpunkter. Område B dreier seg om *Hensyn til personer* og er spesielt relevant i denne studien. Punkt B6 i retningslinjene, *Personvernet*, retter fokus mot forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Retningslinjene forteller at forskeren må utvise aktsomhet og ansvarlighet «når individet har redusert eller manglende evne til å ivareta sine egne behov og interesser» (NESH, 2016, s. 13). Det er mulig at flere av informantene satt med en slik følelse da de fikk vite at de skulle filmes. Derfor fikk de også grundig informasjon om hvorfor og hvordan filmingen skulle foregå, noe som utdypes i fortsettelsen.

4.4.2 Etiske refleksjoner vedrørende filming

Et av underpunktene til område B6 sier at forskeren må utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet «når individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til forskningen, for eksempel ved å la seg observere eller intervjuet» (NESH, 2016 s. 13). Mine informanter var i en slik rolle. Jeg var avhengige av deres bidrag. Thagaard trekker fram at den til tider nære kontakten mellom forsker og

²⁷ I fortsettelsen bruker jeg stort sett bare «retningslinjene» som en forkortelse. Sidetallet som er oppgitt refererer til pdf-utgaven som er tilgjengelig på nettsidene til Den nasjonale forskningsetiske komité.

informant i kvalitative studier er årsak til at det stilles spesielle krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard, 2013, s. 26).

Informasjon om at elevene skulle filmes ble gitt allerede ved første møte. Årsaken til det var filmenes status. De ble sett på som en sentral del av materialet og derfor viktig å få samlet inn, men også fordi elevene skulle vite hva de ble med på når de takket ja til å delta i studien. Jeg la spesielt vekt på at studien ikke var opptatt av å finne gode og dårlige lesere eller riktige og uriktige måter å gjennomføre lesemøtet på. Det ble understreket flere ganger at min interesse rettet seg mot å se bredden i hva elevene gjorde og den variasjonen som ville finne sted. En oppskrift på et perfekt lesemøte var derfor ikke intensjonen med å filme. Denne informasjonen fikk elevene før samtykke ble innhentet. Den ble gitt etter beste evne med visshet om at prosjektet kunne endre seg underveis. Kvalitative studier er gjerne kjennetegnet av et forskningsopplegg som er preget av fleksibilitet. Forskeren kan derfor «ikke slå seg til ro med at deltakerne har gitt sitt samtykke i startfasen av prosjektet, men må være innstilt på å forhandle om deltakernes samtykke i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard, 2013, s. 27)

Jeg utformet et samtykkeskjema for foreldrene, som på vegne av sine ungdommer takket de ja til å delta i studien. Likevel sier også retningslinjene, under område B14 *Hensynet til beskyttelse av barn* at når en skal inkludere barn i forskningen, er det viktig at en ser barna som selvstendige individ. I tillegg til foreldres samtykke er det derfor nødvendig at barna selv aksepterer deltakelse i studien (NESH, 2016, s. 20). Som et resultat takket to av de i alt 25 elevene som deltok i studien nei til å bli filmet, til tross for foreldrenes samtykke. En tredje elev takket nei til å ta del i hele studien. Denne eleven fulgte da parallellklassens norskundervisning i prosjektperioden.

For førsteklassingene som er seks år gamle, var det foreldrenes samtykke som var avgjørende for deltakelse eller ei. Når barna er seks år har de ikke forutsetninger for å vurdere konsekvensene av å ta del i et forskningsprosjekt. Retningslinjene understreker likevel at små barn skal få si sin mening om de er i stand til det (NESH, 2016, s. 20). For mitt vedkommende ble det da særs viktig å vise respekt for de yngste elevens bidrag gjennom anerkjennelse og en erkjennelse av seksåringens måte å forstå og forholde seg til tekst på.

4.4.3 Min forskerrolle

I studien inntar jeg en aktiv forskerrolle, men rollen varierer med aktivitetene som gjennomføres. Jeg møter opp i klassen, er til stede når det jobbes med prosjektet og tar ordet flere ganger. Dette er forståelig fordi det er en intervensjon igangsatt av meg. Min tilstedeværelse vil selvsagt få innvirkning på det som gjøres og hvordan det gjøres. Jeg merker for eksempel at min entusiasme smitter over på deltakerne. Arbeidet påvirkes også av klassens norsklærer. Vi planlegger mye sammen, og mange av de begrunnelsene og argumentene jeg bruker i våre samtaler hører jeg igjen i klassen.

I kapittel 4 er forskningsprosessens ulike deler beskrevet, også min rolle i dette arbeidet. Den er hele tiden deltakende, men varierer fra å være sterkt deltakende, som når jeg har ordet, formidler, leder og samtaler, til å være mindre deltakende, som når jeg observerer leseemøtene. Gjennom distinksjonen mellom *observasjon* og *deltakende observasjon* kan en få fram det unike ved kvalitativ forskning (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 33). Uten å beskrive det unike forstår jeg dette som de kvalitetene nærheten til det som studeres byr på. Jeg er deltakende på ulike måter, direkte og indirekte. Deltakelse er involvering. Status som deltaker gir den sterkeste involveringen (Aase & Fossåskaret, s. 35). Ifølge Aase og Fossåskaret eksponeres forskeren for de sosiale prosessene som preger det systemet det forskes på. Derfor hadde jeg heller ikke en fastlagt plan for arbeidet i klassen, men heller en skisse. Med egen erfaring fra skolen vet jeg at skolehverdagen er travel. Å finne tid til forskningsprosjektet ville kreve fleksible løsninger. Det kunne ikke foreskrives hvor mye tid som gikk til hva, prosjektet ble derfor realisert etter hvert som arbeidet skred fram. Et eksempel er hvordan erfaringen etter hvert viste at det ble nødvendig å endre måten loggen ble skrevet på. Denne erfaringen forutså jeg ikke. Det er derfor helt sentralt at «[f]orskeren erkjenner også i metodevalg å ha å gjøre med et studiefelt som er plastisk, påvirkelig og bevegelig i møte med forskningen (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 35).

Min påvirkning gjelder også i stor grad i ettertid når jeg skal bearbeidet det materialet som er samlet inn. I kvantitativ forskning snakkes det om å *samle inn data*, mens i kvalitativ forskning er det mye mer passende å snakke om å *produsere data* (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 35). Bak den tanken ligger det en forståelse om at «data alltid skapes gjennom en fortolkende prosess» (Aase &

Fossåskaret, 2014, s. 36). Fortolkning skjer når filmopptakene skal transkriberes, og når materialet leses om og om igjen på leit etter mønster. Observasjoner som gjøres, plasseres i konstruerte kategorier. Noen skapes av meg, mens andre er inspirert av tidligere forskningsarbeider. Noen kategorier er andres forskning, fullt og helt. De kategoriene som lages og begrepene som brukes er mine «sentrale analytiske redskaper» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 36). Ved å begrepsfeste observasjonene skapes det mening i materialet, og på den måten kan forskningsspørsmålene besvares.

4.4.4 Etiske refleksjoner vedrørende tolkning

I arbeidet med å tolke materialet oppstår det også etiske utfordringer. I artikkelen «Kvalitativ metode» påpekes det nettopp at etiske overveielser spiller en rolle i kvalitative studier «der man fokuserer på mening og innhold, mer enn bredde og omfang som i kvantitative studier» (Fangen, 2015, s. 1). Studien utforsker en aktivitet med fokus på mening og innhold. I første omgang er det filmene som skal utforskes, deretter refleksjonsloggene og samtalene med hver enkelt elev. Når filmene skal transkriberes må det foretas en tolkning. Refleksjonsloggene skal også tolkes, men de representerer allerede elevenes egne tolkninger av sine egne lese møteopplevelser. Fangen trekker spesielt fram begrepene dobbel eller trippel hermeneutikk som er utviklet med tanke på utfordringen med tolkning. «Mennesker fortolker sin virkelighet og samfunnsvitens utfordring er å fortolke denne allerede fortolkede virkeligheten» (Fangen viser her til Giddens (1976). Uten å gjengi hele Fangens resonnementet, er både faren ved og den etiske utfordringen at «deltagerne ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger» (Fangen, 2015, s. 4).

Dette er forhold som også gjelder for mitt vedkommende, både når jeg tolker lese møtene, refleksjonsloggene og samtalene. Mye av utfordringene er knyttet til den konteksten lese møtene foregår i. Konteksten virker inn på det som skjer. Å skrive fram konteksten blir derfor sentralt for å forstå delene i lys av en helhet. Det samme er også tilfelle i forbindelse med det å ta sitater ut av sin opprinnelige kontekst. Faren er at sitatene kan få en ny, ikke-intendert mening. «Også anonymiserte formuleringer står svart på hvitt», skriver Aase og Fossåskaret (2014, s. 213) og vil på den måten bevisstgjøre forskeren på ansvaret som følger med å formidle forskningsfunn. Det handler om et fokus

om å opptrå redelig i forskningsformidlingen med respekt for deltakerne. Fangen trekker fram nødvendigheten av en ryddig og konsistens diskusjon hvor man viser hvordan man har kommet fram til tolkningene. Poenget er at nettopp resultatene skal være troverdige, «og det skal være forståelig, også for de utforskede, på hvilket grunnlag man har bygget tolkningene» (Fangen, 2015, s. 5). For hvem eier egentlig sannheten? «Er det felt eller forsker som eier sannheten?» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 217). Fortolkningene gjort i studien er fortolkninger gjort i en spesifikk kontekst, med utgangspunkt i spesifikke perspektiv.

4.5 Forskningsstrategi

Dette er ikke en studie hvor hypoteser skal testes og effekter undersøkes med ønske om å klargjøre kausalitet. Det er derimot en studie som ønsker å utforske en praksis, som i norsk og nordisk kontekst, ikke er utforsket tidligere, og på den måten skaffe til veie ny kunnskap gjennom tolkning. Regien er stram når det gjelder hvordan lesemøtene organiseres, når refleksjonsloggene skal skrives og til dels også hva det reflekteres over. Samtalene er godt forberedte, men samtidig åpne for nye tema og retninger som oppstår. Men regien kan ikke defineres som stram når det gjelder hvordan den enkelte tiendeklassing gjennomfører sitt eget lesemøte. Her får elevene få føringer og et stort ansvar tildelt. Formen, det å sitte sammen to og to, gir implisitt føringer for gjennomføringen, fordi boka som skal formidles fungerer også strukturerende. Men få føringer betyr likevel at det er opp til elevene selv hvordan selve formidlingen gjøres. Få føringer fører også til at det legges opp til en utforskende holdning til materialet. Arbeidet består i å kartlegge materialet, åpne det opp og brette det ut så godt det lar seg gjøre, samtidig som ønsket er å oppdage mønstre i materialet. Søken etter mønstre har blikket rettet i litterær retning, mot litterær kompetanse.

4.5.1 Abduktiv forskningsstrategi

Mitt blikk er preget av min forståelseshorisont og mine referanser. Piloten viste at lesemøtet hadde flere positive resultater, noe som har påvirket forventninger rundt hva prosjekt kunne bidra med. En slik forventning var for eksempel at ved å ta del i og gjennomføre lesemøter, ville eleven få mulighet til å uttrykke

og utvikle sin sosiale kompetanse og sin formidlingskompetanse. Basert på erfaringene fra piloten hadde jeg også en forventning om at det å lese bildebøker for yngre medelever var en aktivitet som ville falle i smak, både med tanke på å lese den type litteratur, oppleve mestring og komme i posisjon som en rollemodell for de yngste. Også min teoretiske forforståelse, spesielt knyttet til det dialogiske perspektivet, har vært med på å forme mine antagelser for hva materialet ville vise.

Etter å ha samlet inn materialet, ble det transkribert og kartlagt, og i møte med datamaterialet ble det anlagt en abduktiv forskningsstrategi. Teorien om *abduksjon* er utviklet Charles Sanders Pierce som en metoderetning som står i posisjonen mellom induktiv og deduktiv forskningsstrategi (Pierce, 1994). Norman Blaikie forklarer forskningsstrategi generelt som «a starting-point and a set of steps by means of which ‘what’ or ‘why’ questions can be answered” (Blaikie, 2009, s. 81). En strategi gir deg altså både et utgangspunkt og viser en vei i arbeidet med å svare på forskningsspørsmålet. Forskningsstrategien kan forklares med ulike innganger. Når Blaikie skal forklare abduktiv forskningsstrategi, gjør han det ved å sammenstille og sammenligne induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv forskningsstrategi. Først setter han opp en modell som klargjør hva hovedformålet er til den enkelte strategi og hvilket eller hvilke type forskningsspørsmål den enkelte strategi er best egnet til å svare på (Blaikie, 2009, s. 105). Hovedformålet til abduktiv forskningsstrategi, sier Blaikie, er å *utforske, beskrive og forstå*. En slik modell er på den ene måten klargjørende, samtidig som en slik forenkling alltid kan komme i skade for å redusere innholdet eller sette opp noen skiller som er mindre skarpe i virkeligheten enn slik de fremstår i modellen.

En annen inngang til å forklare de fire forskningsstrategiene kan gjøres med utgangspunkt i hvordan de *forholder seg til teori* som forskningsanliggende. I sin forklaring av strategiene tar Blaikie utgangspunkt i kontrasten mellom hvorvidt forskningsspørsmålet eller oppgaven tar *utgangspunkt i teori*, eller om teorien er selve *sluttproduktet* (Blaikie, 2009, s. 154). Mens induktiv og deduktiv forskningsstrategi gjerne kan forklares med en lineær logikk, er retroduktiv og abduktiv strategi basert på sykliske prosesser eller spiralprosesser (Blaikie, 2007). Med det mener Blaikie at en kan se på forholdet empiri versus teori som vekselvirkende. På denne måten kan en hevde at retroduktiv og abduktiv forskningsstrategier er dialogiske i sin form, noe også

Blaikie påpeker når han sier at «[r]esearch becomes a dialogue between data and theory mediated by the researcher» (Blaikie, 2009, s. 156).

Sidsel Skjelten (2013) tar i bruk abduktiv forskningsstrategi i studien: *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Skjelten framhever det dialogiske i strategien og skriver at «[a]bduksjon derimot, står i ein posisjon mellom induksjon og deduksjon og framhevar det dialektiske forholdet mellom teori og data» (Skjelten, 2013, s. 63). Teori og data står i et gjensidig avhengighetsforhold. De er i dialog med hverandre ved at «[f]holdet mellom teori og materiale er som ein evigvarande spiralprosess, der nye funn stadig genererer nye forståingar» (Skjelten, 2013, s. 64). Det er også denne vekselvirkningen mellom teori og materiale som har presset fram ny teori, for mitt vedkommende. Funn i materialet som ikke har kunnet blitt forklart ved hjelp av eksisterende teori, har ført til orientering mot nye og andre teoretiske perspektiv.

Den abduktive tilnærmingen kommer også til uttrykk i arbeidet med å utvikle problemstilling, forskningsspørsmål og i arbeidet med å utvikle analysekategorier. Hva skal være gjenstand for analyse i prosjektet? Hva er prosjektets egentlige analyseobjekt? Lesemøtene, intervjuene og refleksjonsloggene er selvsagt utgangspunktet, men på hvilken måte skulle det litterære perspektivet utforskes? Og hvilke kategorier var nødvendig? Aase og Fossåskaret skiller mellom kognitive kategorier, som er kategorier som informantene selv har, og «analytiske kategorier», som «forskeren bruker til å ordne data» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 130).

En abduktiv tilnærming er ikke en prosess som avsluttes etter en gang, den kan tvert imot oppleves som om den ikke tar slutt. Blaikie omtaler denne formen for prosess mellom teori og empiri som «intimately intertwined; data and theoretical ideas are played off against one another in a developmental and creative process» (Blaikie, 2009, s. 156). Ifølge Blaikie er empirien utgangspunktet for en del antagelser i starten av forskningen som vil stimulere forskeren til å stille spørsmål og lete etter svar. Underveis vil dataene bli tolket og forstått på nytt i lys av framvoksende teoretiske ideer, som igjen vil lede til nye spørsmål og forsøk på nye svar. Og slik fortsetter det til en har tilfredsstillende, mulige forklaringer på forskningsspørsmålet som er stilt. Mulige forklaringer innebærer at den kunnskapen som utvikles, ikke kan regnes

som sikker kunnskap. «Heller må den sjåast på som innspel av nye idear og nye spørsmål og vere eit viktig bidrag til informasjonsproduktivitet» (Skjelten, 2013, s. 64). Tolkingsbasert forskning er nettopp det, en mulig forklaring på det som er observert. Dette aktualiserer perspektiver knyttet til gyldighet og pålitelighet.

4.5.2 Gyldighet og pålitelighet

Hvor gyldig er kunnskapen utviklet i studien? Forhold vedrørende validitet reiser spørsmål knyttet hva kunnskap er, hvordan kunnskap dannes og eventuelle kriterier som må oppfylles – det som i filosofien kalles for epistemologiske spørsmål (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 45). I tolknings-basert forskning er det teorien om sammenheng som avgjør om vi vurderer kunnskapen som sann. Er det sammenheng mellom analysen og de konklusjonene vi stiller? (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 47). For studiens del er det mine fortolkninger som presenteres. Ved å redegjøre for analyseprosessen og de forhold som har virket inn på innsamlingen av datamaterialet, som relasjoner og min rolle, er formålet å gjøre analyseprosessen så etterrettelig som mulig. Ved å skrive fram de teoretiske perspektivene blir det også klart hvilken forståelsesramme dataene studeres gjennom.

I kvalitativ forskning faller prinsippet om objektivitet bort, fordi det er tilnærmet umulig for meg å forholde meg objektiv i møtet med informantene. Innsamling av data er en mellommenneskelig prosess, og nettopp ved å utvikle en relasjon mellom forsker og informant som er preget av tillitt, skapes det grunnlag for å samle inn fyldige data. En mekanisk tilnærming vil stort sett føre til at informasjon går tapt (Thagaard, 2013, s. 203). Situasjonen er aldri lik, klasserommet og elevene som tok del i studien kan aldri bli den samme. Lesemøtene var heller ikke like, og samtalene som ble gjennomført mellom meg og de eldste elevene hadde like utgangsspørsmål, men forløp ulikt. Dette er normalt. Å argumentere for om dataene er pålitelige – vurdering av reliabilitet – kan derfor ikke baseres på de konkrete situasjonene som fant sted i innsamlingsarbeidet, men må baseres på å avklare relevante forhold ved konteksten (Thagaard, 2013, s. 203). Det er forsøkt gjort.

Til spørsmål vedrørende overførbarhet, det som kalles ekstern validitet (Thagaard, 2013, s. 205), er det også nødvendig med en avklaring av

konteksten. Overførbarhet sier noe om den kunnskapen som er utviklet i studien; om den kan overføres og være relevant i andre sammenhenger. De funn som presenteres i studien, og de mønstre i materialet som funnene baseres på, opptrer ikke nødvendigvis ved en ny anledning hvor lesemøter gjennomføres. Alle forhold vedrørende konteksten vil påvirke utfallet på en eller annen måte, uten at det går an å gjøre rede for slike sammenhenger i denne type studie. Overførbarhet må derfor diskuteres med utgangspunkt i fortolkningene som er gjort. Det vil nærmere bestemte si, om den teoretiske forståelsen som er utviklet i dette prosjektet kan overføres til en annen lignende kontekst. Validiteten vurderes derfor på bakgrunn av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene. Prinsippet om gjennomsiktighet ligger da til grunn (Thagaard, 2013, s. 205).

5 Analyseprosessen

Kapitlet tar sikte på å vise det praktiske arbeidet med materialet. Først presenterer jeg den aller første kartleggingen og kodingen som gav meg en oversikt over materialet. De tre formene for data ble behandlet individuelt, men samtidig satt i en sammenheng. Jeg begrunner deretter hvorfor loggen dannet utgangspunktet for arbeidet med å finne mønster, før mønstrene så presenteres. Det første mønsteret inkluderer begrepene forståelse, innlevelse og deltakelse. Dette defineres som nøkkelbegreper i avhandlingen og presenteres grundigere.

5.1 En systematisk tilnærming til materialet

Med en abduktiv tilnærming til materialet er det utfordrende å gjøre rede for analyseprosessen. Kvalitative metoder er kjennetegnet av fleksibilitet, og det jobbes ofte parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen, både problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning (Thagaard, 2013, s.31). Det utfordrende aspektet har å gjøre med hvordan forholde seg til den omfattende og komplekse mengden med informasjonen som materialet representerer. Med en systematisk tilnærming til materialet er det blitt åpnet og siden kartlagt i en stadig fram og tilbakegang mellom lesemøtene, loggene og samtalene. Etter hvert som jeg har lest ny teori, har blikket mitt blitt påvirket, noe som fører til at ved nye gjennomlesninger oppdages det igjen nye funn og sammenhenger. En abduktiv tilnærming innebærer nettopp at teori utvikles «på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser» (Thagaard, 2013, s. 198). Å skulle gjengi denne prosessen med alle fram og tilbake ganger, er nesten umulig og trøttende i lengden. Det er heller ikke mulig å gjengi alt. Forskningsprosessen baserer seg også i stor grad på kreativitet. I møte med materialet og teorien oppstår forståelser og ideer kanskje plutselig, men som likevel er fundamentert på en intensiv og tidkrevende tolkningsprosess. «Kreativitet følger sin egen utvikling», påpeker Thagaard (2013, s. 15). Jeg har tatt et valg og velger å presentere arbeidet slik det foreligger. Målet er å gjøre prosessen så etterrettelig som mulig.

5.1.1 Utvikling av kartleggingsskjema

Materialet studien baseres på er 22 filmede lesemøter, 5 logger fra hver av de 25 elevene på tiende trinn og 25 samtaler med hver av tiendeklassingene.²⁸ For å få oversikt over materialet ble materialet først kartlagt systematisk, det vil si at jeg utviklet tre ulike skjema, ett for hver av de ulike former for data. I fortsettelsen gjøres det rede for hvordan dette arbeidet foregikk.

Underveis i arbeidet med å transkribere lesemøtene noterte jeg meg hva tiendeklassingene gjorde når de formidlet, som for eksempel å stille ulike typer spørsmål til førsteklasingen, erstatte ord i teksten, forklare bildet, samtale om framsiden, legge til tekst. Observasjonene fikk merkelappen *grep og strategier*, som etter en gjennomgang av alle lesemøtene, ble en liste med totalt 49 ulike observasjoner. Alle elevene gjør ikke alt, men summen viser en bredde i måten å formidle en tekst på. Observasjonene var en første kategorisering av videomaterialet, som er koding gjort med det formål å få oversikt over datamaterialet. Kodingen som gjøres, er datastyrt, det vil si at kodene blir utviklet gjennom avlesning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263). I første omgang handler det om å bli fortrolig med innholdet av data, for deretter å knytte begreper eller kodeord til innholdet som på best måte kan uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2013, s. 159). Å kode innebærer alltid en tolkning, men i en tidlig fase, hvor det mer handler om å beskrive materialet, og hvor altså kodene ligger tett opp til innholdet, kan kodingen betegnes å være på et lavt abstraksjonsnivå (Thagaard, 2013, s. 159). I kvalitativ forskning er det viktig at forskeren får tak i den kategoriseringen som informantene selv gjør, og ikke bare kategoriserer observasjoner etter eget hode (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 138). I en abduktiv tilnærming til materialet, som i stor grad baserer seg på empirien når ny teori skal inkluderes, blir det derfor sentralt å få tak i informantenes egne begreper og beskrivelser.

De 49 grep og strategier ble deretter sortert i elleve overkategorier, med tilhørende underkategorier, som igjen ble sortert og organisert i et matriseskjema (se vedlegg 3). Skjemaet dannet så utgangspunktet for å kartlegge hvert

²⁸ 22 lesemøter er filmet, men til sammen gjennomførte hver elev tre lesemøter. Noen var ikke til stede, så det totale antall lesemøter som ble gjennomført var 71. Alle var heller ikke til stede når det skulle skrives logg. Det korrekte antallet logger er derfor 112.

enkelt lesemøte. Det ble gjort på den måten at dersom en strategi eller et grep ble identifisert i et lesemøte, ble det markert på matriseskjemaet. Dette er ifølge Solstad, med referanse til Hammersley & Atkinson (1996), positiv koding, som vil si at «dersom det er grunn til å mene at noe vil passe inn under et tema eller en overskrift, så plasseres det der» (Solstad, 2015, s. 105). Som et resultat kom hvert enkelt lesemøte ut med noe som kan beskrives som en «lesemøteprofil» (se vedlegg 4²⁹). Til slutt ble de 22 lesemøteprofilene presentert i en samlet oversikt (se vedlegg 5).

På samme måte ble det gjort en første koding av elevenes logger. Etter hvert som loggene ble gjennomgått av meg, noterte jeg ned det innholdet elevene la i hver kategori og dannet koder med utgangspunkt i det arbeidet, utformet i et kartleggingsskjema for elevenes logger (se vedlegg 6, 7 og 8³⁰). Skjemaet som ble utviklet for å kartlegge de individuelle samtale tok utgangspunkt i de seks forberedte spørsmålene. Det ble deretter utvidet etter hvert som nye tema dukket opp (se vedlegg 9, 10 og 11³¹). Kodene ble på denne måten knyttet til temaer som informantene brakte på banen, og gjenspeiler derfor begrepene som tas i bruk.

Arbeidet med å kartlegge materialet på denne måten var tidkrevende, men gav meg god oversikt. Jeg registrerte det jeg så og dannet kategorier med det utgangspunktet. Kartleggingsarbeidet gav meg informasjon om bredden i materialet

Jeg har opplevd det som utfordrende å skulle forholde meg til den helheten som lesemøtet er, samtidig som oppgaven var å identifisere og utforske delene. Ved å samle informasjon om lesemøtet på tre måter blir resultatet nærmest tre stemmer som snakker. Mine observasjoner av lesemøtet skulle holdes opp mot elevenes loggrefleksjoner over det samme lesemøtet, for deretter å bli behandlet videre i en samtale. I samtalen lytter jeg til erfaringer og utvider perspektiver, som igjen virker sammen med elevenes perspektiver. Loggene er elevenes stemmer, mens mine observasjoner av lesemøtet er mine tolkninger.

²⁹ Eksempelet som ligger ved er fra J05s lesemøte.

³⁰ Vedleggene viser skjemaet (vedlegg 6), kartlegging av J05s logg (vedlegg 7) og en samlet oversikt over alle elevenes logger (vedlegg 8).

³¹ Vedleggene viser skjemaet (vedlegg 9), kartlegging av samtalen med J05 (vedlegg 10) og en samlet oversikt over alle samtale (vedlegg 11).

Informasjonen jeg finner selv og får via elevene, går inn i hverandre, er forbundet og står i en tett relasjon til erfaringen.

For å spore mønstre i materialet er de tre formene for data behandlet hver for seg, samtidig som de er satt i en sammenheng. Arbeidet har også vært preget av mitt teoretiske utgangspunkt. Med en oversikt over materialet kunne jeg ta kvalifiserte valg i forhold til hvordan jobbe videre. Jeg valgte å starte med elevenes refleksjonslogger. Disse representerer elevenes stemme like før og like etter lesemøtet. Loggen er umiddelbar og tett knyttet til erfaringen, og den formidler elevenes forståelse av lesemøtet de nettopp har opplevd. Loggene danner derfor et utgangspunkt for arbeidet med å spore mønstre og får slik en framtrede rolle.

5.1.2 Tre mønstre fra elevenes logger

Som presentert i kapittel 4, tar de fire, første loggene utgangspunkt i innholdskategorier³² som ble utarbeidet i fellesskap, mens den femte loggen er et svar på et spørsmål fra meg. Hva er elevene opptatt av? Hva trekkes fram i loggen? Hva er deres fokus? Elevene bruker sitt språk og vektlegger sine poenger når de gjør rede for sine lesemøteerfaringer, og med det som bakgrunn trer mønstre fram. Jeg presenterer tre sentrale mønstre i fortsettelsen, men trekker fram noen generelle betraktninger først.

Første logg dreier seg om å planlegge det første lesemøtet, og den formidler særlig forventningene til de eldste. Andre logg, som er en etter-logg, formidler erfaringene fra det første lesemøtet. Kategoriene er de samme, men innholdet i kategoriene er noe endret ettersom det er en etterlogg. Tredje logg er en ny planleggingslogg, men som særlig bærer i seg erfaringene fra det første lesemøtet. Flere elever formidler derfor endringer de ønsker å gjøre til neste gang. For det meste dreier endringene seg om refleksjoner over bildene. Fjerde logg formidler nok en gang erfaringer, men nå begynner flere elever å gjenta seg selv. Som jeg har gjort rede for tidligere, er det bakgrunnen for at jeg gjør en endring før siste loggøkt. Den femte loggen er min stemme inn i prosjektet, hvor jeg i enda større grad styrer fokuset. Måten den skrives på skiller seg fra de fire foregående ved at den har en spørsmål – svar form. Den er en skriftlig

³² Bokvalg, forberedelse, engasjement, forventinger, uventede hendelser og læring.

dialog. Selv om loggen ikke er muntlig, blir den definert som en slags start på samtalen jeg skal ha med elevene.

Med dette som bakteppe kan loggenes innhold i all hovedsak deles i to. Elevene skriver om:

- egen rolle som formidler
- hvordan boka de formidlet ble mottatt, altså om førsteklasingens møte med teksten

Når de skriver om sin egen rolle som formidler, er de opptatt av hva de vil gjøre konkret. De formidler derfor sine tanker om hva de planlegger å gjøre og hvordan det gikk. Når de skriver om hvordan boka de formidlet ble mottatt, er de opptatt av førsteklasingens respons og møte med teksten.

Det første av de tre mønstrene er knyttet til de eldste refleksjoner over sin egen rolle som formidler. Med tanke på det jeg tidligere har skrevet om ansvar, formidler elevene særlig hvordan dette ansvaret skal forvaltes gjennom formidlingen. Samlet kan refleksjonene knyttes til begrepet tilrettelegging i den forstand at de eldste vil legge til rette for *forståelse, innlevelse og deltakelse*. Begrepene danner tre nøkkelbegreper, som også opptrer i andre og tredje analyse.

Det andre mønsteret er knyttet til tiendeklasingenes refleksjoner over førsteklasingenes møte med teksten som ble formidlet. Gjennom vektlegging av begrepet *engasjement* og det å være engasjert, forteller de i loggen om hvordan de opplevde førsteklasingenes litterære engasjement³³. Metaforen «å være inni boka» brukes som et utgangspunkt for kategoriene.

Det tredje mønsteret er knyttet til bildenes rolle i formidlingen. Oppmerksomheten rettet mot bildene er signifikant. Særlig gjelder det fra og med den andre loggen, den som skrives etter første lesemøte, og i de påfølgende loggene. Refleksjonene oppstår både i sammenheng med når de eldste reflekterer over sin egen rolle som formidler, og når de reflekterer over de yngstes møte med bildeboka.

³³ Å være litterært engasjert avklares nærmere i kapittel 7.1.2.

Det første mønsteret danner et utgangspunkt for analysen som følger i neste kapittel. Jeg gjør nærmere rede for det mønsteret under. I analysen holdes mønsteret fra loggene sammen med mine observasjoner av lesemøtene. Det andre mønsteret danner utgangspunktet for andre analyse og gjøres rede for i kapittel 7. Og følgelig, tredje mønster representerer utgangspunktet for tredje og siste analyse og kommenteres nærmere i kapittel 8.

5.2 Tre nøkkelbegreper: Forståelse, innlevelse og deltakelse

Nøkkelbegrepene *forståelse*, *innlevelse* og *deltakelse* representerer tre overliggende kategorier som utledes både med utgangspunkt i hva elevene selv skriver i loggen, men også på bakgrunn av den femte og siste loggen, hvor min rolle er særlig synlig gjennom spørsmålene jeg stiller. For elevenes del brukes begrepene helt konkret når de uttrykker seg om formålet med sin litterære formidling. For min del kan nøkkelbegrepene sies å representere en kategorisering av de sporene jeg velger å ta tak i, som et utgangspunkt for de spørsmålene jeg stiller i forkant av femte logg. Begrepene er også særlig nyttige, fordi de basert på min tolkning kan sies å samle elevens refleksjoner.

5.2.1 De fire første loggene

Da loggene ble gjennomlest, markerte jeg alt det elevene skriver om sin egen rolle som formidler. For det meste skriver elevene, med noen unntak, om egen rolle under innholdskategoriene *engasjement* og *forberedelse*. Refleksjonene ble samlet i et skjema, delt inn i to kolonner, en kolonne for engasjement og en for forberedelse. På den måten ble det generert en oversikt over hvilket innhold elevene legger i de to innholdskategoriene. Først ble innholdet i kategorien engasjement systematisert i syv underkategorier, som vist i tabellen under:

Analyseprosessen

Tabell 8: Innholdskategorien *engasjement* fordelt inn i syv underkategorier

Innholdskategorien <i>engasjement</i> – syv underkategorier
Beskrive/forklare boka/bildene
Lese med innlevelse, leve meg inn
Bruke bildene
Eget engasjement smitter
Inn og ut av boka
Stille spørsmål/ svare på spørsmål til boka/bildene
Dialekt

Det er spesielt to mønstre som trer fram med utgangspunkt i en samlet lesning av disse syv underkategoriene. Det ene mønsteret knytter seg til at bildene får stor oppmerksomhet. 15 elever skriver eksplisitt om bildene når de reflekterer over hvordan de vil engasjere. Flere ulike verb benyttes for å beskrive hva de vil gjøre med bildene, blant annet *bruke*, *stille spørsmål*, *snakke* og *forklare*. Det andre mønsteret knyttes til lesingen. 13 elever påpeker at de vil *lese med innlevelse/leve meg inn* for å engasjere. De skriver om innlevelse på ulike måter, blant annet skriver de at de vil *ha innlevelse*, *snakke med innlevelsstemme* eller *lese med innlevelse*. En mer oversiktlig presentasjon er gjort i tabellen under:

Tabell 9: Innholdskategorien *engasjement* - to mønstre

To mønstre under innholdskategorien <i>engasjement</i>			
Om bildene		Lese med innlevelse	
<i>verb</i>	<i>frekvens</i>	<i>uttryksmåter</i>	<i>frekvens</i>
Bruke	J17, J14, J13, J11, J10, J02	Lese sakte	J02, J11
Beskrive	G09, G02, J15	Å ha innlevelse	J16, J14
Forklare sammenhengen	G09	Snakke med innlevelsstemme	J15
Stille spørsmål	G02, J16, J17, J14, J13, J06, J07, J02, J04	Lese med innlevelse	J13, J12, J11, J08, J02, J01
Snakke om	J13, J11, J07, J05	Bra stemmebruk	J08
Snakke rundt/til	J14, J03	Være inni leserrollen	J10

Analyseprosessen

Fortelle	J11, J02	Leve meg inn	G02, J06
Kommentere	J14, J13, J11, J16	Forskjellig tonefall	J01
Forklare	J14, J16, J06, J02, G09	Tydelig stemme	J12
Se på	J13, J06	Forskjellige stemmer	J13
Vise	G09, J11, J02	«Annen» stemme	J11
Reflektere rundt	J11	Forandre stemmen	J06
Henvende meg til	J07		
Snakke utenom	J07		

Som nevnt over, ble innholdskategorien *forberedelse* brukt til å reflektere over egen rolle som formidler. Kategorien ble fordelt i underkategorier på samme måte som med innholdskategorien *engasjement*. Som matrisen under viser, får bildene særlig oppmerksomhet, sammen med et større fokus på boka som helhet. Elevene vil både lese boka og vite hva den handler om, og de vil studere bildene og tenke over hvordan bruke de. Nærmere bestemt betyr det at de vil kunne forklare bildene og snakke om bildene, men også tenke ut spørsmål på forhånd som de kan ta i bruk i formidlingen. Noen vil også være forberedt på å kunne forklare vanskelige ord. Som en kontrast til forberedelsesarbeidet blir *improvisere* gjort til en underkategori. Seks elever sier at de ikke vil forberede seg. Fem av disse er gutter, for som G08 sier: «Jeg forberedet meg ikke så veldig godt, bare leste gjennom boka en gang, siden hvor vanskelig kan det være å lese en bok for en 6-åring. Det jeg sa om bildene kom jeg på når jeg så bildet». Kommentaren kontekstualiserer de andre elevenes streben etter å være godt forberedt.

Tabell 10: Innholdskategorien *forberedelse* fordelt i åtte underkategorier

Innholdskategorien <i>forberedelse</i> – fordelt i åtte underkategorier			
lese boka G08, J17, J16 J15, J11, J13, J12, J10, J08, J06, J04, J03, J01, G09, G02	å studere bildene J17, J15, J14, J12 J10, J03	tenke over hvordan bruke bildene J16, J14, J13, J10, J08, J05, J04, G02	vite hva bøkene handler om J16, J08, J06, J04, J03, J02, J01
tenke over stemmebruk og innlevelse J16, J15, J06, J01	tenke ut spørsmål og kommentarer J14, J13, J11, J10, J09	være forberedt på å forklare vanskelige ord J14, J11, J01, G09	forklare bildene J12, J11, J02 J01
Snakke om bildene J08	gjøre mine egne tanker til bildene reflektere J01	øve på hvordan jeg leser altså min leseteknikk J14	Improvisere G08, G07, G04, G03, G01, J03

I arbeidet med å systematisere underkategoriene vokser de tre overliggende kategoriene, forståelse, innlevelse og deltakelse fram. Når tiendeklassingen er opptatt av at de vil forklare og beskrive bildene, forklare vanskelige ord, forklare sammenhenger og vite hva bøkene handler om, setter jeg *forståelse* som første overliggende kategori. Med utgangspunkt i det elevene blant annet skriver om å lese med innlevelse, være i leserollen og tenke over stemmebruk, oppretter jeg kategorien *innlevelse*, og basert på det elevene skriver om å stille spørsmål, snakke rundt, til og utenom, tenke ut spørsmål og henvende meg til, opprettes kategorien *deltakelse*.

I matrisen over skiller underkategorien *improvisere* seg ut på to måter. For det første viser den at noen elever ikke ser det som nødvendig å forberede seg, og for det andre er det bare gutter, med ett unntak, som er av denne oppfatningen. Observasjonene er en interessant inngang i forhold til det å diskutere

kjønnsperspektiver. For hvorfor er det sånn at flere gutter ikke velger å forberede seg, mens jentene, derimot, er opptatt av forberedelse? Jeg har valgt å ikke diskutere funn i materialet i forhold til kjønn. Det er to årsaker til det. Fordelingen av gutter og jenter i denne klassen er skeiv, og med bare åtte gutter som ble med i studien er utvalget begrenset. Den viktigste årsaken er likevel konteksten, og da tenker jeg særlig på leseparene som sitter sammen. Innledningsvis presenterte jeg variasjonen i lesemøtene, særlig med tanke på verbal aktivitet. Hvem den eldste ble plassert sammen med formet lesemøtet. Om en av de eldste guttene tilfeldigvis ble plassert sammen med en av de mest verbalt aktive førsteklasingene, som ikke var preget av noen sjenanse for de eldste, ville utfallet av lesemøtet mest sannsynlig blitt et annet. Med en verbalt aktiv førsteklasing ble den eldste, om hun ville eller ei, dratt med inn i et samtalerikt lesemøte. Med denne vissheten oppleves det urimelig å dra slutninger basert på kjønn.

5.2.2 Den femte loggen

Når elevene har gjennomført det andre lesemøtet og skrevet den fjerde loggen, griper jeg inn i arbeidet ved å skrive individuelle responser i hver og en av elevenes logger. Årsakene til denne inngripen er det gjort rede for i kapittel 4.3.2.1, men hovedsakelig dreier det seg om et ønske om å hente fram flere litterære refleksjoner. Min bakgrunnskunnskap og min teoretiske forforståelse former mine responser, men utgangspunktet for responsen er likevel hva elevene selv skriver i loggene. Jeg tar tak i et spor, et interessant poeng, en observasjon som elevene selv har gjort seg og retter fokuset mot akkurat det sporet. Det fører til at innholdet i siste logg styres med et ønske om å bore litt dypere i noen litterære perspektiver.

I responsene rettes fokuset mot forholdet litteratur og virkelighet og forestillingen om det å lese som å «gå inn i en annen verden». Jeg følger opp de dialogiske sporene i elevenes logger. Flere kommenterer nemlig at lesemøtene bærer preg av å bli en samtale, like mye som ren høytlesing. Tiendeklasingene trekker fram at førsteklasingene er opptatt av bildene, og at bildene er viktige for leseopplevelsen. Slike mediespesifikke perspektiv forfølges. Jeg kommenterer også så vidt leselyst. I vedlegg 12 vises en oversikt over sporene som tas tak i, spørsmålene som stilles og elevenes svar.

Kommentarene systematiseres og deles inn i de samme tre overliggende kategoriene, forståelse, innlevelse, deltakelse, som ble opprettet da loggens to innholdskategorier, engasjement og forberedelse ble gjennomgått. Under følger en oversikt over hvordan disse tre kategoriene av responser fordeler seg på elevene:

Tabell 11: Respons fra meg i elevenes logger fordelt på de tre overliggende kategoriene forståelse, innlevelse og deltakelse

Responskategorier	Elever
Forståelse	J01, J05, J07, J08, J09, J12, J14, G01, G03, G04, G09
Innlevelse	J02, J06, J15, G07
Deltakelse	J03, J04, J10, J11, J13, J16, J17, G02, G06, G08

Samlet forholder de overliggende kategoriene seg til hverandre på den måten at *forståelse* og *innlevelse* er kategorier som representerer litterær lesing. Når jeg tar tak i spor som angår forståelse, det vil si hvordan en forstår og skaper mening, og spor knyttet til innlevelse i teksten, markeres det litterære perspektivet. Kategorien *deltakelse* forstås på to måter. Fordi den refererer til de spor i loggene som angår den konkrete deltakelsen i lesemøtet, har den for det første et dialogisk perspektiv. Det illustreres ved spor som sier noe om at førsteklasingene er med og kommenterer og stiller spørsmål. Det andre perspektivet knytter deltakelse til et litterært perspektiv, fordi litterær lesing innebærer en aktiv, deltakende leser. Det vil si at når leseren lever seg inn i teksten, skaper mening og bygger forestillinger, er leseren aktiv og deltar i sin egen lesing. Deltakelse integreres derfor også i de sporene som retter seg mot forståelse og innlevelse. Både elevenes logger og samtalene viser denne koblingen.

Som et utgangspunkt for hva de velger å gjøre – hvordan de løser formidlingsoppgaven – ser jeg at de eldste elevene tar ansvar for å legge til rette for førsteklasingenes *forståelse* og *innlevelse* i lesemøtet. Å invitere til *deltakelse* blir nærmest et prinsipp for hvordan lesemøtet gjennomføres og integreres derfor i arbeidet med å legge til rette for *forståelse* og *innlevelse*.

5.2.3 Hva innebærer forståelse?

Å forstå blir i denne studien forstått som å skape mening i møte med teksten. Rosenblatts (1995) teori om lesing som en transaksjonsprosess ligger til grunn for en slik forståelse. For Rosenblatt er ikke mening en fast størrelse som finnes enten i teksten eller leseren, men derimot i møtet *mellom* dem. I lesemøtet har hver av deltakerne et personlige møte med teksten, samtidig som de gjør felles leseerfaringer. Møtet med teksten i lesemøtet er derfor både personlig og relasjonelt. En slik forståelse danner utgangspunktet for analysen.

Tiendeklassingene er opptatt av at førsteklassingene skal forstå teksten, noe de formidler i loggen når de planlegger lesemøtet, og når de reflekterer over hvordan det gikk. Ingen forklarer eksplisitt hva det vil si å forstå. Forståelse som et sentralt aspekt ved lesing formidles implisitt. J02 sier det på denne måten: «For å skape engasjement hos de små tror jeg det er veldig viktig å lese med innlevelse og ikke lese fort. Slik at de forstår og får tid til å tenke over det du leser». J02 setter her forståelse og innlevelse i sammenheng med engasjement. Det er også interessant at hun samtidig inkluderer tempo og tid til å tenke over det som leses. Det viser at hun forstår lesing som en mental aktivitet hvor inntrykk skal bearbeides. Forståelse behandles som en selvfølgelighet – å lese er å forstå, blant annet. I 20³⁴ av de 25 samtalene som gjennomføres med elevene snakker vi om forståelse, og elevene blir i større grad utfordret på hva det er å forstå litteratur.

I analysen av det å peke på bildet kommer det fram hvor opptatt de eldste er av at førsteklassingene skal forstå teksten og oppleve den som meningsfull. Analysen viser da hva de eldste legger i det å forstå. Det handler om å identifisere personer, avklare, forklare og oppklare hendelser og sammenhenger i bildeboka. Med fokuset rettet mot bildet fungerer fingeren og hånda som en visuell forsterker av det som til enhver tid er sakens kjerne. Det kan synes som om denne lesemåten nærmer seg det Rosenblatt (1995) beskriver som efferent lesing, hvor målet er å hente ut noe av teksten. For elevene er målet blant annet

³⁴ Tallet viser til summen av kolonne 5 i kategorien Om bilder i bildebøkene, og kolonne 4 i kategorien Hva er spesielt med å lese høyt? på kartleggingsskjemaet som viser en samlet oversikt over samtalene (vedlegg 11).

det å hente ut mening av teksten, fordi en forståelse av teksten må ligge til grunn for at en skal kunne leve seg inn i teksten, og slik aktivere en estetisk lese måte.

5.2.4 Hva innebærer innlevelse?

Rosenblatts (1995) forståelse av estetisk lesing ligger til grunn for hvordan estetisk lesing blir forstått i denne studien. Det handler om innlevelse og det som beskrives som *live through*. Forståelsen støtter seg med det til erfaringsbegrepet slik Dewey (2008) bruker det – det handler om en personlig opplevelse som ingen kan gjøre for deg. Wilhelms (2016) responskategorier brukes for å konkretisere hva som skjer når leseren trer inn og bygger en forestillingsverden.

Tiendeklassingene er opptatt av innlevelse, og hele 14 elever skriver om innlevelse i loggene. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan loggene deles i to med tanke på innhold. Når tiendeklassingene skriver om innlevelse i forhold til egen formidlerrolle, er det mest fokus på hvordan de selv leser, altså at de skal *lese med innlevelse*. Når de skriver om hvordan førsteklassingene opplevde lese møtet, tar de i bruk mange begreper for å beskrive denne erfaringen, hvor innlevelse er ett. Innlevelse retter seg da mot spesifikt litterære forhold, som at å lese litteratur er å oppleve og å leve seg inn i historien som formidles. Jeg forstår dermed tiendeklassingene sånn at de leser med innlevelse for at den de leser for også skal leve seg inn i teksten. J14 skriver det på denne måten i loggen:

Jeg vil si at Ninni var engasjert i boka som jeg leste. Hun kommenterte bildene etter hvert, og kom av og til med kommentarer om at eks hun hadde gjort det samme som dem i boka. Men det var bare kjekt. Jeg følte også at jeg selv klarte å engasjere meg og ha innlevelse i boka, noe jeg tror er viktig for å få Ninni til å bli engasjert. (J14)

I åtte av samtalene snakker vi om å lese med innlevelse, mens i hele 22 av samtalene utforskes temaet vedrørende det å leve seg inn i teksten. Samtalen dreier seg da om hva det vil si og hvordan en den formen for innlevelse foregår.

Analysen av hvordan de eldste peker på bildet mens de leser, viser også hvordan pekingen forsterker den delen av formidlingen som ønsker å legge til rette for

innlevelse. Det handler spesifikt å forsterke elementer i bildene, og det handler om å utforske bildet.

5.2.5 Hva innebærer deltakelse?

I introduksjonen til lesemøtene har ikke tiendeklassingene fått en klar bestilling på hvordan de skal gjennomføre lesemøtet. De har for eksempel ikke fått beskjed om at de skal stille spørsmål til førsteklassingene underveis i lesingen, eller at de skal kommentere bildene spesielt. Men i loggene formidler de eldste en klar forventning om at lesemøtet vil være dialogisk, og at det dermed kan være lurt å stille spørsmål og snakke om bildene. Etter at det første lesemøtet er gjennomført, forsterkes denne oppfatningen, for flere opplevde at lesemøtet utviklet seg til en samtale. 14 av elevene skriver i loggene at de selv stilte spørsmål eller fikk spørsmål fra førsteklassingen. 12 elever bruker begrepet kommenterte, da både om seg selv og førsteklassingen. For eksempel skriver J16: «Elice var noe sjenert i starten, men etterhvert ble hun tryggere og stilte spørsmål til nesten hvert eneste bilde. Når jeg kommenterte bildene, kom hun alltid med en «Kofor då?» eller «Ka e' det?»»

12 av elevene anvender begrepet *snakke*. De skriver da at de vil snakke med førsteklassingen og snakke om boka og bildene. Eller så skriver de at førsteklassingen snakket om alt mulig annet en boka, som her hvor J10 skriver: «Han var veldig snakkesalig, men ikke så veldig interessert i den første boken, men ville heller snakke om andre ting. Jeg var engasjert i det han ville snakke om, men prøvde også å lese boken.» I samtlige av de individuelle samtalene diskuterer vi dialogiske perspektiver.

Å delta betyr derfor to ting. Det handler om å legge til rette for at førsteklassingen konkret kan delta ved å være muntlig aktiv. De eldste stiller derfor ulike typer spørsmål til den yngste, og de er svært åpne og anerkjennende for de innspillene førsteklassingene selv kommer med. De eldste elevene er dialogisk orienterte og legger til rette for å involvere førsteklassingene slik at de yngste opplever seg som å være involvert. En slik forståelse av deltakelse tar utgangspunkt i teori om lesing som en dialogisk og samtalebasert aktivitet (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011) og litterære samtaler (Skarðhamar, 2011; Solstad, 2008). Men de eldste spør også for å legge til rette for forståelse og innlevelse og dermed involvere den yngste i meningsskapingen. På denne

måten viser også deltakelse til litterære perspektiv som finner sin støtte i Rosenblatt (1995) og Wilhelm (2016). Det er det perspektivet som forfølges i fortsettelsen.

5.3 Oppsummering

Loggene viser at elevene vil legge til rette forståelse, innlevelse og deltakelse ved å anvende bildene i sin formidling. Bildene får spesiell oppmerksomhet i og med at det er bildebøker som leses høy. Nytteperspektivet er særlig framtreddende og kommer til uttrykk ved at verb som å *bruke*, *stille spørsmål* til og *forklare* bildene tas i bruk. I loggene forteller tiendeklassingen at de for eksempel vil bruke bildet, og de sier at de vil stille spørsmål til bildene. Men det loggene ikke forteller, er hvilke spørsmål som stilles og hva bruke egentlig innebærer. Gjennom ord som forklare og beskrive gis noen indikasjoner, men heller ikke det er formidlingsgrep som utdypes. Årsaken er at det er krevende å gjengi så detaljert informasjon i ettertid. Elevene opplever heller ikke at det blir spurt etter den type informasjon. Filmene derimot, gir meg denne informasjonen, og ved å sammenholde det som formidles i loggene med det jeg ser i filmene, skapes et rikt materiale.

Da leseemøtene ble kartlagt, vokste flere mønstre fram. Et tydelig mønster er at tiendeklassingene peker på bildet i formidlingen.³⁵ Å peke på bildet blir derfor indikatoren på å hvordan bildene brukes i formidlingen. Peking danner på denne måten utgangspunktet for hva som blir undersøkelsesobjektet i første analyse. Jeg analyserer formidlingen ved å undersøke hvordan elevene peker på bildet mens de leser, for på den måten å legge til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse i leseemøtet. Peking kan sies å gestalte dette arbeidet.

Alle elevene er representert i avhandlingen som helhet.³⁶ I analysene vises det til en rekke eksempler fra materialet, og bredden i utvalget er stor. Av de 22 filmede leseemøtene er 15 representert med eksempelutdrag. Studien ønsker å

³⁵ Førsteklassingene peker også på bildet, men det er de eldstes peking som forfølges i analysen. Førsteklassingenes peking inkluderes likevel flere steder, fordi samhandlingen og det felles fokuset mot teksten er et vesentlig poeng. Førsteklassingenes peking blir presentert nærmere i kapittel 6.7 og 6.8.

³⁶ Variasjonen er stor. Fra bare å dukke opp som en kode i en tabell til å være representert med eksempel.

formidle bredde og variasjon. I metodekapitlet trekkes det fram at elevene fikk informasjon om at jeg ønsket å utforske variasjonen som finner sted når de leser, og at det ikke var et uttalt mål å beskrive det perfekte lesemøtet. Det at så mange elever er representert i eksemplene, understreker og forsterker ønsket om bredde. Utfordringen er heller å begrense seg når det gjelder eksempler, fordi lesemøtene byr på så mange gode og interessante situasjoner. Eksemplene som er tatt med i analysene er valgt ut på bakgrunn av at de representerer fenomenet som drøftes på en formålstjenlig måte.

6 Å peke på bildet

For å analysere hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk gjennom formidlingen tar jeg utgangspunkt i hvordan de eldste elevene peker på bildet. Før analysen presenterer jeg hvordan det å peke på bildet blir tematisert av andre. Analysen viser at de eldste peker for å poengtere, de peker for å utbrodere, og de peker for å involvere. Kapitlet avslutter med å vise hvordan de eldste og de yngste peker på ulike måter, og hvordan den eldste og den yngste på hver sin måte bidrar til en felles opplevelse i lesemøtet.

6.1 Andres interesse for peking

Min inngang til å analysere formidlingen er å undersøke hvordan elevene peker på bildet mens de leser, for på den måten å legge til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse i lesemøtet. Analysen søker å vise hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk gjennom elevenes formidling. Forskningsspørsmålet som stilles, er: *Hva kan formidlingen i lesemøtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?*

Kartleggingen av lesemøtene viste at bortsett fra to elever³⁷ så peker alle på bildet underveis i formidlingen. I de 22 filmete lesemøtene peker de eldste elevene til sammen 434 ganger (se vedlegg 13). Det å ta hånda og fingeren i bruk er en integrert del av leseopplevelsen. Å peke på bildet er et grep elevene uanstrengt benytter seg av. Det virker ikke som en veloverveid strategi, men derimot som en tilnærmet intuitiv handling som inngår i denne måten å lese på. Men som det trekkes fram i fortsettelsen, kommenterer Mjør at også de voksne leserne peker når de leser for barna. Peking som fenomen kan derfor også forstås som kulturelt bestemt fordi det å peke på bildet tidlig blir modellert av de voksne.

³⁷ Det gjelder G01 og G04. Av de to bruker G01 hånda en gang, men bare så vidt. Det registreres som én peking.

Avhandlingen, *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* (Mjør 2009), er presentert tidligere. Fokuset er å vise hva den «motiverte høgtlesinga kan innebera, og korleis den fungerer, ut frå høgtlesaren sitt ønskje om at teksten skal vera meiningsfull for barna» (Mjør, 2009, s. 6). Mjør analyserer dermed foreldrenes lesinger med utgangspunkt i det hun kaller for «retteiingskategoriar» (Mjør, 2009, s. 113).

Foreldrenes høytlesing av en bildebok blir blant annet analysert som en multimedial og multimodal praksis. Bildeboka formidler gjennom modalitetene tekst og bilde og er således multimodal. Når en voksen leser høyt, mottar barnet både syns- og hørselsinntrykk (Mjør, 2009, s. 182). Høytlesing av bildebøker er også en multimedial praksis, fordi kommunikasjonen skjer både ved hjelp av boka, stemmen, hørselen og kroppen. Mjør studerer derfor kroppen som medium, hvor gester og bevegelser er semiotiske, meningsbærende ressurser, og hun viser hvordan ord og stemmebruk brukes for å skape mening.

Peking blir kommentert som frekvent og viktig. Den kalles for en retorisk strategi og en ressurs for foreldrene, fordi den skaper et felles fokus for barn og voksen (Mjør, 2009, s. 182). Det blir påpekt at en ikke uten videre kan kalle peking for en semiotisk ressurs, fordi den «representerer ikkje noko meiningsinnhald ut over eit konvensjonalisert “Sjå her!”» (Mjør, 2009, s. 182). I utgangspunktet er jeg enig i denne påstanden, fordi det å peke på bildet er en måte å rette fokus mot noe på eller en strategi for å skape et felles fokus. Likevel, i lesemøtene jeg har filmet, ser jeg at måten elevene peker på, både de eldste og de yngste, er mer nyansert enn bare å være relatert til funksjonen *fokus*. Når pekingen blir så integrert i formidlingen, inngår også det å peke på bildet i de eldstes arbeid med å legge til rette for forståelse av og innlevelse i teksten. Peking brukes også når det inviteres til deltakelse. I fortsettelsen tenker jeg å vise dette.

Mjør (2009, s. 3) viser til Anat Ninio og Jerome Bruner (1978), som opererer med fire strategier som den typiske høytleseren bruker i høytlesing for små barn. Den første strategien handler om å sikre fokus ved å bruke imperativer som Oj! og Se! Den andre handler om å få barnet til å ytre seg språklig, gjerne ved å stille spørsmål som «Hva er det?» kombinert med å peke på motivet. Dernest dreier det seg om å gi positive tilbakemeldinger når barnet er aktivt for å motivere til mer språklig aktivitet. Den fjerde kategorien kalles for

«labelling», som er strategien hvor den voksne peker på motiv og fenomen i bildene og kommenterer kort.

Marilyn Cochran-Smith (1984) kommenterer peking når hun undersøker leseaktiviteter i en kanadisk førskole. Leseaktivitetene foregikk i det som ble kalt *rug-time*, en aktivitet som innebar at lærer leste bildebøker høyt for en gruppe elever. Elevene satt på et teppe på gulvet, omgitt av myke puter (Cochran-Smith, 1984, s. 103). I studien ble både lærerens rolle, dialogen og samspillet mellom deltakerne og dialogen i forhold til teksten observert (Cochran-Smith, 1984, s. 258). Pekingene får et fokus ved at det i transkripsjonene markeres hva det pekes på. Cochran-Smith trekker fram at måten det pekes på, korresponderer med Ninio og Bruners (1978) observasjoner, som særlig la vekt på hvordan barna ble bedt av den voksne om å gjenkjenne eller identifisere objekter på bildet. Hun legger likevel merke til en vesensforskjell i spørsmålene som knyttes til pekingen. I Ninios og Bruners studie er informantene 10 til 18 måneder, og spørsmålene er derfor enkle av typen «Hva er det ...?» og «Er det en ...?». Hvert element blir behandlet i *isolasjon* til det forrige. I Cochran-Smiths egen studie er barna eldre, tre til fem år, og barna blir i mye større grad bedt om å gjenkjenne karakteristika ved objekter, personer, steder og handlinger i *relasjon* til den større helheten som presenteres i fortellingen. Høytleseren trakk barnas oppmerksomhet mot å se og finne sammenhenger mellom «the various parts of pictures and to the relationships implied between pages» (Cochran-Smith, 1984, s. 189).

Ninio og Bruner og Cochran-Smiths funn ser jeg igjen i mitt materiale. I lesemøtene pekes det for å identifisere, og det pekes for å få fram sammenhenger i teksten. Det er likevel en viktig forskjell, og det er at mine informanter er elever som går på tiende trinn. De er 15 år gamle og dermed ikke definert som voksne. De er ikke foreldre, som i Ninio og Bruners og Mjørs studie, og heller ikke pedagoger, som i Cochran-Smiths studie. *Rug-time*-lesestundene kan forstås som lesehendelser hvor den voksne har pedagogiske intensjoner. Den voksne ønsker å vise eller å få barna til å forstå sammenhenger i boka, knyttet til detaljer og helhet, og stiller derfor svært mange spørsmål som i stor grad styrer lesehendelsen. Lærerens rolle blir kommentert eksplisitt, «*rug-time was teacher-initiated, teacher-controlled, and teacher-dominated*» (Cochran-Smith 1984 s. 105).

Mine informanter har ikke slike pedagogiske intensjoner. Lesemøtet blir derfor noe mer avslappet og tilfeldig og er preget av en større ro. Når det er sagt, er det selvsagt viktig å minne om at i lesemøtet leses det for én elev, mens det i Cochran-Smiths *rug-time events* leses for en hel gruppe barn om gangen. Hovedintensjonen til informantene i denne studien er at de yngste skal ha en kjekk opplevelse. Innledningsvis har informantene fått vite at hensikten er å dele en leseopplevelse, og at de, som de eldste, skal gjøre det som føles naturlig der og da. Det er på denne måten lagt opp til rammer hvor her-og-nå-perspektivet framheves som sentralt. At de ikke er foreldre, og at de er ukjente for hverandre, skaper også en større avstand emosjonelt og fysisk, i alle fall i utgangspunktet. Overraskende fort knyttes likevel bånd som gjør det fysiske nærværet tettere. I loggen uttrykker flere hvor søte, små og sjarmerende 6-åringene er. Lesemøtet er slik at skal begge se boka, må de sitte ved siden av hverandre. Flere sitter likevel tett inntil hverandre. En tar til og med første-klassingen på fanget.

I Mjørs, Ninio og Bruners og Cochran-Smiths studier kommenteres pekingen, men den er ikke sakens kjerne. Pekingene behandles som en del av en større helhet, uten å få eksplisitt fokus. Analysen som følger, ønsker i større grad å løfte pekingen fram som en integrert del av en høytlesingshendelsen.

Påstanden om at det å peke på bildet er en tilnærmet uanstrengt og selvfølgelig handling, finner særlig støtte i et perspektiv som særlig ser hånda, og videre kroppen, som en del av lesingen. Perspektivet omtales som et «*embodied approach to reading, writing and literacy*» (Mangen, 2016). Et slikt perspektiv innebærer å se på lesingen som en «multisensorisk, sansemotorisk, kognitiv og fenomenologisk opplevelse av (multimodale) tekstkonfigurasjoner implementert i et lesemedium med bestemte ergonomiske affordanser» (Mangen, 2011, s. 65). Bakgrunnen for en slik kompleks og sammensatt forståelse av lesingen er å innbefatte lesemediet, det man leser på, i forståelsen av hva lesingen er. Hva vi gjør med mediet når vi leser, er også en del av denne forståelsen. Det er for eksempel annerledes å lese på en iPad enn det er å lese i en bok, og du kan gjøre andre ting med en iPad enn det du kan med en bok. Anne Mangen representerer perspektivet i en nordisk sammenheng. Hennes inngang er å studere lesingen i en tid med nye lesemedier, og i den forbindelse studere hvilke konsekvenser ulike lesemedier og mediets grensesnitt har for lesingen. I forskningslitteratur og i pedagogiske sammenhenger betraktes lesing

stort sett som en kognitiv og visuell prosess. Materielle, ergonomiske og tekniske aspekter belyses og problematiseres i liten grad (Mangen, 2011, s. 64).

Ifølge Mangen er det særlig framtreddende, og tilsvarende oversett, i hvor stor grad vi bruker hendene mens vi leser. Hun viser til Margaret Mackey (2007), som er en av få literacyforskere som interesserer seg for på hvilken måte taktile og haptiske aspekter spiller en rolle under lesingen.³⁸ Mackey har gjort en studie av hvordan unge lesere opplever fortellinger som formidles på henholdsvis cd-rom og i trykt bok. Det Mackey blant annet formidler, er hvordan det å lese en bildebok viser den viktige rollen av «hands-on engagement» (her sitert i Mangen, 2011, s. 65–66).

I artikkelen «What hands may tell us about reading and writing» (Mangen, 2016) utforsker Mangen det å lese på ulike medier med utgangspunkt i tre case. Fokuset er «the sensing, moving, and feeling human hand» (Mangen, 2016, s. 460). Artikkelens andre case handler om *shared reading* og håndens rolle i slik lesing. Mangen undersøker både det å lese en trykt bildebok og det å lese en bildebok på et lesebrett. Fokuset på nøkkelrollen hånden har i *shared reading*, er et «significant gap that should be thoroughly addressed in future research» (Mangen, 2016, s. 471). Det framheves videre at det å undersøke *shared readings* er av særlig verdi, for «such reading is assumed to embody particular emotional value – quite possibly due, in fact, to the ways in which hands are so deeply involved» (Mangen, 2016, s. 472). Mangen viser igjen til Mackey, som i sin studie viser hvordan hendene brukes til å koordinere leseaktiviteten. Elementet «*connecting with hands* may be one of the specific pleasures of reading graphic texts together and one reason why picture books are so often cited as creating bonds between the adult and child who read them together» (Mackey, her sitert i Mangen 2016, s. 472). Forskningen underbygger mitt

³⁸ Den taktile sansen innebærer det å føle gjennom hudberøring og betegnes som en passiv sans. Vi kan føle vinden mot huden. Den kinestetiske sansen innebærer kroppens bevegelser i rommet. Den haptiske sansen innebærer hvordan vi sanser og opplever omgivelsene gjennom berøring og aktiv utforskning ved hjelp av hender og fingre (Mangen, 2011).

inntrykk av håndens rolle, her i form av å peke på bildet, som et viktig og sentralt element i *shared readings*.

6.2 Å peke på bildet – før, underveis og etter

Som sagt foran: mer eller mindre alle peker på bildet underveis i lesingen. Pekingene forekommer både før, underveis og etter lesingen, oftest i kombinasjon. I utgangspunktet er de eldste tekstorienterte. De forholder seg mest til teksten, teksten er på førsteplass, selv om de i forberedelsen sier at de vil *bruke* bildet. Bildet er likevel på andre plass. Strukturen i lesemøtet er derfor ofte slik at tiendeklassingen leser all tekst først på hvert oppslag og flytter så fokuset over til bildet etterpå. Når fokuset flyttes over til bildet, er det ofte for å *poengtere* noe, *utbrodere* noe eller *involvere* den de leser for i lesingen. I denne delen av leseprosessen formidler derfor tiendeklassingene noe verbalt, samtidig som de peker på bildet. Pekingene kommer da *etter* at teksten er lest. 13 av elevene har en sånn struktur som dominerende.

Men leseren peker også *underveis* i lesingen. Det skjer når tiendeklassingen stopper opp i lesingen av teksten for å stille et spørsmål eller for å poengtere eller utbrodere noe. Ved slike stopp skjer det ofte at lesingen utvikler seg til en større eller mindre samtale mellom de to lesemøtedeltakerne. I syv av lesemøtene samtaler de før lesingen tar til. Det skjer fordi en samtale blir innledet tilnærmet hver gang en blar om til et nytt oppslag. Årsaken er en svært ivrig førsteklasing som stiller mange spørsmål til hva han eller hun ser på bildet. I slike tilfeller peker leseren også *før* lesingen starter.

Selv om nærmest alle elevene peker når de formidler, er det ikke mange som kommenterer pekingen eksplisitt i verken logg eller samtale. Det kan forstås som et argument for påstanden om at pekingen nærmest er en intuitiv handling og ikke en veloverveid strategi. Det er bare én elev, J06, som én gang i loggen kommenterer at hun selv peker på bildet. Hun skriver i loggen etter det første lesemøtet:

Det jeg fant ut var at det var lurt at jeg hadde lest boka fra før, for når jeg satt å leste fulgte hun ikke like godt med. Plutselig havnet hun under bordet hehe.. så det endte med at jeg halvveis leste, fortalte og pekte på bildene! ☺ (J06)

J06 kan forstås på den måten at hun opplever «vanlig» lesing som krevende for den yngste. Førsteklassingen har ikke ro nok i kroppen til å engasjere seg i teksten og havner under bordet, noe som kan forstås som et tegn på at hun ikke følger med. Derfor tilpasser J06 formidlingen, løsriver seg mer fra teksten og bruker bildene i større grad ved å peke. Sitatet over skrives av J06 etter det første lesemøtet, som jeg ikke har filmet. Men jeg har derimot filmet det andre lesemøtet til J06. Filmen viser at hun peker ofte og mye som en selvsagt del av formidlingen. Boka hun leser, *Olivia og kosedyret som forsvant* (Falconer, 2004) har 16 oppslag. Inkludert peking på framsiden og innsidepermene foran og bak peker J06 52 ganger til sammen. To av tiendeklassingene påpeker at førsteklassingen peker i boka. J03 skriver at «[t]il tross for litt ukonsentrasjon var Lars helt med, og pekte ut diverse ting på bildene og kommenterte litt underveis». Og J13 skriver at «[f]or å holde fokuset til Navarro oppe jevnt over var det viktig at jeg stilte spørsmål og kommenterte bildene i boka. Fikk han til å peke f.eks. 'Hvor er Johannes Jensen nå?」»

I samtalene med meg kommenterer i tillegg tre elever at de peker når de leser. J03 forteller om da hun en gang leste for en jente som ikke var særlig «responsiv» (J03s begrep), og for å engasjere prøvde hun å peke ut litt mens hun leste. J13 legger vekt på hvor viktig bildene er for førsteklassingen. Det er bildene han blir mest opphengt i. Hun sier at «han sitter liksom nede i boka og peker på bildene». Beskrivelsen er treffende, for filmene viser nettopp at det litterære engasjementet kommer til uttrykk ved at barna peker og prater mye, bøyer seg ned mot boka og bildet, studerer, utforsker og spør. J13 poengterer bildenes rolle i fortsettelsen også, for som hun sier: «jeg hadde nesten ikke trengt, eller jeg leser jo, det gjør det jo lettere å forstå, men det at han har de bildene, eller, det gjør det lettere å være fokusert på en måte». Elevene i studien lærer og erfarer mye om bildenes rolle i formidlingen av en bildebok. Jeg skriver mer om det i kapittel 8.3 og utover.

6.3 Monitorering og tekstredigering

Det å peke på bildet skjer tilnærmet aldri separat som den eneste måten å kommunisere på. Peking forekommer stort sett alltid sammen med en verbal ytring. Dette gjelder både for den eldste og den yngste. Sammen med pekingen skjer det at den eldste kommenterer, forklarer, svarer, utvider eller spør. Noe

som ikke analyseres, men som likevel er verdt å trekke fram, er på hvilket grunnlag tiendeklassingene gjør det de gjør og sier det de sier. Som en bakgrunn for hvordan de eldste velger å formidle, overvåker – eller *monitorerer* – de sin egen formidling. Det gjør de basert på en kontinuerlig analyse av hvordan teksten de leser, kommuniserer med de yngste.

6.3.1 Å tilpasse teksten til den du leser for

Det er utfordrende å beskrive hva de eldste gjør når de monitorerer, men det handler først og fremst om at de viser en varhet overfor den de formidler til. Vi kan se det på filmen ved at den eldste kikker på den yngste og registrerer om han eller hun forstår. Det kan virke som om de merker det på førsteklassingens kroppsspråk ved at det blir mer uro eller urolige bevegelser, og at den yngste ser ut til å miste litt av konsentrasjonen rettet mot teksten. Tiendeklassingene venter derfor gjerne litt før de velger å bla om. De gir på den måten førsteklassingen tid til å «ta inn», oppfatte og forstå eller å stille oppklarende spørsmål.

Som en konsekvens av monitoreringen tilpasses teksten deretter, det vil si at de eldste redigerer teksten underveis mens de leser høyt. Det gjør alle, i større eller mindre grad, bortsett fra to elever³⁹. Tekstredigeringen innebærer alt fra å erstatte enkeltord i teksten, unnlate å lese tekst, legge til tekst eller helt endre syntaks ved å gjenfortelle heller enn å lese ord for ord. Som oftest er det en kombinasjon som kommer til uttrykk. Også Cochran-Smith (1984, s. 179) finner at den voksne redigerer teksten ved å gjøre «modifications to the text». Hun kaller prosessen som foregår, en *joint sense-making process* og forteller om hvordan den voksne høytleseren analyserer sammenfallet (match) mellom den implisitte leseren i teksten og den/de virkelige leserne/lytterne som sitter foran (Cochran-Smith, 1984, s. 177). Implisitt leser er et begrep fra Iser (1974) som betegner den leserrollen som er skrevet inn i teksten, forfatterens tenkte leser. Denne tenkte leseren kan analyseres fram gjennom ulike faktorer, det være seg tematikk, hovedpersonens alder og språk. Cochran-Smith fortsetter med å si at der hvor den voksne opplever et misforhold mellom den implisitte leseren og den virkelige leseren, «she overrode the textual narrator and became the narrator herself, annotating the text and trying to establish some sort of

³⁹ Dette gjelder J11 og J17.

agreement between real and implied readers» (Cochran-Smith, 1984, s. 177). Cochran-Smith trekker da slutningen om at høytleseren besitter to roller som hun eller han veksler mellom: «– spokesperson for the text and secondary narrator or commentator on the text» (Cochran-Smith, 1984, s. 177). En lignende beskrivelse kan brukes om tiendeklassingene når de tilpasser teksten til den de leser for, for noen i større grad enn andre. Oppsummert karakteriserer Cochran-Smith den voksne høytleseren som en «mediator-monitor» (Cochran-Smith, 1984, s. 259).

Denne voksenrollen kommenterer også Mjør. Hun forteller interessant om hvordan «den multimodale teksten barnet møter er eit resultat av høgtlesarens fortolkning av bokas ikonotekst og hans eller hennar analyse av barnets interesser og kompetansar» (Mjør 2009 s. 16). Mjør vektlegger hvordan foreldrene tilpasser teksten til barnet de leser for, og refererer i den sammenhengen til Iser's begrep, implisitt leser. Mjør viser også til hvordan foreldrene i studien analyserer forholdet mellom tekstens implisitte leser og den virkelige leseren, og tilpasser sin lesing deretter. Hun viser for eksempel til hvordan en mor retter barnets oppmerksomhet mot det motivet som spiller en rolle for fortellingen (Mjør, 2009, s. 120). Nå er ikke utgangspunktet det samme. Mine informanter er 15 og 6 år, mens Mjørs informanter er foreldre som leser for sin ett- eller toåring. Det er likevel påfallende hvor mye av Mjørs funn denne studien viser. Også mine informanter retter fokus mot det motivet som spiller en rolle for fortellingen.

I fortsettelsen vil jeg vise til utdrag⁴⁰ fra to lese-møter som illustrerer noe av tekstredigeringen elevene gjør. De trekkene som løftes fram her, er gjennomgående i materialet. Tekstendringene er markert med blå farge.⁴¹

⁴⁰ Hvordan lese-møteutdragene presenteres i avhandlingen – oppsettet – er inspirert av Solstad (2015).

⁴¹ Det er det gjort i alle eksemplene i avhandlingen, men det kommenteres bare her.

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005) oppslag 2	
	
<p>Realisert tekst:</p> <p>S: Om kvelden når han skal legge seg, så er det ingen som brer dyna over ham. Det må han må gjøre selv.</p> <p>Og når han våkner så er han alene i sengen. Og han prøver å løfte opp dyna for å se om det er noen under der, men der er bare Johannes Jensen.</p> <p>S: Helt alene er han. Har du noen som brer over din dyne når du skal legge deg?</p> <p>L: Mm, ja.</p> <p>S: Ja, mamma gjør det?</p> <p>L: Nikker</p> <p>S: Det har ikke han. Han må gjøre helt selv</p> <p>L: Han er uansett voksen da</p> <p>S: Ja, han er det, men kanskje han ikke har lyst å være voksen enda</p>	<p>Bokas verbaltekst</p> <p>Om kvelden når han skal legge seg, er det ingen som brer over ham. Han må gjøre det selv.</p> <p>Når han våkner er han alene i sengen. Han løfter opp dynen, men under der er bare Johannes Jensen.</p>

Figur 6: Utdrag fra J01s lesemøte, oppslag 2

På samme måte som mange av de andre informantene i studien legger J01 til ordet *så* flere steder på hvert oppslag. Bruken av *så* skaper et muntlig preg. Mjør (2009) påpeker at *så* kan være et tidsadverbial som markerer hendelser som følger etter hverandre i tid. I Mjørs materiale er bruken av *så* hyppig, og hun understreker at i hennes materiale blir bruken av *så* ofte tolket kausalt, altså

at så betyr «slik at», «fordi» eller «derfor» (Mjør 2009 s. 127). Det samme er tilfelle i mitt materiale. Som i eksempelet over forklarer «så» mer sammenheng og årsak enn tid. Eleven bruker også tekstbindere som *det må* og *og*, noe som gjør teksten mer muntlig og skaper en større sammenheng i teksten. Den eldste legger også til ordet «dyne». Mens teksten sier *er det ingen som brer over ham*, leser den eldste *er det ingen som brer dyna over ham* og legger til *for å se om det er noen under der*. Når eleven legger til forklarende tekst som dette, skaper det redundans. I artikkelen «Rhetorique de l'image» ([1964]1994) utforsker Roland Barthes bildets retorikk. Med utgangspunkt i en annonse beskriver han tre ulike budskap: et lingvistisk, et kodet ikonisk og et ukodet ikonisk budskap (Barthes, 1994, s. 26). Når han utforsker det lingvistiske – tekstens budskap – beskriver han to funksjoner teksten har i forhold til bildet, forankring og utviding. *Forankring*⁴² brukes som begrep for å beskrive tekstens rolle i å styre resepsjonen av bildet i en bestemt retning. Et bilde kan inneholde mye informasjon, og assosiasjonene kan lett gå i mange retninger dersom det mangler tekst. Når teksten da virker styrende for resepsjonen, vil det si at den har en funksjon av å beskrive, presisere eller identifisere (Barthes, 1994, s. 28). Det avløsende forholdet innebærer at tekst og bilde bidrar med ulike informasjon, de komplementerer hverandre. Tekstens budskap får da en funksjon av å *utvide* meningen.

Den forklarende setningen som den eldste legger til, tydeliggjør innholdet og forankrer og presiserer ytterligere. Slutningen som ikonoteksten legger opp til at leseren skal gjøre selv, verbaliserer tiendeklassingen høyt. Med Cochran-Smith kan en da anta at tiendeklassingen analyserer den koblingen som noe krevende for den yngste og velger i stedet å gjøre koblingen selv. Selv om neste del av teksten forteller at *under der er det bare Johannes Jensen*, underforstått at Johannes Jensen løfter dyna for å *se*, så setter likevel tiendeklassingen ord på det for førsteklassingen, i beste mening. Tekstredigeringer som dette bygger opp under tiendeklassingenes overbevisning om at førsteklassingen må forstå

⁴² I teksten jeg har lest, Barthes (1994), oversettes begrepene «anchorage» og «relay» til *forankring* og *forsterkning*. I den engelske utgaven (Barthes, 1977) som jeg også har lest, oversettes «anchorage» til «elucidation». Dette blir forstått som forankring. «Relay» blir brukt til å forklare når tekst og bilde står i et komplementært forhold, at tekst og bilde avløser hverandre. Funksjonen bli beskrevet som at den «advance the action» (s. 41). Funksjonen som knyttes til det avløsende forholdet, blir da forstått som å *utvide*. Det er den forståelsen jeg bruker i fortsettelsen.

teksten som blir formidlet, og at forståelse er grunnlaget for et litterært engasjement – det å leve seg inn i og involvere seg i teksten. Tekstredigeringen er også et konkret eksempel på transaksjonsprosessen (Rosenblatt, 1995), hvor meningen skapes i møtet mellom tekst og leser. Teksten bidrar med noe informasjon, men leseren må gjøre koblingen og på den måten bidra aktivt i konstruksjonsprosessen. I lese møtet tar den eldste på seg rollen som «kobler» og verbaliserer koblinger høyt for å hjelpe førsteklassingen med å skape mening.

J03 kommenterer både tekstendringer og muntlighet og sier: «så jeg prøvde å sette inn mine egne ord, så når du leser høyt, så blir språket mye muntligere med en gang». Mjør viser i sin studie til Adriana Bus (2001) og Lea McGee (1998), som begge trekker fram at små barn knapt møter tekster som opplest tekst, men heller som fortelling, fordi den voksne tilpasser teksten til barnet gjennom å gjenfortelle. Mine informanter tilpasser teksten, men er likevel alltid tekstnære. Noen leser teksten ord for ord, andre leser teksten ord for ord, men omformulerer og gjenforteller deler, mens et par forteller teksten mer eller mindre hele teksten gjennom. Teksten får en stadig mer muntlig form etter hvert som større deler av teksten endres på. Elev G08 har en tekstnær, men svært muntlig måte å lese på, og han gjør mange tekstredigeringer.

G08 Til Huttetuenes land (Sendak, 2001), oppslag 16	
	
<p>Men Huttetuene ropte og skrekk Ikke reis! Vær så snill. Vi liker deg så godt at vi vil ete deg opp. Men Max sa: Nei.</p> <p>Da satte de i med de fryktelige brølene sine, knaste med de fryktelige tennene og rullet med de fryktelige øynene og strakte ut de fryktelige klørne, men Max hoppet bare opp i båten sin, vinket farvel til dem.</p>	
<p>Realisert tekst</p> <p>S: Men Huttetuene hylte og sa: <i>Nei, nei, plis, kan du ikke bli litt til.</i> Vi liker deg så godt at vi vil spise deg opp. Men Max sa: Nei</p> <p>S: <i>De vil spise han opp, men han stikker av</i></p> <p>S: Da satte de i gang med de skumle hylene sine, og knaste med tennene sine. Max hoppet opp i båten sin og sa ha det til de</p> <p>S: <i>Nå stikker Max av</i></p> <p>L: <i>Ja</i></p>	<p>Bokas verbaltekst</p> <p>Men Huttetuene ropte og skrek: Ikke reis! Vær så snill. Vi liker deg så godt at vi vil ete deg opp. Men Max sa: Nei.</p> <p>Da satte de i med de fryktelige brølene sine, knaste med de fryktelige tennene og rullet med de fryktelige øynene og strakte ut de fryktelige klørne, men Max hoppet bare opp i båten sin, vinket farvel til dem</p>

Figur 7: Utdrag fra G08s lese møte, oppslag 16

G08 legger til tekst, endrer på tekst og unnlater å lese tekst. Mens teksten legger opp til gjentakelse av *fryktelig* som et litterært virkemiddel, forenkler eleven teksten med å endre det til to uttrykk *skumle hyl*, og *knaste med tennene*. *Vær så snill* blir til *plis*, *farvel* blir til *ha det*. *Ikke reis* blir til *kan du ikke bli litt til*. Det er grunn til å spørre hvorfor tekstredigeringen er så omfattende. G08 sier selv ikke noe om temaet, men kommenterer i samtalen med meg at dersom det er noe førsteklassingen ikke forstår, kan det være lurt å si det på en annen måte. Med utgangspunkt i eksempelet over blir førsteklassingen i realiteten fratatt muligheten for å oppdage om han forstår, eller ikke, fordi teksten blir endret umiddelbart. Årsaken kan være at G08 vurderer ordet *fryktelig* som vanskelig

og noe fremmed for sin lesevenn. I noen lesemøter er urolighet en årsak til at teksten kuttes og endres. Det er ikke tilfelle i G08s lesemøte. Filmen viser ikke en urolig og utålmodig førsteklassing, men derimot en svært involvert gutt som følger interessert med. Det kan derfor virke som om ønsket om at førsteklassingen skal forstå, er det argumentet som ligger til grunn for rekken med tekstredigeringer i G08s lesemøte. Argumentet kan også ses i sammenheng med G08s påstand om at han ikke følte for å forberede seg, men ville improvisere: «Det jeg sa om bildene kom jeg på når jeg så bildet» (G08). En slik påstand indikerer at det ikke ligger noen vurderinger bak avgjørelsen om å endre teksten. Cochran-Smith (1984, s. 178) trekker fram hvordan hennes formidlere forenkler teksten. Når G08 legger til setningen som oppsummerer hva han nettopp har lest: «De vil spise han opp, men han stikker av», og «[n]å stikker Max av», sammenfaller det med hva Cochran-Smith finner i sitt materiale. Hennes formidlere forenkler syntaksen og ordvalget, de summerer opp og utelater å lese tekst (Cochran-Smith, 1984, s. 178-179).

Ifølge Mjør (2009, s. 15) er den verbalteksten barna møter i høytlesningshendelsen den voksne muntlige tekst. Denne teksten er omformet eller er en tilpasning av den trykte teksten i boka. Det er også tilfelle i mitt materiale, men graden av tilpasning eller omforming er annerledes. I bøkene som Mjørs informanter leser, forekommer det bare to eller tre ord på hvert oppslag. Omfanget av muntliggjøringen er derfor større i Mjørs materiale sammenlignet med mitt. I bøkene som leses av mine informanter, er det mer tekst. Det kan derfor virke som om det oppleves mer som en selvfølge, det å forholde seg til teksten. Denne forestillingen virker sammen med observasjonen av tiendeklassingene som tekstorienterte og det faktum at barna de leser for, er eldre enn barna i Mjørs studie.

6.3.2 Perspektiver fra logg og samtale

Selv om alle, bortsett fra to elever, redigerer teksten, er det bare noen få elever som kommenterer det eksplisitt i loggen. For eksempel sier G09 at han skal forberede seg «ved å lese boka og å se om det er vanskelige setninger som jeg må forandre på». G03 sier at han av og til la på noen ord i setningene «fordi jeg følte det paste».

I samtalene med meg er det derimot i alt 13 av elevene som trekker fram at de endrer på teksten. Når de får spørsmålet om hva det er som er annerledes ved å lese høyt for noen, sammenlignet med det å lese stille for seg selv, er tekstredigering et av momentene som trekkes fram. Særlig settes det i sammenheng med at førsteklasingen skal forstå teksten. Tiendeklassingene er eksplisitte på denne erfaringen. Under følger fire illustrerende utsagn:

- «Om eleven ikke skjønner, si det på en annen måte slik at han skjønner» (G08)
- «Jeg formulerte setningene i boka på min måte slik at det ble lettere for Birk å forstå» (G03)
- «(...) var det en del vanskelige ord og, og da tok jeg bare, i stedet for å si det vanskelige ordet så tok jeg og erstattet det med noe enklere» (J01)
- «det er kanskje litt greit å legge til, og gjør litt om på setningene, for at hun skal oppfatte det mest mulig riktig, da» (J14)

Umiddelbart kan det virke som om utsagnene setter *forståelse* i sammenheng med forståelse av både enkeltord, setninger og større sammenhenger, noe som er tilfelle når generell leseforståelse drøftes (Bråten, 2007). I en litterær sammenheng, som er konteksten sitatene rammes inn i, oppfattes *forståelse* som et grunnlag for innlevelse i teksten. Når målet for de eldste elevene er å engasjere førsteklasingen, og forståelse oppfattes som et sentralt grunnlag for at det skal kunne skje, legger de en innsats i denne formidlingsoppgaven. På denne måten viser elevene en innsikt i hva litterær lesing innebærer, fordi de anvender kunnskapen i møtet med teksten og eleven de formidler til. Kunnskaper om litterær lesing som en del av elevenes litterære kompetanse kommer på denne måten til uttrykk.

Ifølge Wilhelm (2016) er responsen de eldste gjør i denne sammenhengen knyttet til hovedgruppen av reflekterende responsformer. Både i loggen og ikke minst i samtalen med meg inntar de eldste et metaperspektiv på om teksten kommuniserer. Opplever de at teksten ikke kommuniserer, gjør de en intervensjon i teksten. Indirekte evaluerer de forfatterens valg og særlig førsteklasingen som leser. Wilhelm kaller denne responsformen for «Evaluating an Author, and the Self as Reader» (Wilhelm, 2016, s. 126). Det at mine lesere er formidlere og derfor mer opptatt av egen formidling og den de

formidler *til*, kan være med på å utvide innholdet i Wilhelms kategori. Når det er sagt, er også kommentarene om bevisste valg de gjør med tanke på tekstredigering, en evaluering av seg selv som formidler.

Syv av elevene kommenterer eksplisitt det som først i kartleggingskjemaet ble kalt for overvåking, men som nå kalles for monitorering. Om vi bruker elevenes eget språk for fenomenet, er det «passe på at han henger med», for det er den måten flere beskriver monitoreringen på. Det er særlig i samtalen med elevene at refleksjoner knyttet til monitoreringen iverksettes. Igangsetteren for disse refleksjonene er spørsmålet: Hva er forskjellen mellom det å lese for deg selv og det å lese for noen andre? J02 viser en bevissthet omkring egen formidling i denne forbindelse. Hun sier: «Jeg må jo på en måte variere stemmebruken og tenke liksom, ja, da må jeg enda mer konsentrere meg liksom om hvordan få den andre til å henge med». Det gjør også J04, for hun bruker begreper som at du må konsentrere deg, være litt mer oppmerksom, følge med for den lille skal synes det er gøy å høre på. Og hun sier i tillegg at hun selv leser med mer innlevelse av den grunn. Det kan tolkes som at både J02 og J04 inntar det Oterholm og Skjerdingsstad (2012) kaller et kroppslig perspektiv på formidling, som handler om et samspill mellom fornemmelse, oppmerksomhet, artikulasjon og stemme. Når J02 sier at hun må variere stemmebruken, lytter hun til seg selv som formidler. Formidlingen er kroppslig situert. Samtidig fornemmes det hvordan formidlingen kommuniserer i den situasjonen. Både J02 og J04 sier at de må konsentrere seg, følge med og være litt mer oppmerksom på hvordan formidlingen fungerer.

Et kommunikasjonsperspektiv som dette, rettet mot «den andre», er det Gudiksen (2005) fokuserer på, hvor da formidlingen blir å forstå som *forandring*. Det er her-og-nå perspektivet som er det sentrale for formidlingen som skjer. Formidlingen er derfor alltid kontekstbasert og i et dialogisk samspill med den andre. Formidlingen der-og-da framstår som en enhet. J07 kobler sammen både forståelse, involvering og sin egen formidling og viser hvordan det hele framstår som en enhet. Hun sier at du må jo «hele tiden passe på at den lille er med og at han forstår, og du skal jo på en måte gjøre ditt beste for å engasjere han og liksom få han med» og ved å understreke *hele tiden* tydeliggjør J07 sitt eget ansvar, det samme gjør også J13. J01 har et langt svar som viser til egne erfaringer fra da hun selv var liten:

Ja, altså når jeg leser selv, så er det jo, da leser jeg jo bare for meg selv, leser jeg på en måte, ja jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men jeg har liksom, når du leser for andre, så må du tenke litt på, det er så mye mer du må tenke på; hvordan du leser og om det er forståelig det du leser, gjerne litt sånn om du har nok innlevelse, sånn at det blir gøy å høre på, for jeg husker selv, fra når jeg var liten, jeg synes det var mye kjekkere når mamma, sånn, leste bøker for meg med innlevelse, hvor hun levde seg inn i stemmene og hadde litt mer tonefall og sånn, og det har jeg gjerne ikke hvis jeg leser for meg selv, da bare leser jeg ordrett det som står i en vanlig bok, eh og så ja, det er ganske viktig og egentlig, altså det er det som er forskjellen, du må tenke litt mer på hvordan du leser, og, så er det viktig å tenke på hvem du faktisk leser for. (J01)

J01 viser et klart mottakerperspektiv når hun reflekterer over sin egen formidling, men setter det samtidig inn i en helhetlig ramme hvor hele konteksten virker inn på formidlingen som gjøres. Hennes egne erfaringer fra da hennes mor leste høyt for henne, og hvordan hun opplevde det selv den gang, viser hvordan kunnskapen er erfaringsbasert og kulturelt kontekstualisert.

I fortsettelsen rettes fokuset mot hvordan det å peke på bildet inngår som en integrert del av lesingen, og hvordan det å peke på bildet gestalter den eldstes arbeid med å legge til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse i lesemøtet.

6.4 Peke og poengtere

Når tiendeklassingene peker for å poengtere, gjør de det for å legge til rette for at førsteklasingen skal forstå teksten. Forståelse uttrykkes tilnærmet som en forutsetning for at de yngste skal involvere og leve seg inn i teksten. Poengteringen tar form av å beskrive bildet, identifisere elementer, forklare sammenhenger, oppsummere handlingselementer og strukturere informasjon.

6.4.1 Beskrive og identifisere

Et sentralt trekk i måten tiendeklassingene bruker bildene på, er å peke på bildet samtidig som de legger til en beskrivende forklaring av bildet. J05⁴³ gjør det i eksempelet under:

J05 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 2	
<p>Realisert tekst S: Ine kikker ut at vinduet. Det er Hasse. Lillebroren sitter under treet i hagen. Han har bare bleie på, og han roper og han gråter nå: Baffeltøkk!</p> <p><i>S: Se! Kjøkkenet og ... (beveger fingeren rundt på bildet) der står hun og ser ut på lillebroren (peker på Ine)</i></p>	
<p>Bokas verbaltekst Ine kikker ut at vinduet. Det er Hasse. Lillebroren sitter under treet i hagen. Han har bare bleie på, og han roper og han gråter nå: Baffeltøkk!</p>	

Figur 8: Utdrag fra J05s lesemøte, oppslag 2

Tiendeklassingen leser først teksten. Deretter utbryter hun «Se!» og peker på bildet, identifiserer det vi ser som kjøkkenet som ble nevnt i oppslaget foran, peker på jenta på bildet og gjentar at jenta ser ut på lillebroren. Poengteringen kommer i form av å identifisere og gjenta. Den eldste peker på det som er omtalt i bokas tekst for å knytte bånd mellom tekst og bilde. Hun peker på Ine som er plassert ved vinduet, samtidig som hun legger til at Ine ser ut på *lillebroren*. Informasjonen står ikke direkte formidlet i teksten, så denne koblingen er det J05 selv som gjør. Bildet avløser i utgangspunktet teksten og bidrar med en

⁴³ J05 opptrer en rekke ganger i avhandlingen. For å vise hvordan analysematerialet ser ut, ligger hele transkripsjonen av J05s lesemøte som vedlegg nr 14, J05s logger finnes i vedlegg 15 og samtalen med J05 vises i vedlegg 16.

selvstendig informasjonsenhet. I sin avhandling fremmer Mjør hypotesen om at avløsningsprinsippet i forbindelse med høytlesing for små barn ofte vil bli omformet til forankring (Mjør 2009, s. 124). En slik forankring innebærer at den visuelle informasjonen blir verbalt formulert. Det er svært ofte tilfelle i lesemøtene som finner sted i denne studien. Forankringen forstås som et uttrykk for ansvaret de eldste tar med å legge til rette for forståelse, som igjen danner et grunnlag for å være engasjert i teksten. Å peke på bildet forstås derfor som en strategi for å sikre fokus og forståelse hos den yngste.

Når den eldste tolker det hun peker på, som vesentlige elementer for historien som fortelles og forsterker det gjennom peking, kan det forstås som at de eldste gjenkjenner lesingen som en transaksjonsprosess. Gjennom å beskrive og indentifisere kan de eldste oppfattes som en modell for transaksjonen. Deres bidrag, som kommer til uttrykk ved å peke, fulgt av en verbal respons, gestalter leserens medvirkning i arbeidet med å skape mening. Ifølge Wilhelm er handlingen en reflekterende respons som han kategoriserer som «Recognizing Reading as Transaction» (Wilhelm, 2016, s. 123).

Sammen med den verbale responsen skaper pekingen redundans og forankrer (Barthes, 1994) forholdet ytterligere mellom tekst og bilde. Tekstens bidrag er Ine, og bildets bidrag er en tegning av Ine som kikker ut av vinduet. Pekingene identifiserer Ine. Teksten sier ikke direkte at Ine ser på lillebroren – denne koblingen gjør altså den eldste ved å legge til verbal tekst. Leserens bidrag i meningsskapingen kommer dermed til uttrykk og på denne måten tar de eldste elevene ansvar for førsteklassingens forståelse av teksten. Gjennom handlingen viser den eldste en innsikt i forståelse som et grunnlag for å involvere seg i teksten. Innsikten speiler deler av den eldste sin litterære kompetanse.

Mjør ser også i sin studie at foreldrene formulerer den visuelle informasjonen verbalt. På den måten overlater ikke foreldrene ansvaret til barnet alene å få med seg den visuelle informasjonen. Observasjonen oppsummeres ved å slå fast at foreldrenes muntlige tekster er parafraaser over hvordan de selv leser ikonotekstene (Mjør, 2009, s. 123). Ved selv å være modell veileder foreldrene på den måten barnet i den leserrollen som kreves i forbindelse med avløsningsprinsippet. En slik tolking kan også anlegges på eksempelet over, men koblet sammen med tiendeklassingenes fokus på forståelse, oppfattes

ønsket om at førsteklasingen skal forstå som den mest sentrale årsaksforklaringen på hvorfor formidlingen tar form som den gjør. Det er tiendeklassingenes stemmer gjennom loggen og samtalen med meg som danner det tolkningsgrunnlaget. Mjør lar ikke foreldreinformantene komme til orde gjennom en samtale eller logg. Vi vet derfor ikke hvordan de selv ville forklart sin formidling. Tolkningene baseres utelukkende på Mjørs egne tolkninger av videomaterialet.

I flere lesemøter skjer det en poengtering av bildet som nærmest framstår som et skjema. Det er formuleringen «Og her ser du ...» etterfulgt av en noe mekanisk beskrivelse av bildet og en utpeking av det som benevnes. Både personen og elementer i bildet benevnes. En slik *lukket* beskrivelse av bildet kommer like etter at teksten er ferdiglest og før eventuelle spørsmål fra førsteklasingen. I hele 14 av 22 lesemøter registrerer jeg dette trekket, i større eller mindre grad. Noen har strukturen som et gjennomgående trekk, andre har det som en variasjon i måter å forholde seg til teksten på. I eksempelet under er denne måten å kommentere bildet på et gjennomgående trekk i lesemøtet og det forgår på denne måten:

J12 Johannes Jensen opplever et mirakel (Hovland & Kove, 2009), oppslag 10



Bokas verbaltekst

Jeg har aldri lært å synge, sier Johannes Jensen. Alle kan synge, men øvelse gjør mester, sier brannmesteren. Dere kan øve med koret vårt. Johannes Jensen og Doktor Fjeld begynner å synge i brannmennenes kor hver torsdag.

Realisert tekst

S: Jeg har aldri lært å synge, sier Johannes Jensen. Alle kan synge, men øvelse gjør mester, sier brannmesteren. Dere kan øve med koret vårt.
S: Johannes Jensen og Doktor Fjeld begynner å synge i brannmennenes kor hver torsdag.
S: Og her ser du koret til brannmennene og Johannes Jensen og Doktor Fjeld som står og synger med de (peker på koret, Johannes Jensen og Doktor Fjeld etter hvert som de benevnes)

Figur 9: Utdrag fra J12s leseemøte, oppslag 10

Det kan virke som om intensjonen til J12 er å sikre at den hun leser for, forstår. Utpekingen er tydelig, elementer og personer identifiseres, samtidig som en muntlig beskrivelse av bildet blir lagt til. Den muntlige beskrivelsen gjør ikke annet enn å repetere det teksten allerede har sagt. Dermed skapes det ytterligere redundans mellom tekst og bilde. Pekingene forsterker redundansen. Ifølge Mjør viser hennes materialet at foreldrene oppfatter det sånn at barna best forstår informasjonen som er formidlet både verbalt og visuelt. Derfor formidler foreldrene sentral visuell informasjon verbalt og fremmer på den måten visuell

sensitivitet (Mjør, 2009, s. 123). En slik konklusjon er mulig også i forhold til mitt materiale, samtidig som mye av materialet peker på at det heller er førsteklasingene som er visuelt sensitive, og at det derfor er førsteklasingen som fremmer visuell sensitivitet overfor tiendeklasingene. Det kommenteres nærmere i kapittel 6.7 og 6.8. Om intensjonen til den eldste er god, er det å peke ut og beskrive elementer som eksempelet viser, en formidlingsstrategi som «lukker» lesingen. Å utforske bildet trer i de tilfellene ikke fram som et alternativ. I siste kapittel vil vi diskutere årsakene til en slik formidling.

I J12s lese møte er en skjematisk poengtering som beskrevet over et mønster, og mønsteret skaper et noe statisk lese møte. Førsteklassingen er stille, følger godt med, og det er først når han stiller noen spørsmål at den eldste bryter mønsteret. J12 gjør bare to små tekstendringer på de siste, to oppslagene, ellers holder hun seg til teksten lese møtet gjennom. Lesemøtet viser en leser som har mindre erfaring med formidling og framstår som noe usikker i rollen når kameraet filmer. Denne oppfatningen bekreftes også i samtalen med meg, hvor hun forteller at hun var usikker i starten og underveis i filmingen, men at det gikk bedre etter hvert. Hun meddeler også at hun ikke leser så mye på fritiden, og at hun aldri har lest for en liten unge før. Dette kan forklare formidlingsstrategien i lese møtet.

6.4.2 Forklare, oppsummere og koble

Tiendeklasingene er opptatt av å holde fokuset på hovedfortellingen og sikre at den de leser for, forstår og henger med. I tillegg til å peke på og beskrive bildet forklarer de innholdet, sammenhenger i teksten, oppsummerer og kobler informasjon. I en slik sammenheng brukes pekingen til å forsterke sammenhenger, men også for å vise til hvem som sier og gjør hva. En slik hensikt kan forstås innenfor rammen av formidling, som «*transmission af meddelelser*» (Gudiksen, 2005 s. 33), hvor perspektivet rettes mot formidlerens ønske om å ville oppnå noe med sin formidling. Formidlerens hensikt tolkes som et ønske om å overføre noe. Å bruke en slik tolkning på tiendeklasingens formidling, innfører en mulig forestilling om at det går an å overføre informasjon uten at den blir tolket av den andre. Eller sagt på en annen måte: at tiendeklasingens egen forståelse blir kopiert av førsteklasingen, og at det dermed fremstilles som at det er «den rette» forståelsen og den ene måte å forstå

på. Kanskje er det en slik forestilling som ligger bak når J14 forteller at hun gjør om på setningene for at førsteklassingen skal oppfatte det mest mulig *riktig*, og når G07 sier at han må svare *riktig* på spørsmålene fra førsteklassingen? En mindre kritisk inngang er å forstå tiendeklassingenes hensikt som et oppriktig ønske om at den de formidler til, skal forstå, og at de derfor velger å gjøre veien til forståelse så ukomplisert og rett fram som mulig. Når heller ikke førsteklassingen kommer med en respons, men sitter stille og lytter, kan det også umiddelbart oppfattes som at overføringen har lyktes. Under følger et utdrag fra J05s lese møte:

J05 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 5	
<p>Realisert tekst S: På gulvet spankulerer Ine Politi. Nå, vesle Hasse, hva er i veien? Har noen stjålet bilen din? Har noen bortført søsteren din? Ut med språket nå. Politiet er på saken! Uææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk! S: Og nå prøver Ine (peker) å være politi og finne hva som er feil. Men han (peker) skriker bare etter Vaffelmøkk. Hm ...</p>	 <p>Bokas verbaltekst På gulvet spankulerer Ine Politi. Nå, vesle Hasse, hva er i veien? Har noen stjålet bilen din? Har noen bortført søsteren din? Ut med språket nå. Politiet er på saken! Uææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk!</p>

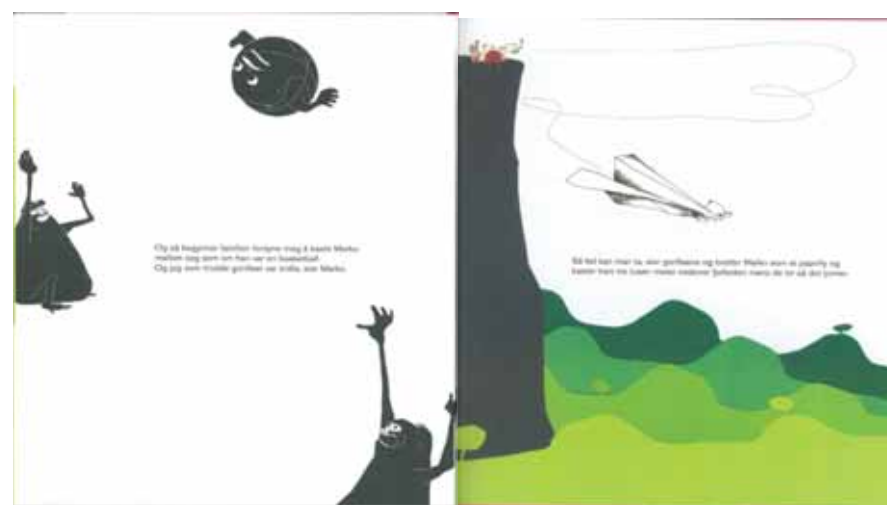
Figur 10: Utdrag fra J05s lese møte, oppslag 5

Gjennom sin forklaring legger J05 til tekst til den allerede eksisterende teksten. Men det som blir lagt til, forholder seg til den eksisterende teksten ved å være oppsummerende, forklarende og repeterende. Når J05 sier at «Og nå prøver Ine å være politi og finne hva som er feil», kobler J05 informasjon fra ikonoteksten og gjør en parafrase over innholdet (Mjør, 2009, s. 123). J05 forsterker denne forklaringen ved først å peke på Ine når Ine nevnes og deretter på Hasse når hun sier «[m]en han skriker bare etter Vaffelmøkk.» Pekefingeren blir visuell

Å peke på bildet

informasjon som skal tydeliggjøre elementer i forklaringen. I dette eksempelet gjelder det personer. I neste eksempel brukes også pekingen til å understreke og poengtere hvem det snakkes om, men pekingen brukes også til å understreke andre sammenhenger i teksten. Eksempelet er fra J07s lese møte, hvor hun leser *Rumpemelk fra Afrika* (Loe & Lima De Faria, 2012).

J07 *Rumpemelk fra Afrika* (Loe & Lima De Faria, 2012), oppslag 10



Bokas verbaltekst

Og så begynner familien forsyne meg å kaste Marko mellom seg som om han var en basketball. Og jeg som trodde at gorillaer var snille, sier Marko. Så feil kan man ta, sier gorillaene og bretter Marko som et papirfly og kaster ham tre tusen meter nedover fjellsiden mens de ler som det ljoer.

Realisert tekst

L: Hva er det? (peker på Marko i luften)

S: Det er Marko. Han ... skal vi se hva det står her ...

L: (Lager et spørrende blikk). Det blir ball, han blir ball, og så ... (peker tre steder på bildet)

S: Ja, familien, de blir så sure at de kaster Marko mellom seg som om han var en basketball (peker på Marko)

S: (Gisp!) Og jeg som trodde at gorillaer var snille, sier Marko. Så feil kan man ta, sier gorillaene og bretter Marko som et papirfly og kaster ham tre tusen meter nedover fjellsiden mens de ler som det ljoer.

L: (Peker på en gorilla og ler)

Å peke på bildet

S: Så der står de og ler (peker på gorillaene). Kaster han mellom seg (peker i boka) som en basketball
L: Men hva blir han der? (peker på papirflyet)
S: De bretter han til et papirfly, og så sender de han nedover fjellsida
L: Oi
S: Oi, oi, oi!
L: Først er han basketball, så blir han der, så blir han til papir (peker tre steder i boka, som en sekvens)
S: Papirfly, ja
L: (Sier noe. Uklart)

Figur 11: Utdrag fra J11s leseemøte, oppslag 10

I J07s leseemøte samtales det mye. En engasjert tiendeklassing og en aktiv førsteklasing som stiller mange spørsmål, fører til et utforskende møte med teksten. Lesemøtet har mange lesestopp, og de peker og samtaler både før, underveis og etter lesingen av selve teksten. J07 får i leseemøtet mange erfaringer med at teksten kan oppfattes på ulike måter.

Når J07 blir om til oppslag 10, vist i eksempelet over, er førsteklasingen kjapt ute med å peke på Marko, formet som en ball i lufta, med et spørsmål om hva det er. Den eldste bekrefter at det er Marko, skummer raskt over teksten og legger til en muntlig tekst hvor hun kommer med en årsaksforklaring til hvorfor Marko ender opp med å bli kastet i lufta. Dette gjør hun samtidig som hun peker på Marko, for både å identifisere og å rette fokuset mot ham. J07 fortsetter å lese teksten. Den yngste peker på gorillaen og ler, og J07 kommer med en oppsummerende kommentar som repeterer ikonoteksten. Hun sier: «Så der står de og ler (peker på gorillaene). Kaster han mellom seg (peker i boka) som en basketball». Dette sier hun mens hun drar fingeren over boksida, fra den ene gorillaen til den andre, i en buebevegelse, for å understreke kastingen. Fingeren tolker jeg som en visuell markør som både forsterker det verbale budskapet om at de kaster Marko mellom seg, og som dramatiserer og levendegjør bildet slik at førsteklasingen blant annet skal leve seg inn i teksten.

Tiendeklassingens respons på teksten er et uttrykk for at hun har etablert og opprettholder kontakten med karakteren i teksten, det Wilhelm kaller for «Relating to Characters» (Wilhelm, 2016, s. 99). Kommentaren hennes viser sympati med Marko, som nå har blitt en kasteball, og som etter hennes mening blir behandlet urettferdig. Tonen i stemmen hennes indikerer en slik holdning,

samtidig som hun også gjennom stemmen uttrykker en slags beundring for det underliggjørende elementet i teksten. For det andre kan kommentaren, sammen med hvordan hun peker, forklares med et ønske om å forsterke det fantastiske innslaget og den forestillingsverdenen teksten legger opp til, og som hun opplever at førsteklassingen er en del av. I dimensjonen som Wilhelm kaller for *Seeing the storyworld*, registrerer leseren visuelle *clues* i teksten som bidrar til å «fully evoke and flesh out that world» (Wilhelm, 2016, s. 105). Gjennom sin respons på teksten kan det virke som om den eldste, i tillegg til å forklare, ønsker å opprettholde og forsterke forestillingsverdenen gjennom å levendegjøre bevegelsene til Marko. Den eldste viser på denne måten en innsikt i innlevelse som en viktig del av leseopplevelsen.

Ofte peker de eldste elevene flere steder på et oppslag for å visualisere årsakssammenhenger og for å sette bildeelementene i en enda tydeligere sammenheng. Denne formen for peking følger sammen med en utforskende forklaring⁴⁴ som kobler informasjon fra flere steder i boka. J16 gjør det flere ganger når hun leser *Tigli* (Ersland & Auestad, 2004) for sin førsteklassing, vist med eksempelet under:

⁴⁴ Utforskende forklaring blir det gjort nærmere rede for i kapittel 7.5.2.1.

J16 Tigli (Ersland & Auestad, 2004), oppslag 4



Bokas verbaltekst

Når brannmennene besøker Tigli har de med seg stige bilen. Da står de på stigen og spiser og drikker. Brannmesteren står alltid øverst. Brannmesterfrua står nederst, ved siden av stigen. Med stigen kan brannmesteren nå opp til trær og busker som ingen andre vet om. Fra toppen av stigen ser på bakken ut som små prikker. Hatten til brannmesterfrua likner en liten saltpastill.

Realisert tekst

S: Skal vi begynne, for du husker at nå var det brannmennene (peker) som kom og skulle se på håret hennes. Skulle ta brus fra en flaske

S: Når brannmennene besøker Tigli har de med seg stige bilen. Da står de på stigen og spiser og drikker. Brannmesteren står alltid øverst. Brannmesterfrua står nederst, ved siden av stigen. Med stigen kan brannmesteren nå opp til trær og busker som ingen andre vet om. Fra toppen av stigen ser på bakken ut som små prikker. Hatten til brannmesterfrua likner en liten saltpastill.

L: Hva er det der inni? (peker på gul bøtte)

S: Det skal være brus, tror jeg. Sånn rød brus. Husker du, helt i starten så leste vi at det lå bekker av brus i håret hennes. Husker du det?

L: Ja

S: Ja. Så det rant mye brus så tar de og samler det opp i bøtter (peker på bøtta), sånn at de kan ta det med seg hjem
L: Syns du at Tigli sitt hår er veldig stort?
S: Om jeg syns det er stort?
L: Ja
S: Ja, det tror jeg.
L: Hvorfor er det sånn? (Peker på sugerør)
S: Kanskje det er for å få ned godteriet, gjennom sugerør(peker) og sånn, til alle folka som står på bakken? Sånn at de også kan ta det som er øverst (peker øverst i boka) for det er jo så stort at de klarer ikke å komme opp på toppen!) (peker ut av boka)
L: Her er det og (peker på det andre sugerøret)
S: Det er kanskje brus det, tror du det?
L: Ja
S: Mm

Figur 12: Utdrag fra J12s lese møte, oppslag 4

I lesemøtet samtaler de mye, og førsteklassingen har mange spørsmål til innholdet i boka. Peke-eksempelet, som det rettes fokus mot her, starter når eleven i første stiller spørsmålet: «Hvorfor er det sånn?», samtidig som hun peker på det ene sugerøret på bildet. J16 kommer med et forsøk på en forklaring som kobler det store håret til vanskeligheter med å nå godteriet på toppen. Et sugerør kan da være løsningen. Hun peker først på sugerøret og identifiserer dermed det. Så legger hun til presiseringen «folka som står på bakken». Deretter peker hun øverst i boka for å visualisere hva øverst innebærer og peker så ut av boka samtidig som hun sier: «det er jo så stort at de klarer ikke å komme opp på toppen!» Fordi bildet heller ikke viser toppen av Tiglis hår, håret strekker seg ut av oppslaget, forsterker J16 størrelsen på håret ved å peke ut av boka. Pekingene forflytter seg fra nederst til øverst og ut av boka etter hvert som forklaringen fullføres. J16 ønsker å tydeliggjøre sammenhengene i boka og slik legge til rette for forståelse. En slik forståelse innebærer at førsteklassingen får et begrep om størrelsen på håret og utfordringene det medfører. Gjennom formidlingsgrepet legger tiendeklassingen til rette for innlevelse i teksten.

I eksempelet over kan en forstå formidlingen som skjer som en «*produksjon og udveksling af betydning (meanings)*» (Gudiksen, 2005, s. 34). Fokuset er rettet mot mottakeren og den fortolkningen som skjer, innenfor en kontekst som også virker inn på meningsskapningen. Hvis vi i tilfellet over studerer tiendeklassingen, er fortolkningen av teksten gjort innenfor en kontekst hvor

teksten skal formidles. En kan da anta at formidlingssituasjonen som kontekst virker inn på den eldstes fortolkning, fordi den fortolkningen som uttrykkes, nettopp er tilpasset at den skal formidles. Ridderstrøm, Skjerdingstad og Vold (2015, s. 21) oppfatter Gudiksen dit hen at denne forståelsen av formidling legger vekt på hvordan verket benyttes av mottakerne, og at denne benyttelsen må forstås ut i fra en spesifikk kontekst. Perspektivet kan forklare hvorfor tiendeklassingen legger så stor innsats i å forklare og vise sammenhenger, nettopp fordi konteksten er formidling.

6.4.3 Strukturere

Noen ganger får pekingen en funksjon av å strukturere. Fingeren blir et verktøy i arbeidet med å forklare, vise og presisere. Samtidig som fingeren retter fokus mot det ene elementet etter det andre, forsterker pekingen budskapet. I eksempelet under leser den eldste bildeboka *Johannes Jensen og kjærligheten* (Hovland & Kove, 2005). De første oppslagene brukes til å presentere Johannes Jensen som alene, det vil si en som mangler noen å dele livet med. Eksempler fra hverdagen ramses opp hvor Jensen gang på gang får bekreftelser på at han er alene. Hans resignasjon på det femte oppslaget er trist, og som leser er det lett å føle med ham: *Jeg er helt alene, tenker Johannes Jensen*. Tiendeklassingen har flere ganger underveis på de tidligere oppslagene presisert og forsterket alenemotivet, og det gjør hun også i eksempelet under:

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005), oppslag 5



Bokas verbaltekst

Oppvasken fra i går står urørt. Han teller over tallerkenene på kjøkkenbenken. En tallerken. Han teller over gaflene. En gaffel. Han teller over skjeene. En skje.

Johannes Jensen bor i Dybwads gate 3. På ringeklokken ved utgangsdøren står det bare ett navn. Jeg er helt alene, tenker Johannes Jensen.

Realisert tekst

S: **Og** oppvasken fra i går står urørt. Han teller over tallerkenene på kjøkkenbenken. En tallerken. Han teller over gaflene. En gaffel. **Og** han teller over skjeene. En skje.

S: *Ingen andre enn han som har brukt bestikket, eller tallerken, da*

S: **Og** Johannes Jensen bor i Dybwads gate 3. **Og** på ringeklokken ved utgangsdøren **så** står det bare ett navn. Jeg er helt alene, tenker Johannes Jensen.

S: *For her står det Asbjørnsen og Moe (peker), det er to navn. Og så Birkeland og Eyde (peker), det er to navn, så kommer Johannes Jensen (peker), ett navn, så kommer familien Moskat (peker) og så kommer Eva, Thomas og Edvard (peker)*

L: *Edvard heter storebroren min*

S: *Ja, det er et fint navn det. Kanskje det var han som bodde der? (smiler)*

L: *Ikke Edvard, men Edvar*

S: *Edvar, ja*

L: *Istedenfor Edvard*

S: *Ja, Edvar*

L: *Så heter han Edvar*

S: *Ja, Edvar var nesten litt kulere, synes jeg*

L: *Jeg og*

Figur 13: Utdrag fra J13s lese møte, oppslag 5

Teksten på oppslaget kommer med informasjon om at det bare står ett navn på ringeklokka ved utgangsdøra. Bildet utvider og viser hvilke andre som bor i samme oppgangen. Tegningen kontekstualiserer dermed informasjonen vi finner i teksten. Bildet bidrar med informasjon som ytterligere presiserer at Johannes Jensen er alene. Det gjør bildet ved å vise at Johannes Jensens navn står som en kontrast mot de andre navnene. De resterende ringeklokkene signaliserer at i de andre leilighetene bor det flere personer. Forholdet mellom tekst og bilde på dette oppslaget kan derfor beskrives som avløsende (Barthes, 1994). Som påpekt tidligere innebærer det at tekst og bilde avløser hverandre



Figur 14: Utsnitt fra oppslag 5 i bildeboka *Johannes Jensen og kjærligheten* (Hovland & Kove, 2005)

og bidrar med ulik informasjon. Ifølge Barthes er tekstens funksjon da å utvide meningen, «advance the action by setting out, in the sequence of message, meanings that are not to be found in the image itself» (Barthes, 1994, s. 41). For å lese en mening ut av et forhold hvor teksten utvider bildet, eller motsatt, hvor bildet utvider teksten, foregår det en syntese. Det vil si at leseren må koble informasjonen sammen. Det kan sies at et slikt avløsende forhold mer eller mindre alltid forekommer når tekst og bilde samarbeider i en bildebok. Noen ganger kan det også sies å være konstituerende (Birkeland & Mjør, 2012, s. 81). Teksten beskriver selvsagt ikke alt det bildet viser, og motsatt, det vil alltid være informasjon som er utelatt fra det enkelte tegnsystem. Avløsningsfunksjonen kan også brukes til å framheve poenger, for eksempel kan tekst og bilde si motsatte ting og på den måten stå i sterk kontrast. Dette kan skape interessante og utfordrende ikonotekster.⁴⁵

⁴⁵ I boka *How Picturebooks Work* (2001) gir Maria Nikolajeva og Carole Scott en oversikt over en rekke forsøk på å beskrive bildebokas mulige samspillformer mellom tekst og bilde, i tillegg til å presentere sin egen typologi. Kategoriseringene er relevante og interessante, samtidig som de også er detaljerte. Heller enn en finmasket inndeling av ulike samspillformer trenger jeg en grovere sortering for å beskrive tiende-klassingenes formidling i møtet med tekst og bilde. Roland Barthes begreper møter dette behovet og brukes i fortsettelsen.

I eksempelet over må leseren først stoppe opp ved bildeelementet og i tillegg lese navneskiltene for å hente ut informasjonen fra bildet. Tiendeklassingen ønsker å rette fokus mot alenemotivet slik det kommer fram på tegningen. På denne måten sikrer hun «relevant fokus» (Mjør, 2009, s. 120). Responsen hun viser, kan både kategoriseres som en måte å komme i kontakt med karakteren på, «Relating to characters», og en måte å bygge ut forestillingsverdenen på, «Seeing the Story World» (Wilhelm, 2016, s. 99 og 105). Særlig opplever jeg et ønske om å skape empati for Johannes Jensens ensomhet som framtrædende fordi det senere i teksten blir en kontrast til den kjærligheten Johannes Jensen skal oppleve å finne. For å formidle denne intensjonen peker derfor J01 først på den øverste ringeklokka. Hun presiserer at det på den står to navn. Så flytter hun fingeren ned til neste ringeklokke og presiserer at der står det ytterligere to navn. Bevegelsen fortsetter, og hun flytter fingeren til neste ringeklokke. Det er Johannes Jensens ringeklokke. J01 presiserer at der står det bare ett navn. Fingeren beveger seg så videre til de to neste ringeklokkene. Det kan legges til at fordi boka delvis skjuler J01s finger, er fingerens bevegelser noe vanskelig å få tak i på filmen. Men jeg ser at armen og delvis hånda flytter seg og antar dermed at fingeren er med på lasset. Denne utdypingen av bildet gir mer informasjon om Johannes Jensen, og den eldste tar ansvar for å klargjøre og poengtere det for førsteklassingen. Pekingene følger tilsynelatende uanstrengt med i denne poengteringen. Ved på denne måten å legge til rette for forståelse viser den eldste en innsikt i at litterær lesing dreier seg om innlevelse i teksten. Å forstå danner et grunnlag for innlevelse. Innsikten viser deler av den eldstes litterære kompetanse.

Det er imidlertid navnet Edvard på den siste ringeklokka førsteklassingen biter seg merke i, fordi det heter nemlig broren hans. Assosiasjonene som ikonoteksten skaper, skriver jeg mer om i kapittel 7.4.

6.5 Peke og utbrodere

Med ønsket om å utbrodere innholdet ytterligere peker den eldste også på bildet. Utbrodering betyr å utvide innholdet, tolke, forsterke noen poenger og bygge forestillinger. Det gjør den eldste for å legge til rette for innlevelse i teksten. Pekingene påvirkes av ønsket om å legge til rette for innlevelse. Pekingene blir dermed noe mer utforskende for den eldstes del.

6.5.1 Tolke og bygge forestillinger

Et eksempel fra J05s lesing av bildeboka *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013) viser hvordan tiendeklassingen utbroderer teksten i sin forklaring av bildet. Tiendeklassingen tolker på denne måten bildet, samtidig som hun forsøker å bygge forestillingen ytterligere.

J05 <i>Vaffelmøkk</i> (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 9	
<p>Realisert tekst S: Ine drar Hasse etter seg og stuper inn på kjøkkenet. Det er fullt av røyk. Hasse gråter og det svir i øynene. S: <i>Se nå, nå springer de ned trappen (drar fingeren raskt nedover trappa), og full panikk (peker på Ine og Hasse), og der står vaffeljernet og røyker (peker på vaffeljernet).</i></p>	
	<p>Bokas verbaltekst Ine drar Hasse etter seg og stuper inn på kjøkkenet. Det er fullt av røyk. Hasse gråter og det svir i øynene.</p>

Figur 15: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 9

I en og samme setning retter tiendeklassingen fokus mot noe i bildet ved å utrope «Se nå» og beskrive hva bildet viser. Samtidig med at hun sier «springer» og legger trykk på ordet, drar hun raskt fingeren ned over trappa for å understreke farten og dermed dramatikken i bildet. Hun utbroderer og bygger forestilling ved å legge til «full panikk», samtidig som hun peker på Ine og Hasse. J05 ønsker å rette fokuset mot ansiktene som viser panikktilstanden og dermed forsterke det visuelle elementet. Når hun til sist sier at «der står vaffeljernet og røyker», gjentar hun og forankrer, samtidig som hun peker på vaffeljernet. Fingeren identifiserer og retter fokuset mot årsaken til panikken.

Når den eldste legger til «full panikk», forsterkes både dramaet i historien og den mentale forestillingen – innlevelsen i teksten som en ønsker at

førsteklassingen skal ha. En slik innlevelse i teksten er ferskvare. Den utvikles underveis og må gis «næring». Utbroderingene er en del av denne «næringen». For tiendeklassingen vet også at forestillingen er skjør på den måten at hvis den ikke blir næret gjennom formidlingsgrepe, slutter den å eksistere. Den «faller sammen». Utbroderingene kan forstås som et forsøk på å skape mange slitesterke bånd mellom teksten og forestillingen. På denne måten viser den eldste litterær kompetanse i form av en innsikt i hva det innebærer å lese litterært. Den eldstes formidling kan sies å representere de interessevekkende responsene, som både handler om å tre inn i forestillingsverdenen, relatere seg til handlingen og personene og forsterke forestillingen underveis (Wilhelm, 2016, s. 92–108). Innlevelsen synliggjør transaksjonen med teksten og forståelsen av at vi opplever teksten. «[R]eading is of necessity a participation, a personal experience» (Rosenblatt, 1995, s. 264). Dramatikken i J05s stemme viser denne personlige deltakelsen, en deltakelse som J05 ønsker skal ha en smitteeffekt på den den formidles til.

Utbroderingen i eksempelet over er samtidig en tolkning av bildet som blir språkliggjort. Å bygge ut på denne måten kan forstås på flere måter. En forklaring er at den eldste ikke stoler på at førsteklassingen får med seg ansiktsuttrykkene til Ine og Hasse. Hun formulerer derfor informasjonen verbalt. Trekket finner Mjør (2009, s. 123) i sin studie. Men det kan også oppfattes som at tiendeklassingen er klar over sin rolle som formidler, hvis oppgave er å formidle interessant og engasjert for at førsteklassingen skal være engasjert i teksten. Ved at den eldste bruker fantasien og legger til litt drama er sjansen større for at førsteklassingen «blir» i boka, i forestillingen. Også Hoel (2013) trekker fram utbroderinger som et trekk i sin studie hvor 6- og 7-åringene forteller med utgangspunkt i en ordløs bildebok. De tar i bruk fantasien og gjør tolkninger av bildet som går utenfor den standardiserte lesningen av *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Hoel (2013, s. 12) tolker det som en strategi for å holde på og vekke lytterens interesse. Hoels tolkning sammenfaller med mine informanters ønske om å engasjere. De snakker også om å interessere og å gjøre det interessant for eleven i første å høre på. I en slik kontekst er også formidlingen *selv* en kroppslig opplevelse, i tillegg til innlevelsen i teksten. Hvor grensen går mellom formidlingen og opplevelsen av

teksten i en slik kontekst er utfordrende å beskrive. Det kan mer virke som om formidlingen og innlevelsen flyter sammen i én enhet.⁴⁶

6.5.2 Forsterke bildets bidrag

I eksempelet over holder J05 seg forholdsvis tett til bokas tekst når hun utbroderer og forsterker dramaet i fortellingen. Riktignok retter hun fokuset mot bildet, men det hun peker på, er omtalt i teksten. Det gjør også J07 i neste eksempel, men i tillegg retter hun fokus mot elementer i bildet som ikke er omtalt i teksten. Tekst og bilde avløser hverandre (Barthes, 1994), de bidrar med ulik informasjon. J07 velger å forsterke bildets bidrag for å engasjere og forsøker på den måten å utvikle forestillingen ytterligere og dermed legge til rette for innlevelse.

Wilhelm forteller om sine lesere, som i visualiseringsprosessen finner og oppdager clues. Etter hvert som flere clues blir prosessert, blir de allerede etablerte visualiseringene «revised and deepend, or completely new visualizations were created» (Wilhelm, 2016, s. 105). Wilhelms lesere leser ikke bildebøker, men derimot ren tekst. Det kan derfor være grunn til å drøfte om det er relevant å bruke teori som er utviklet på tekst, til også å gjelde for en multimodal tekstform som bildebøker. Bildebøkene tilbyr allerede en form for visualisering, og hvordan denne formen forholder seg til de indre bildene som skapes, er interessant. Blant annet dreier en slik diskusjon seg om leserens assosiasjoner og forholdet mellom teksten og leserens erfaringer. Dette diskuteres nærmere i kapittel 7. Det kan virke som om det er ønsket om å utdype innlevelsen som også er årsaken til at den eldste her retter fokuset mot elementer i bildet som ikke kommenteres i teksten.

⁴⁶ Et performativt perspektiv på lesemøtet ville i større grad fokusert på lesemøtet som en *hendelse*, hvor det er opplevelsesdimensjonen som er det sentrale. Performativ teori er i liten grad opptatt av mening og hva et verk betyr, men fokuserer heller på hva et verk *gjør* med leseren. Det er møtet mellom verket og tilskueren som konstituerer hendelsen. Lisa Nagel (2014) utforsker høytlesing av bildebøker som en hendelse i artikkelen «Med bukkene Bruse på Badeland».

J07 Rumpemelk fra Afrika (Loe & Lima de Faria, 2012), oppslag 9



Bokas verbaltekst

Marko har verken kart eller kompass og forviller seg opp i fjellene. Der møter han en gorillafamilie som han synes ser trivelig ut. Dere skulle vel ikke ha noe rumpemelk til overs? spør han. Rumpemelk fins ikke, sier den største gorillaen. Fins, sier Marko. Fins ikke, sier gorillaen.

Realisert tekst

S: Marko har verken kart eller kompass og *han* forviller seg opp i fjellene, *plutselig*. Der møter han en gorillafamilie som han synes ser *veldig hyggelig* ut.

L: (Smiler og lager en liten latter)

S: Dere har vel ikke noe rumpemelk til overs? spør han. Rumpemelk fins ikke, sier den største gorillaen. Fins, sier Marko. Fins ikke, sier gorillaen.

S: *Og se disse gorillaene (peker), langt oppe i fjellene (peker), og så har de lyspære (peker), og så har de TV (peker). Langt oppe i fjellene, hæ? Og sofaer (peker), og ...*

L: *og stoler (peker) ... Bor ikke de oppe i et tre?*

S: *De burde jo det, de er jo apekatter, så sitter de heller i sofaer, hæ?!*

L: *og drikker brus...*

S: *Ja, og ser på TV (blar om)*

Figur 16: Utdrag fra J07s leseemøte, oppslag 9

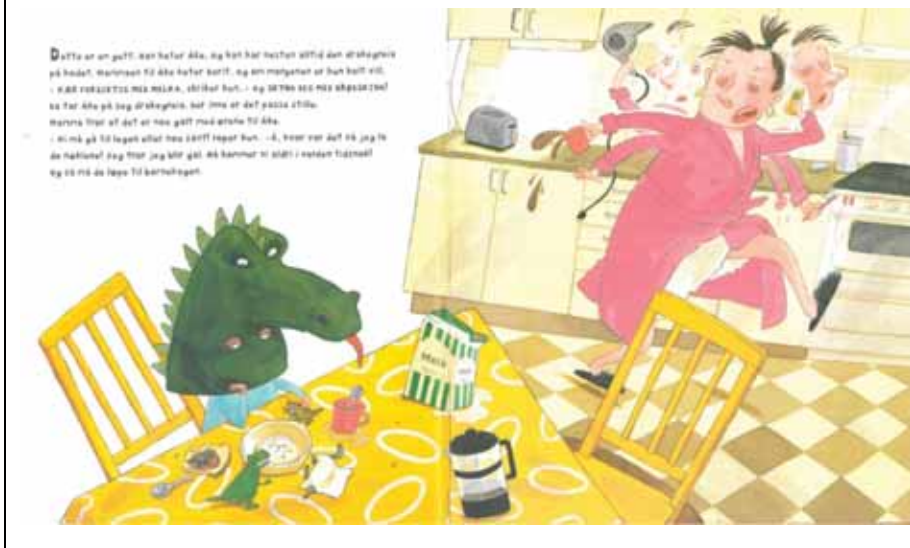
J07 retter først fokuset mot gorillaene ved å peke og gjenta at de bor «langt oppe i fjellene», samtidig som hun peker på fjella. Hun fortsetter deretter med

å kommentere elementene på bildet som teksten ikke omtaler, samtidig som fingeren glir over fra det ene elementet til det neste. Fingeren gestalter resepsjonen etter hvert som den skjer. Elementene er surrealistiske, underlige innslag som kommenteres med en overraskende stemme, som ytterligere forsterker det rare innslaget (som ikke er unntaket, men regelen i denne boka). Resten av samtalen dreier seg da om disse underlige elementene. Ved å forsterke og utbrodere elementer fra bildet på denne måten virker det som om J07 forsøker å utvikle forestillingen og innlevelsen i teksten. Rosenblatt understreker at «*imaginative literature happens*», at det skjer en respons i møtet med teksten, og at leseren må syntetisere deler i forhold til helheten og prøve å se «an organized whole» (Rosenblatt, 1995, s. 265). Responsen som J07 kommer med i lesingen av oppslaget, skjer som følge av førsteklasingens umiddelbare respons. J07 leser at gorillafamilien ser veldig hyggelig ut (J07 erstatter her ordet trivelig med hyggelig). Førsteklassingen smiler nemlig og kommer med en liten latter. Smilet og latteren er igjen en respons på J07s formidling, og stemmebruk, som signaliserer en ironisk distanse til teksten. Fortellingen er et eksempel på det som tidligere er beskrevet som lesemøtets *vi*, hvor en felles leseopplevelse utvikles og deltakerne posisjonerer seg i forhold til hverandre.

6.5.3 Utforskende peking

Ofte er det slik at det er førsteklasingens peking og involvering som fører til en utforsking av bildet. Perspektivet utforskes nærmere i kapittel 6.7. Men det finnes også eksempler på at den eldstes initiativ fører til utforsking for den yngstes del. I en slik sekvens peker de på et element i bildet som ikke er omtalt i teksten, og som dermed utdypes og utforskes videre. På en måte går de i dybden og bruker tid på et spesifikt element. Eksempelet under er fra J14s lesemøte.

J14 Da Åkes mamma glemte alt (Lindenbaum, 2006), oppslag 1



Bokas verbaltekst

Dette er en gutt. Han heter Åke, og han har nesten alltid den drakegreia på hodet. Mammaen til Åke heter Berit, og om morgenen er hun helt vill. – Vær forsiktig med melka, skriker hun, – og skynd deg med brødiskiva! Da tar Åke på seg drakegreia. Der inne er det passe stille. Mamma tror at det er noe galt med ørene til Åke. – Vi må gå til legen eller noe sånt! roper hun. – Å, hvor var det nå jeg la de nøklene! Jeg tror jeg blir gal. Nå kommer vi aldri i verden tidsnok! Og så må de løpe til barnehagen.

Realisert tekst

S: *Ojojoi!* Dette er en gutt. Han heter Åke, og han har nesten alltid den drakegreia på hodet. Mammaen til Åke, hun heter Berit, *det er kanskje hun det da (peker)*

L: *(nikker)*

S: *Mm*

S: Om morgenen er hun helt vill. – Vær forsiktig med melka, skriker hun, – og skynd deg med brødiskiva! Da tar Åke på seg drakegreia. Der inne er det passe stille, synes han. Mamma, hun tror at det er noe galt med ørene til Åke. – Vi må gå til legen eller noe sånt! Roper hun. – Å, hvor var det nå jeg la de nøklene! Jeg tror jeg blir gal. Nå kommer vi aldri i verden tidsnok! Og så må de løpe til barnehagen.

S: *Det så litt rotete ut*

L: *Mm*

S: *Han sitter der og leker med dragen sin (peker) og så, oi! se hun! (peker)*

L: *Mener du de tre dragene? (peker)*

S: tre drager

L: Nei, fire! (peker på dragene, en om gangen)

S: Ja, fire drager. Han hadde jo masse drager. Kanskje han er litt ekstra glad i drager?

L: Mm

S: Mm

(Blar)

Figur 17: Utdrag fra J14s leseemøte, oppslag 1

Først presenterer tiendeklassingen sin tolkning av bildet om at det ser litt rotete ut. Førsteklassingen bekrefter. Deretter kan det virke som at den eldste ønsker å forsterke sin tolkning ved å vise til elementer på bildet som kan oppfattes som en del av rotet. Hun begynner derfor med en slags oppramsing, hvor hun sier at: «Han sitter der og leker med

dragen sin», samtidig som hun identifiserer ved å peke på Åke og dragen. Blikket og fingeren glir med en gang videre til moren, i et forsøk på å styre førsteklassingens blikk. Hun styrer på denne måten fokuset mot bildets bidrag i arbeidsfordelingen mellom tekst og bilde. Bildet avløser teksten og bidrar blant annet med en miljøskildring – det viser hvordan kjøkkenet ser ut, at duken og stolen er gul, at presskannekaffen står på bordet, og at Åke leker med dragene mens han spiser frokost. Dette er



Figur 18: Utsnitt fra oppslag 1 i bildeboka *Da Åkes mamma glemte alt* (Lindenbaum, 2006)

ifølge Barthes det ikoniske budskap (1995, s. 27). Førsteklassingens blikk lar seg derimot ikke styre, i alle fall ikke i dette tilfellet, for hun har stoppet opp ved den eldstes første peking, og på filmen kan en se at hun undersøker denne delen av bildet nøye, mens tiendeklassingen altså har vandret videre. Førsteklassingen kommer nå med et slags irettesettende og presiserende: «Mener du de tre dragene?» mens hun peker på bildet. Den eldste flytter blikket tilbake til Åke og dragen og bekrefter litt overraskende: «tre drager». Dette

samtidig som førsteklassingen retter seg selv, for hun har nå oppdaget en fjerde drage. Hun peker på de fire dragene, en om gangen, og teller dem samtidig. Den eldstes ønske om å vise til bildet, og da deler av bildet som ikke er omtalt i teksten, forstår jeg som et vellykket forsøk på å engasjere. Førsteklassingen blir involvert i en ytterligere meningsskaping, hvor hennes engasjement kan tolkes som et uttrykk for å leve seg inn i teksten. På mange måter kan det beskrives med Wilhelms (2016, s. 105) ord om å *se* tekstverdenen og skape mentale bilder, og hvor leseren noterer seg visuelle clues. I lesemøtets tilfelle kan vandringsen i bildet, hvor den eldste ønsker å rette den yngstes blikk mot utvalgte elementer, ses på som en jakt på clues. Jakten er derimot ikke festet til den verbale teksten, men til bildet, til det ikoniske budskapet. Cluene er i dette tilfellet, bokstavelig talt, visuelle clues, men knyttets sammen med tekstens budskap. Ikonoteksten som bildebokas egentlige tekst blir på denne måten manifestert. Målet oppleves å være det samme – det handler om å forsterke og bygge ut forestillingen og innlevelsen i teksten. Igjen viser den eldste en innsikt i den litterære leseopplevelsen.

6.6 Peke og involvere

Til nå er involvering kommentert på flere måter. Når tiendeklassingen peker for å rette fokus og poengtere, er det for å styre oppmerksomheten og dermed involvere førsteklassingen. Når den eldste har valgt å utbrodere teksten, er det både for å involvere i meningsskapingen og legge til rette for at førsteklassingen forstår og lever seg inn i teksten. At førsteklassingen har latt seg fange av teksten og med det følger godt med, viser også at han eller hun er involvert. Jeg har tidligere skrevet om leserens møte med teksten som den endelige realiseringen – at det er i leseren mening konstrueres (se kapittel 3.1). Det jeg ønsker å rette et fokus mot her er den involveringen som skjer ved å stille et spørsmål, og som kommer som en følge av noe en nettopp har pekt på. Med pekingen forsøker den eldste å rette fokus og framheve noe. Samtidig inviterer et spørsmål den yngste til å komme med en respons på det som den eldste nettopp pekte på. Ønske om respons kan ha ulike formål.

6.6.1 Rette fokus mot et sentralt element

En type spørsmål som den eldste stiller førsteklasingen, er spørsmål som skal identifisere elementer i bildet. Det er lukkede spørsmål, gjort for å rette fokus mot et visuelt element. Samtidig med spørsmålet peker også tiendeklasingen i boka og identifiserer det han eller hun spør om. Med det svarer den eldste på sitt eget spørsmål. Fingeren retter fokuset mot noe og gir svaret samtidig. Spørsmålet får en utpekende funksjon, og muligens kan det kalles for *utpekende spørsmål*. Handlingen blir en form for poengtering av det tiendeklasingen tolker som vesentlig for historien, og pekingen styrer blikket til førsteklasingen mot det aktuelle elementet. I eksempelet under gjør J05 dette:

J05 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 8	
<p>Realisert tekst S: Men hva er det som skjer? Det lukter brent, det lukter svidd. Vaflene! S: Å nei, hun glemte vaflene. Ser du røyken? (peker) L: Ja S: Ja. Hva tror du skjer nå? L: At huset brenner S: Å ja</p>	
	<p>Bokas verbaltekst Men hva er det som skjer? Det lukter brent, det lukter svidd. Vaflene!</p>

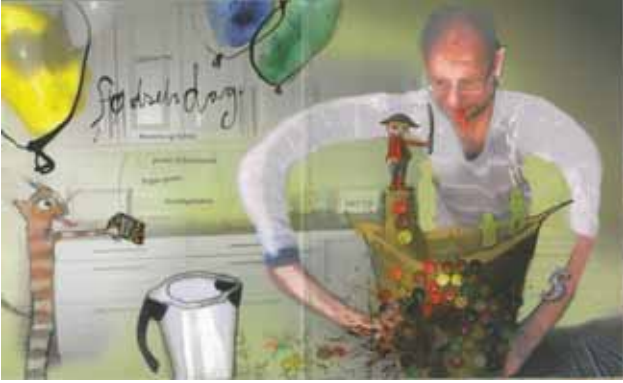
Figur 19: Utdrag fra J05s lese møte, oppslag 8

I eksempelet retter tiendeklasingen fokuset mot røyken, peker på røyken og stiller et spørsmål som mer er et ønske om en bekreftelse på at det visuelle elementet er sett. Handlingen kan bety at tiendeklasingen vil forsikre seg om at førsteklasingen registrerer det visuelle elementet, basert på en antagelse om at førsteklasingen ikke gjør det selv. Den visuelle røyken og den verbale teksten bidrar med ulik informasjon om det samme poenget. Teksten innfører begrepene *brent* og *svidd* og tegningen, det visuelle elementet *røyk*. Tekst og bilde avløser hverandre, samtidig som avløsningen forankrer det vesentlige

poenget i denne delen av fortellingen. Det at førsteklassingen skal forstå teksten, er et vesentlig poeng for den eldste, noe som underbygges ved denne måten å peke og stille spørsmål på. Med Drangeid (2014, s. 50) kan vi si at J05 navigerer i teksten i sin lesing av den. Drangeid bruker metaforen kart. Navigeringen kan da forstås på den måten at J05 velger å løfte fram deler av kartet til den det formidles til, for at han eller hun også skal navigere «på riktig måte» gjennom teksten. Fordi den eldste forsøker å styre leseprosessen, kan det umiddelbart virke som at forestillingen om leseren som *selv* må oppleve det som skapes i leseopplevelsen, *live through*, settes på prøve. Ved å peke ut, sette ord på og oppklare sammenhenger i teksten, er det ifølge Rosenblatt den efferente lese måten som tas i bruk. Oppmerksomheten er da rettet mot det å velge ut og analytisk abstrahere informasjon og ideer (Rosenblatt, 1995, s. 32). Det videre formålet med efferent lesing er å bruke informasjonen som er hentet ut til det som skjer etter lesingen. Her skiller eksempelet over seg ut. For poenget til J05 er ikke å bruke det som pekes ut til noe etterpå, men til situasjonen der og da. På den måten vil J05 sørge for at en forståelse blir etablert og på bakgrunn av det, forsterke leseopplevelsen og innlevelsen i teksten. Oppsummert kan muligens si at formidlingen tar delvis i bruk en efferent lese måte på veien mot estetisk lesing.

6.6.2 Legge til rette for innlevelse

Et annet eksempel er fra G06s lese møte, hvor han leser bildeboka *Fy katte!* (Viermyr & Granhaug, 2006). Allerede på første oppslag peker han og stiller et spørsmål med formål om å involvere gutten han leser for, til å komme med en respons.

G06 <i>Fy katte!</i> (Viermyr & Granhaug, 2006), oppslag 1	
<p>Realisert tekst S: Lillebror har fødselsdag. Mamma og Selma pynter frokostbordet. Pappa pynter bursdagskaken. S: <i>Og da er det pappa (peker) som lager kaken med Non Stop (peker). Ser ikke det godt ut?</i> L: <i>Jo</i></p>	
	<p>Bokas verbaltekst Lillebror har fødselsdag. Mamma og Selma pynter frokostbordet. Pappa pynter bursdagskaken.</p>

Figur 20: Utdrag fra G06s lese møte, oppslag 1

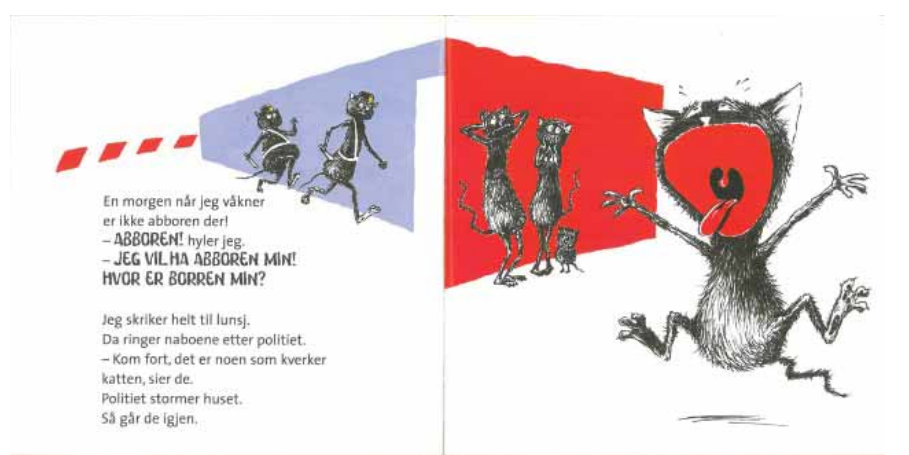
Først poengterer G06 og gjentar at det er pappa som lager kaken. Det gjør han samtidig med at han peker på pappa. Han peker på det elementet i bildet som teksten trekker fram, men legger til at kaken pyntes med Non Stop. Den informasjonen vises bare i bildet. Bildet avløser på den måten teksten med å formidle et meningsinnhold. Når G06 formulerer høyt det han ser på bildet, er det en respons som forankrer i større grad. Det viser at avløsningsprinsippet i forbindelse med høytlesning for små barn ofte blir omformet til forankring (Mjør, 2009, s. 124). Mjør argumenterer med at det kan virke som om foreldrene vurderer avløsningen som kognitivt utfordrende, og at den må læres. Hun påpeker videre at verbalspråket egner seg til å spesifisere visuelle motiv og at relevant avlesing er sentralt for den narrative meningen i teksten. I studiens tilfelle kan det da også virke som om elevene opplever avløsningsprinsippet som krevende for seks-åringene. Det kan nok være riktig i noen tilfeller, samtidig som det ikke er slik at de eldste peker på alle avløsende elementer i bildet. Det gjør de på ingen måte. Førsteklassingene får flere anledninger til å koble sammen tekst og bilde og dermed gjøre sine personlige realiseringer av ikonoteksten. Den eldste forankrer og peker på det han mener er det vesentlige for den narrative meningen.

I eksempelet peker G06 på Non Stop-en og stiller samtidig et spørsmål som kan forstås på den måten at han ønsker at førsteklassingen skal forestille seg hvor godt det smaker og dermed leve seg mer inn i teksten. Spørsmålet inviterer førsteklassingen til å aktivere egne erfaringer. Det kan tolkes dit hen at G06 ønsker å synliggjøre førsteklassingens bidrag i transaksjonen, noe som igjen viser en innsikt i at meningen og opplevelsen skjer i møte med teksten. Wilhelm viser til sine lesere, som også beveget seg rundt i forestillingsverdenen med et ønske om å manipulere den. Han skriver at leserne «would project themselves and their real-word knowledge into the story world» (Wilhelm, 2016, s. 99). Det å aktivere forestillingen om hvordan noe smaker basert på erfaringer, er å ta virkeligheten med inn i forestillingen. I sitt lesemøte gjør G06 det flere ganger, og han illustrerer på den måten den litterære leseopplevelsen som en transaksjon. G06 leser for en gutt som i denne konteksten er stille og sjenert. Han prøver flere ganger å invitere førsteklassingen til å komme med responser.

6.6.3 Identifisere personer

I J05s eksempel over (6.6.1) stilles et spørsmål hvor ønsket er å rette fokus mot et element og få bekreftet at førsteklassingen ser røyken på bildet. I spørsmålsformen nevnes allerede svaret, det er bare en bekreftelse som ønskes. I J17s lesemøte stilles det også et spørsmål samtidig som den eldste peker på det som spørsmålet rettes mot. Spørsmålet er lukket, og formålet er å identifisere personer som omtales i teksten. Flere av tiendeklassingene stiller lignende spørsmål. J17 peker på personene som kommer springende. Den eldste har nettopp lest teksten som forteller at politiet stormet huset. Det er derfor ikke særlig vanskelig for førsteklassingen å svare «politiene» på spørsmålet «hvem tror du det er?» Tiendeklassingen peker med formålet om å identifisere og rette fokus mot noe, samtidig som den eldste inviterer til respons.

J17 *Umulipus og den stinkende abboren* (Bergström & Samuelsson, 2005), oppslag 6



Bokas verbaltekst

En morgen når jeg våkner, er ikke abboren der! Abboren! hylar jeg. – Jeg vil ha abboren min! Hvor er borren min?

Jeg skriker helt til lunsj. Da ringer naboene etter politiet. – Kom fort, det er noen som kverker katten, sier de. Politiet stormer huset. Så går de igjen.

Realisert tekst

S: En morgen når jeg våkner er ikke abboren der! Abboren! hylar jeg. Jeg vil ha abboren min! Hvor er borren min?

Jeg skriker helt til lunsj. Da ringer naboene etter politiet. – Kom fort, det er noen som kverker katten, sier de. Politiet stormer huset. Så går de igjen.

S: Og her (peker), dette her må jo være Umulipus som skriker fordi han ikke finner abboren sin. Og her, hvem tror du det er? (peker)

L: Politiene

S: Ja. (ler) Noen trodde at noen kverket Umulipus, det var jo litt morsomt. Skal vi se hva som skjer? (blar)

Figur 21: Utdrag fra J17s leseemøte, oppslag 6

Intensjonen med denne formen for lukkede spørsmål, samtidig som det pekes, kan tolkes dit hen at den eldste både vil sikre at den yngste får med seg det visuelle elementer (Mjør, 2009), men også involvere eleven i lesingen ved å invitere til en enkel respons. Det kan legges til at J17 leser for en stille førsteklasing. Til sammen faller det 50 responser i leseemøtet, i tillegg til den

leste teksten. Førsteklassingen har 17 av disse responsene, hvor han i 12 av dem svarer med et ja eller nei. De resterende fem er bekreftende svar som i eksempelet over. Tiendeklassingen har de resterende 33 responsene, med en gjennomsnittslengde på 19 ord per respons. Totalt bruker den eldste 626 ord samlet i sine responser, mens førsteklassingen bruker totalt 22 ord. Den eldste prater altså mye mer enn førsteklassingen.

Den verbale aktiviteten er et uttrykk for den eldstes engasjement og hennes ønske om å engasjere førsteklasseeleven. I lesemøtet «gir hun av seg selv» som var uttrykket G03 brukte til å beskrive innsatsen. Hun prøver ihvertfall å få førsteklassingen verbalt med i lesingen. Han er derimot en stille og sjenert gutt som er vanskelig å trekke med i en muntlig aktivitet. Det er også mulig at kameraet virker inn på hans tilbakeholdenhet. Filmen viser likevel en førsteklassing som er involvert. Han lytter, smiler, svarer enkelt og er konsentrert om teksten.

Når den eldste framstår som den meste verbale, kan det virke som om formidlingen bare går én vei. Formidlingen kan kanskje derfor best beskrives som en overføring av noe til noen, en «*transmission af meddelelser*» (Gudiksen 2005 s. 33). Men en stille førsteklassing er også et bidrag i meningsskapingen. Responsen J17 kommer med, gjøres på bakgrunn av en kontinuerlig monitorering (Cochran-Smith, 1984) av den yngstes engasjement. J17 kikker ofte på den andre og registrerer hans blikk, bevegelser og mimikk, som er den måten førsteklassingen oftest kommer med sin respons på. Det at J17 oppfatter den yngste som engasjert, forsterker hennes strategi. Selv om førsteklassingen altså ikke er verbalt aktiv, evaluerer J17 lesemøtet som helt greit. I loggen skriver hun: «Gutten jeg leser for er veldig rolig, men det virket som han fulgte med. Jeg spurte litt spørsmål og prøvde å engasjere».

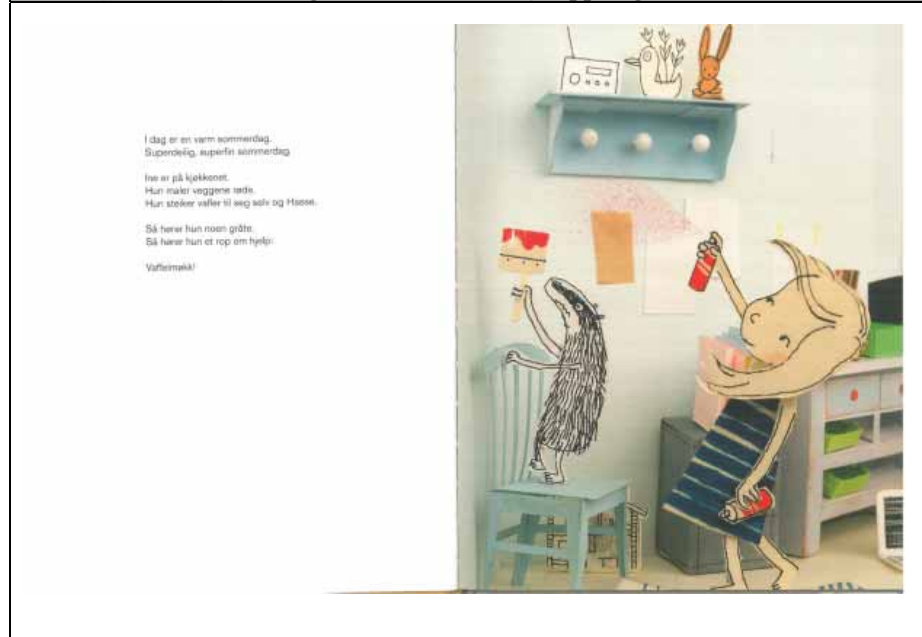
6.6.4 Rette fokus mot et element som ikke er omtalt i teksten

Som vist tidligere i kapittel 6.5.2 retter den eldste fokus mot elementer i bildet som ikke er omtalt i teksten. Da er det den eldste som forklarer, peker og poengterer og dermed utbroderer historien. Å peke på elementer som ikke er

Å peke på bildet

omtalt i teksten, gjøres også når en ønsker å involvere ved å stille et spørsmål. Det gjøres i eksempelet under, i J11s lese møte.

J11 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 1



Bokas verbaltekst

I dag er en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag. Ine er på kjøkkenet. Hun maler veggene røde. Hun steiker vaffer til seg selv og Hasse. Så hører hun noen gråte. Så hører hun et rop om hjelp: Vaffelmøkk!

Realisert tekst

S: I dag er en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag. Ine er på kjøkkenet. Hun maler veggene røde. Hun steiker vaffer til seg selv og Hasse. Så hører hun noen gråte. Så hører hun et rop om hjelp: Vaffelmøkk!

S: (peker) Her ser du Ine. Vet du hva det er? (peker på dyret)

L: (Rister på hodet)

S: Nei. Det er mest sannsynligvis kjæledyret til Ine, tror jeg. Og så ser du at hun maler rødt på veggen (peker)

L: med sånn spray

S: Mm

Figur 22: Utdrag fra J11s lese møte, oppslag 1

Den eldste peker først på Ine og identifiserer henne. Deretter vandrer fingeren til neste bildeelement, som kan se ut som en grevling. Grevlingen er et bildeelement som finnes på tilnærmet hvert oppslag i boka, men den nevnes aldri i teksten. Om en studerer grevlingens rolle i fortellingen, er den alltid med i historien ved å være tett på det som skjer, som en slags taus kommentator. Grevlingen er for eksempel den som først merker røyken og som retter en pekende finger eller pote mot den, på oppslag 8.



Figur 23: Oppslag 8 i *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013). Grevlingen peker mot røyken

Grevlingen er tegnet i svart hvitt og skiller seg derfor ut fra de resterende bildeelementene. Assosiasjonene trekkes i retning av Skybert, Albert Åbergs fantasivenn og andre lignende sidefigurer i bildebøker for barn. Allerede på første oppslag presenteres grevlingen. Den eldste retter fingeren mot den og spør førsteklasingen: «Vet du hva det er?» Den yngste rister på hodet til svar, og den eldste kommer med sin tolkning av hva det kan være. Nå er nok spørsmålet om hun *vet* hva det er, utfordrende, i alle fall når du er en sjenert førsteklasing. Om spørsmålet hadde vært utformet noe mer åpent, *hva tror du det er*, så kan det hende at førsteklasingen hadde prøvd seg på en forklaring. I dette tilfelle satt den eldste på et forsøk på en forklaring allerede, selv om det nok ikke trenger å være den eneste. Den umiddelbare intensjonen oppleves som at J11 ønsker å oppklare denne mystiske figuren i teksten, med et ønske om at alt i teksten skal være avklart og forstått. Om en stiller seg kritisk til ønsket om en avklaring, vil det si at den eldste har en forståelse av at tekster skal kommunisere umiddelbart, og at eventuelle ubestemtheter skal fylles med innhold. Leserens rolle i å fylle «textual gaps» (Wilhelm, 2016, s. 109) blir en prioritet for å sikre forståelse. En mer åpen og utforskende inngang ville også hatt den samme intensjonen om å fylle tomrommet (Iser, 1978), men i større grad åpnet opp for flere forslag og på den måten erkjent leseprosessen som en transaksjon hvor individuelle meninger fyller teksten på ulike måter.

Å peke på bildet

Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013) er den eneste boka som har en bi-karakter som dette. Den lever sitt eget liv i bildene og kommenteres ikke i teksten. Bildeboka leses i tre lesemøter. Det som slår meg, er hvor lite oppmerksomhet grevlingen får i lesingene. I lesemøtet over får grevlingen fokus totalt fire ganger ved at J11 trekker den med i sine kommentarer, da ved å beskrive hva grevlingen gjør. I J05s lesemøte kommenteres den ikke overhode. I J04s lesemøte kommenteres bare grevlingen på siste oppslag, og da er det førsteklassingen som først gjør det ved å peke på grevlingen, samtidig som han sier: «Han går bak han». Se oppslaget under.

J04 *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 13



Bokas verbaltekst

Ine og Hasse kommer kjørende på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og den har to flotte gafler. Du din tøysegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse.

Realisert tekst

S: Oi, se på den bilen!

L: Ja

S: Mm. Se på ... (peker bak mot flammene)

L: Det er en truck (peker på gaflene)

S: En truck!

L: Med flammer ut (peker på flammene)
S: Med flammer og. Åh, tenk på det. Da må vi ikke gå bak
L: Han går bak han (peker på grevlingen)
S: Han går bak. Det er bra at han ikke er så stor, for hadde han vært høyere (peker) så hadde han truffet flammene
L: Ja (ler)
S: Da hadde han blitt svidd, han også.
S: Ine og Hasse kommer kjørende av gårde på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og har to flotte gafler. Din tøysegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse.
S: Det er den han har prøvd å si. Vet du hva, han har prøvd å si gaffeltruck, så ble det til vaffelmøkk (ler begge). Han sa feil, det er sikkert derfor hun ikke forsto det.

Figur 24: Utdrag fra J04s lesemøte, oppslag 13

Førsteklassingen legger merke til grevlingen og gjør J04 oppmerksom på den ved å peke. Det interessante i denne lesningen er nettopp dette oppslaget. Her engasjeres førsteklasingen spesielt. Når den eldste kommer med utbruddet, «Oi, se på den bilen», korrigerer førsteklasingen henne ved å peke på gaflene og korrekt kalle kjøretøyet for en truck. Like etter trekker han inn grevlingen i samtalen. Det er også førsteklasingen som kommentere flammene. J04 bidrar med kausalitetsforklaringer for å legge til rette for forståelse og slik bidra til førsteklasingens meningsskapning.

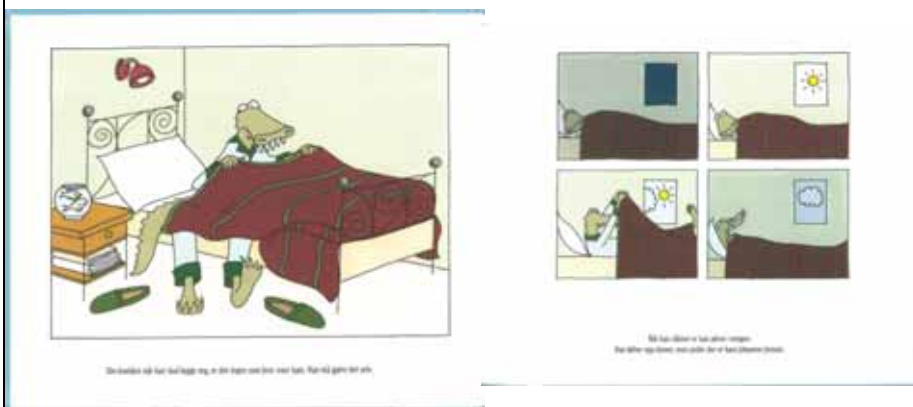
Ikke i noen lesemøter foregår det en utforskning og undring over denne bi-karakteren, grevlingens rolle og hva han representerer i teksten. De eldste holder fokus rettet mot plottet og tolker ikke grevlingen som en del av det. Det at disse tre lesemøtene⁴⁷ er lesemøter som er preget av få og korte responser fra førsteklasingen, kan muligens forklare hvorfor førsteklasingen unnlater å trekke inn grevlingen, bortsett fra i det ene tilfellet.

⁴⁷ Dette gjelder lesemøtene til J05, J04 og J11. I lesemøtet til J05 bidrar den yngste med 31 responser. J04 = 19 responser, og J11 = 21 responser, hvor de fleste er nikk, enstavelser og mm.

6.6.5 Knytte forbindelser

Det er også vanlig at den eldste stiller identifikasjonsspørsmål. Det er spørsmål hvor alle stiller likt, har samme mulighet til å svare og som appellerer til engasjement og følelser (Skarðhamar, 2011, s. 82). Identifikasjonsspørsmål skal få leseren til å identifisere seg med tekstens tema og knytte forbindelser mellom tekstens verden og barnas egen verden (Solstad, 2008, s. 116). Samtidig med at det spørres, pekes det som regel også, og da rettes pekingen mot det elementet som spørsmålet dreier seg om. Her følger et eksempel fra J01s lesemøte. Utdraget er brukt tidligere, men da som et eksempel på hvordan den eldste redigerer teksten.

J01 *Johannes Jensen og kjærligheten* (Hovland & Kove, 2005), oppslag 2



Bokas verbaltekst

Om kvelden når han skal legge seg, er det ingen som brer over ham. Han må gjøre det selv.

Når han våkner er han alene i sengen. Han løfter opp dynen, men under der er bare Johannes Jensen.

Realisert tekst

S: Om kvelden når han skal legge seg, så er det ingen som brer dyna over ham. Det må han må gjøre selv.

Og når han våkner, så er han alene i sengen. Og han prøver å løfte opp dyna for å se om det er noen under der, men der er bare Johannes Jensen.

S: Helt alene er han (peker). Har du noen som brer over din dyne når du skal legge deg?

L: Mm, ja

S: Ja, mamma gjør det?

L: Nikker

Å peke på bildet

S: Det har ikke han (peker). Han må gjøre helt selv
L: Han er uansett voksen da
S: Ja, han er det, men kanskje han ikke har lyst å være voksen enda

Figur 25: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 2

J01 ønsker å understreke alenemotivet og gjentar at han er helt alene, samtidig som hun peker mot oppslaget. Mer enn å peke drar hun hånden over oppslaget for å poengtere og understreke. Kommentaren hennes, «Helt alene er han», forstår jeg som en oppsummering eller en form for konklusjon av ikonoteksten. Når hun drar hånden over oppslaget, knytter hun forbindelse med denne oppsummerende kommentaren og helheten i bildet. Like etter følger spørsmålet som viser tilbake til teksten og bildet, samtidig som det inviterer den yngste til å aktivere sine erfaringer. J01 er svært oppmerksom på eget formidlingsgrep og skriver i loggen at «[h]an spurte flere spørsmål underveis til bildene, og vi/jeg prøvde å dra ut paralleller med virkeligheten for å holde konsentrasjonen oppe». Det kan virke som at J01 ser at innlevelse og engasjement i teksten har sammenheng med det å identifisere seg med innholdet. Antagelsen baserer seg på at konsentrasjon her blant annet brukes som en beskrivelse av involvering i teksten.

Det å peke og spørre for å knytte forbindelser med «verden utenfor» er et gjennomgående trekk i materialet, og materialet byr på mange eksempler av denne måten å skape mening på. Flere kommenteres også i kapittel 7.6. Å knytte forbindelser med verden utenfor kommenteres både av Cochran-Smith (1984), Wilhelm (2016) og Sipe (2000). Sipe analyserer hvordan barna i studien bruker teksten som en stimulus for «personal connection» (Sipe, 2000, s. 266). Cochran-Smith (1984) forteller hvordan den voksne høytleseren hjelper barna ved å lage koblinger mellom teksten og verden. Det å bruke egne erfaringer for å forstå teksten kalles for *life to text*, og når den voksne veileder barna i hvordan de skal forstå og bruke teksten, kalles det for *text to life* (Cochran-Smith, 1984, s. 173). Av Wilhelm (2016, s. 113) kalles det for *Connecting Literature to Life* når leserne på naturlig vis bringer med seg sine kunnskaper om verden for å bygge opp en mental forestillingsverden. I eksempelet over gjør J01 en *life to text interaction* når hun spør om førsteklassingens mamma brer dyna over ham, slik Johannes Jensen opplever at ingen gjør med ham. Den eldste uttrykker sin

litterære kompetanse i form av en formidling som signaliserer en innsikt i og kunnskap om at den litterære teksten forholder seg til virkeligheten.

6.7 Den eldste og den yngste peker på ulike måter

Så langt har jeg fokusert på den eldstes peking, men har også kommet med eksempler på hvordan den yngste peker. Et hovedtrekk i lesemøtene er at de eldste og de yngste peker på ulike måter og med ulike intensjoner. Når de eldste peker og forklarer, gjør de det med den beste intensjonen. De er opptatt av at førsteklassingen skal forstå og leve seg inn i teksten, derfor gjør de sammenhenger tydelige ved å forklare og peke ut sentrale bildeelementer. Det kan oppfattes som at de eldste fratar de yngste elevene muligheten for å oppdage sammenhenger selv når de peker, viser sammenhenger og legger til forklarende tekst. Men ved å peke og forklare modellerer den eldste sammenhenger og hvordan man kan knytte sammenhenger mellom tekst og bilde. På denne måten kan en også forstå den eldste som en veileder, slik Mjør (2009) finner i sin studie. Den yngste blir dermed tatt med inn i lesekulturen.

Det at hovedhistorien pekes ut og forklares for førsteklassingene, gjør at de yngste selv går på vandring i bildebokoppslaget. Mens de lytter til teksten som leses høyt, får de selv mulighet til å studere bildet. Strategien kan forstås som en tilpasning til lesesituasjonen og til bildets affordans (Maagerø & Tønnessen, 2011). Kontrasten mellom hvordan førsteklassingene og tiendeklassingene møter teksten er interessant. Som jeg påpeker i siste kapittel, er det særlig denne kontrasten som utgjør det verdifulle ved å møtes på tvers av alder. Om oppmerksomheten nok en gang rettes mot peking, peker førsteklassingene annerledes enn tiendeklassingene. Mens tiendeklassingene i utgangspunktet er tekstorienterte, er førsteklassingene i større grad visuelt orienterte. Idet de får teksten lest høyt for seg, vandrer blikket over siden, og elementer i bildet fanger interessen. De undersøker bildet, stiller spørsmål og peker. Ulikheten i hvordan de peker kommer fram i eksempelet under.

J16 Tigli (Ersland & Auestad, 2004), oppslag 10



Bokas verbaltekst

Snart hørtes brannmesterfruas stemme over byen. «Sigvart, Sigvart!» ropte hun. «Du må komme hjem og spise formiddagsmat. Jeg skal lage havregrøt, og vi har surmelk i kjøleskapet!» Om igjen og om igjen ropte hun. Tigli hadde ikke hatt blund på øynene hele natta. Nå kunne hun i hvert fall ikke sove, nå som brannmesterfrua fløy rundt og ropte over håret hennes. Da Tigli la seg om kvelden, begynte det samme spetakkelet som natta før. Snorkingen fikk huset til å riste, og snart ramlet det både coladrops og melon-geleer fra godteritrærne. Og da helikoptrene og brannmesterfrua begynte å bråke igjen tidlig neste morgen, skjønnte Tigli at hun neppe ville få sove stort den dagen heller.

Realisert tekst

S: «Sigvart, Sigvart!» Snart hørtes ...

L: Hva er det? (peker)

S: Det er hus. Og så ser du, det er gigantisk, kjempestort hår

L: Er huset ødelagt?

S: Nei, det tror jeg ikke at de er, tror du det?

L: Ja, fordi huset bøyer seg

S: Kanskje de er det. At alt bråket og det store håret hennes har ødelagt husa?

L: Ja (et lite forsiktig ja)

S: Mm

L: Hvorfor kan hun ikke klippe håret sitt?
S: Nei, det var et ganske godt spørsmål! Hvorfor kan hun ikke det?
Kanskje det bare vokser ut igjen da?
L: Kanskje?
S: Eller hvor skal de gjøre av alt håret hvis de klipper der?
(De bare kikker åpent på hverandre)
S: Snart hørtes brannmesterfruas stemme over hele byen. «Du må komme hjem og spise formiddagsmat. Jeg skal lage havregrøt, og vi har surmelk i kjøleskapet!»
S: Altså det er damen til brannmesteren, konen hans (peker på henne i helikopteret) som roper på ham
L: Mm. (Kikker på neste oppslag)

Figur 26: Utdrag fra J16s lese møte, oppslag 10

Den eldste starter med å lese, men blir raskt avbrutt av den yngste, som peker på bildet og stiller spørsmålet: «hva er det?» En utforskende samtale følger før den eldste begynner å lese fra boka igjen. Hun leser: «Snart hørtes brannmesterfruas stemme over hele byen. «Du må komme hjem og spise formiddagsmat. Jeg skal lage havregrøt, og vi har surmelk i kjøleskapet!» Etterpå kommer en forklaring om at det er damen til brannmesteren som roper, altså konen hans, samtidig som eleven peker på damen i helikopteret. Tiendeklassingen peker for å identifisere elementet i bildet og sammen med en forklaring sikre en forståelse hos den yngste. Det den eldste peker på, er omtalt i teksten. Det førsteklasingen peker på, i dette tilfellet *husene*, er ikke omtalt i teksten.

Denne strukturen i pekingen går igjen i materialet mitt. De eldste peker stort sett systematisk og har en strategi for å sikre fokus og forståelse hos de yngste, samtidig som de legger til rette for å skape innlevelse i teksten. De peker oftest på det som teksten identifiserer i bildet, elementer i bildet som er vesentlig for historien. Som analysene har vist, fungerer pekingen forankrende (Barthes, 1994) på forholdet mellom tekst og bilde. Det er det jeg opplever at de eldste elevene gjør når de peker på elementer i bildet som er omtalt i teksten: de styrer resepsjonen til den yngste, og legger til en forklarende muntlig tekst som forankrer ytterligere.

De yngste peker derimot med en annen strategi. De er mer utforskende, og de vandrer i bildet. De er på en form for oppdagelsesreise og vil finne ut at hva

ting er og peker ofte på elementer som ikke er nevnt i teksten. Detaljer i bildet får derimot deres oppmerksomhet. Pekingene identifiserer på den måten elementer i bildet som avløser den skriftlige teksten. Den avløsende funksjonen kaller Barthes for en komplementær relasjon mellom tekst og bilde, hvis budskap realiseres på et høyere nivå (Barthes, 1994, s. 28). Når den yngste peker på et element som ikke er identifisert i teksten, bekrefter han dermed det avløsende trekket mellom tekst og bildet. Det interessante er at den yngste ønsker å finne ut av hva som er avbildet, og dermed forankre, eller sikre sin egen tolkning eller forståelse.

Sipe (2000) konstruerer en egen underkategori for en analytisk tilnærming til bilder når han studerer hvordan barn forstår bildebøker. Dette fordi bildene får særlig oppmerksomhet i meningsskapingen for barna. «[A]n important part of the literary understanding of picture books was their comprehension of the form and content of illustrations» (Sipe, 2000, s. 264). I 23 prosent av det Sipe definerer som *conversational turns* gjorde barna analytiske tilnærminger til bildene. Han trekker fram at barna både diskuterte fargebruk og hvordan en kan illustrere bevegelse og rom gjennom perspektiv og synsvinkel. Han legger også til at barna «described the details of illustrations» (Sipe, 2000, s. 264). Sipe gjør ikke noen videre studier av barns fokus på detaljer.

For å forklare vår oppmerksomhet for detaljer, introduserer Barthes (2008) begrepsparet *studium* og *punctum* når han utforsker fotografiets vesen. Mens *studium* betegner en form for helhet, en slags generell allmenn interesse for noe, sans for noe «som nok er oppmerksom, men ikke spesielt skjerpet», er et fotografis *punctum* det som tilfeldig *treffer*, det som rører (Barthes, 2008, s. 413). Det er det elementet i bildet som forstyrrer det generelle *studium* og som tiltrekker seg blikket. Svært ofte er dette *punctum* en detalj (Barthes, 2008, s. 422). Barthes refererer med *punctum* til det affektive elementet av resepsjonen. Helst skal en ikke si noe, men la bildet tale i taushet. Deretter skal en lukke øynene og la «detaljen alene stige opp til en følelsesmessig bevissthet» (Barthes, 2008, s. 428).

Barthes forholder seg til fotografiet, ikke til en bildebok. Han forholder seg ikke til barn, men tar utgangspunkt i sin egen opplevelse og erfaring når han gjør rede for teorien. Teorien kan dermed ikke direkte overføres på materialet i denne studien. Likevel er ideen om *punctum* interessant fordi den tar

utgangspunkt i visuelle tegn og at noen tegn fanger interessen vår i større grad enn andre. Og det som fanger, er det som følelsesmessig *treffer*, det som gjør noe med oss. Jeg opplever nok ikke at førsteklassingenes fokus på detaljer alltid har sin opprinnelse i det affektive, men det er heller ikke tilfelle at følelsene aldri spiller med. Noen ganger kan det virke som det er jakten og utforskningen som motiverer oppmerksomheten mot detaljer, andre ganger er det en form for lek, og noen ganger er det følelsene. Når J14 i loggen reflekterer over hva hun har lært, kommenterer hun hvordan førsteklassingen ser detaljer i bildet:

Jeg fikk øvd meg på å lese for andre, og fikk litt innblikk i hva hun så på i bøkene og hva hun synes var interessant. Var også kjekt å se at hun la merke til ulike detaljer som jeg ikke hadde tenkt over. Eks. et blad som lå på vannet og var formet som et hjerte. Kunne det være et symbol? Dette hjerteformede bladet hadde ikke jeg lagt merke til. (J14)

J14 knytter førsteklassingens blikk for detaljer til hva som oppleves som interessant for den yngstes del. Det er mulig at et slikt *interessant* inneholder en affektiv dimensjon, forstått som at det hjerteformede bladet var noe som traff. I mitt materiale kommenterer jeg forskjellen på interessen for detaljer i favør av den yngste. Barthes teori sier ikke noe om at barn og voksne oppfatter detaljer ulikt. Med utgangspunkt i Barthes er det heller sannsynlig at også de eldste ser noe som *treffer* i bildet, et *punctum*. Fokuset på formidlingsoppgaven og tekstens helhet vektlegges likevel i så stor grad at detaljer ikke får plass. Men det kan også tenkes at fordi en bildeboks implisitte leser oftest retter seg mot en yngre leser enn tiendeklassingen selv, er det ikke noe i bildeboka som appellerer til oppdagelsen av et *punctum* for den eldstes del. En mer generell interesse, et *studium*, er derfor i større grad betegnende for oppmerksomheten som rettes mot bildet som en helhet. Det er først når den eldste lar seg rive med og på mange måter tillater seg å utforske på samme nivå som førsteklassingen, at tilsynelatende *punctum* trer fram, også for den eldste del.

6.8 Den eldste lar seg rive med

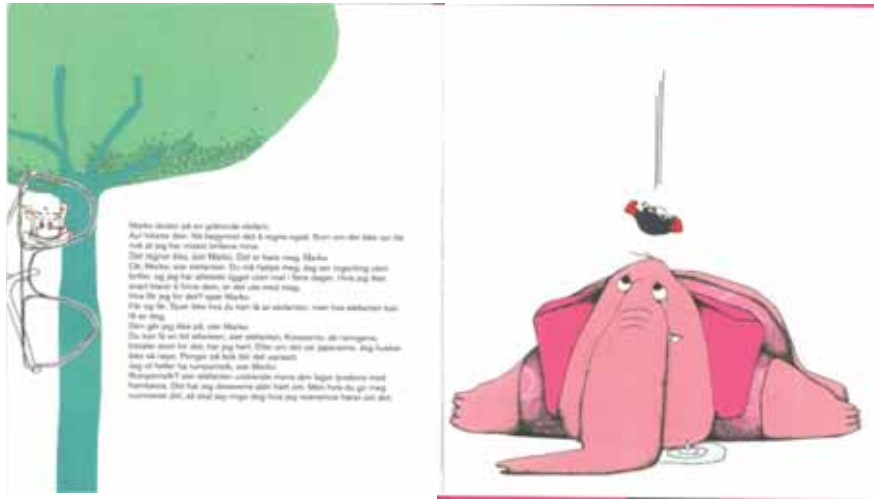
Det finnes flere eksempler på at den eldste lar seg rive med av den yngstes utforskende peking. Vi har sett at de eldste i utgangspunktet er mer tekstnære og holder seg til det sentrale i fortellingen som formidles. De er også gjennomgående mer systematiske og opptatt av å legge til rette for forståelse

av teksten, som et utgangspunkt. Flere av tiendeklassingene har forberedt seg og planlagt formidlingen. De yngste vandrer derimot i bildet og utforsker detaljer. Førsteklassingene er spontane, og de leter og vil finne ut av hva ting er. De er detaljfokuserte. Observasjonen gjelder for de fleste i større eller mindre grad. Men det er fire førsteklassinger som aldri på eget initiativ avbryter med spørsmål eller kommer med innspill underveis. De peker heller ikke på bildet. Dette er fire gutter på første trinn som blir lest for av fire gutter på tiende trinn. De svarer med enstavelserord på spørsmål og kommuniserer med nikk og smil. Alle har en liten samtaler etter at boka er ferdig lest⁴⁸.

De to måtene å møte teksten på gjør noe med formidlinga til den eldste. De eldste ønsker å invitere førsteklassingene med i lesingen, noe de har gitt uttrykk for i loggene. Når da den yngste engasjerer seg og kommer med innspill og avbrytelser, verdsettes engasjementet ved at tiendeklassingen stopper opp i formidlingen og involverer seg i det førsteklassingen stopper opp ved. Dette gjør den eldste ved å svare på spørsmålet som den yngste stiller, eller komme med en videreføringsreplikk. Den eldste viser også engasjement og begeistring for det førsteklassingen oppdager. Derfor anerkjenner de eldste innspillene og lar seg lett lede ut av teksten og inn i førsteklassingenes univers. Dette samtidig med at de føler et ansvar for formidlingen, som vil si å komme seg gjennom boka, bli ferdig med lesingen og sørge for at teksten forstås. At de eldste lar seg rive med, fører til at de selv blir mer utforskende og slipper seg mer løs i formidlingen. De viser glede over å oppdage elementer som de ikke hadde sett, hadde det ikke vært for den andre. På en måte fører førsteklassingens initiativ til at tiendeklassingene selv får en mer analytisk tilnærming til bildene. De er altså åpne for innspill og vegrer seg for å komme med for bastante konklusjoner i møte med førsteklassingenes spørsmål og innspill. Under følger et utdrag fra oppslag 14 i J07s lese møte:

⁴⁸ Dette gjelder for lese møtene G01, G03, G04 og G06.

J07 Rumpemelk fra Afrika (Loe & Lima De Faria, 2012), oppslag 14



Bokas verbaltekst (utdrag)

Marko lander på en gråtende elefant. Au! hikster den. Nå begynner det å regne også. Som om det ikke var ille nok at jeg har mistet brillene mine. Det regner ikke, sier Marko. Det er bare meg. Marko. Ok, Marko, sier elefanten. Du må hjelpe meg. Jeg ser ingenting uten briller, og jeg har allerede ligget uten mat i flere dager. Hvis jeg ikke snart klarer å finne dem, er det ute med meg. Hva får jeg for det? spør Marko. Får og får. Spør ikke hva du kan få av elefanten, men hva elefanten kan få av deg (...)

Realisert tekst

S: Marko ...

L: (Peker på elefanten, deretter på de fuglelignende figurene) Oi! Oi!

S: Oi, se der og!

L: Drikker de brus? (peker)

S: Drikker de brus, hæ? Nei, og nei

L: Men briller ... (peker, drar fingeren fra øverst til nederst på brillene)

S: Ja, se. Det er jo et par med briller (vender boka og peker). Sitter de (peker på fuglene) inne i et par med briller, hæ?

L: Hæ! (Smiler)

S: Går det an? Og det var noen store briller (peker på brillene), hvis de var nesten like store som treet (peker på trestammen)

L: Ja

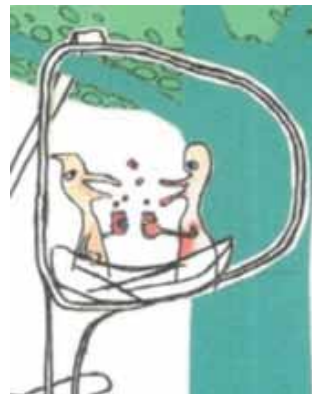
S: Gigantbriller!

S: Marko lander rett på en grinende elefant. Au! hikster den. Nå begynner det å regne også. Som om det ikke var ille nok at jeg har mistet brillene mine, sier han.

S: Så det er han (peker på elefanten) som har mistet brillene sine.
L: De er jo der! (peker på brillene)
S: Ja, der er de jo!
S: Det regner ikke ...
L: Det er derfor de var der borte (Peker fra brillene til elefanten og tilbake til brillene igjen).
S: Ja
(...)

Figur 27: Utdrag fra J07s leseemøte, oppslag 14

Som de aller fleste av studiens tiendeklassinger forsøker J07 å lese teksten først, men blir med en gang avbrutt av førsteklasingen, som peker på elefanten og de fuglelignede figurene, mens han utbryter «Oi! Oi!». Denne spontane responsen er en invitasjon til å studere detaljene som den eldste ikke kan unngå å reagere på. Hun hiver seg på. Han kikker nærmere på detaljene, bøyer seg ned mot boka, peker og spør om de drikker brus? J07 bøyer seg også ned mot boka og responderer på en måte som fleiper med at *det* er noe man ikke gjør til enhver tid. Hennes *nei og nei*, impliserer en tolkning om at fuglene nå har gjort noe de absolutt ikke burde gjøre. Like etter oppdager gutten at fuglene sitter i, eller på, noen briller. Han peker på brillene, og den eldste følger opp initiativet ved å vise begeistring, vende boka og selv peke på brillene, mens hun legger til en kommentar som utbroderer detaljen ytterligere. Når da J07 fortsetter å lese teksten, kobler hun brillene til elefanten. Poenget er at hadde ikke førsteklasingen pekt på og kommentert denne detaljen, er det stor sannsynlighet for at dette elementet hadde forblitt i skyggen av den store fortellingen. Eleven i første skaper rom for å fordype seg i teksten, utforske og fabulere sammen og viser i praksis leseopplevelsen som en transaksjonsprosess (Rosenblatt, 1995).



Figur 28: Utsnitt fra oppslag 14 i bildeboka *Rumpemelk fra Afrika* (Loe & Lima De Faria, 2012).

Utforskningen kan beskrives som å fylle tomme rom i teksten med mening, det Wilhelm kaller for *Elaborating on the Story World*. Der blir scener, hendelser og karakterer elaborert på måter som går utover historien, men som gjør

meningen «more powerful and personal to these readers» (Wilhelm, 2016, s. 109). Når deltakerne i lesemøtet legger inn sine personlige tolkninger i bildeelementet, når de investerer energi, gir av seg selv, kobler og oppdager sammenhenger sammen, blir lesingen mer personlig. Å gjøre oppdagelser sammen og erfare at det den ene legger merke til skaper en respons hos den andre, bygger et fellesskap rundt teksten. Den estetiske opplevelsen knytter bånd. Jeg har tidligere vist til Mackey, som trekker fram dette aspektet med *shared reading*, og som særlig begrunner det med håndens rolle i denne formen for leseaktivitet. Hun kaller det for *connecting with hands* (Mangen, 2016, s. 472). Som eksempelet viser, peker de hyppig. Fingeren følger resepsjonen og hva som til enhver tid har fokus. Fingeren retter ikke bare fokus mot noe, men følger lesingen etter hvert som lesingen skrider fram. Fingeren blir en del av lesinga, både som en markør og noen ganger som en slags motor som driver utforskningen, tett på lag med blikket.

Neste eksempel er fra G09s lesemøte hvor eleven i første, en gutt, inviterer den eldste med i en utforskning av detaljene på oppslaget.

G09 Stinke og stanken (Zografos & Irgens, 2012), oppslag 10



Bokas verbaltekst

Hva gjør du her? Fyttikatta så vondt du stinker! Nei, her slipper du ikke inn, sa portvakten på fabrikken, og dyttet til Stinke med feiekosten for å få ham ut. Ai, ai, ai, jeg ville bare ha litt godlukt, og her lukter det så innmari godt! Men jeg kan stikke ut igjen selv, så du trenger ikke stikke meg i ryggen med kosten din! sa Stinke.

Men portvakten hadde ikke tålt lukta av Stinke, og like før de nådde utgangen klarte han ikke å holde igjen lenger, han måtte kaste opp. Og uheldig som Stinke var, så traff oppkastet vår venn midt i fleisen.

Realisert tekst

S: Hva gjør du her? Fyttikatta så vondt du stinker! Nei, her slipper du ikke inn, sa portvakten på fabrikken, og dyttet til Stinke med feiekosten *sin* for å få ham ut. Ai, ai, ai, jeg ville *jo* bare ha litt godlukt, og her lukter det så innmari godt! Men jeg kan stikke ut igjen selv, så du trenger ikke stikke meg i ryggen med kosten din! sa Stinke.

Men portvakten hadde ikke tålt lukta av Stinke, og like før de *kom med* utgangen klarte han ikke å holde *seg* igjen, han måtte *spy*. Og uheldig som Stinke var, så traff oppkastet vår venn midt i fleisen.

S: *Der ser du han springer med kosten sin, og så spyr han (peker)*

L: *Han har spist litt masse godteri (peker på godteriet som faller ut av lomma)*

S: *Ja, han har spist litt for mye godteri, så klarer han ikke å ...*

L: *og godteri der (peker på hatten)*

S: *Og der (peker på portalen)*

L: *Så kanskje han er godterikongen?*

Figur 29: Utdrag fra G09s leseemøte, oppslag 10

Den eldste begynner som han pleier med å poengtere elementene på bildet som det fortelles om i teksten og slik forankre forholdet mellom tekst og bilde ytterligere. Han peker på portvakten med kosten og drar fingeren via oppkastet til Stinke, som løper av gårde. Han gjør seg deretter klar til å bla, tar tak nederst i høyre hjørne, men stoppes av gutten i første, som peker på godteriet som faller ut av lomma på portvakten. Førsteklassingen drar fingeren over de tre godteriene og sier at karakteren i boka har spist litt masse godteri. Handlingen representere en transaksjon med bildet. Førsteklassingen ser den runde mannen, registrerer godteriet og trekker da slutningen om at godteriet er en medvirkende årsak til at mannen er tykk. Den eldste følger opp denne responsen ved å gjenta og si at «han har spist litt for mye godteri, så klarer han ikke å ...» G09 blir her avbrutt i sitt resonnement av førsteklassingen, som peker på godteriet som er avbildet som motiv på portvaktens hatt. Eleven i tiende lar seg rive med, med den konsekvensen at det er han som peker på godteriet på portalen. Førsteklassingen kommer med et tolkningsforslag, et åpent og utforskende: «Så kanskje han er godterikongen?» Det er altså førsteklassingen som stopper opp i teksten og velger å fordype seg i et element, eller en detalj på bildet. Den eldste anerkjenner den yngstes initiativ ved å følge opp og videreføre initiativet. Slike eksempler er det mange av i materialet.

Et tredje eksempel på at den eldste lar seg påvirke av førsteklassingens lesing, er i J01s lese møte. Som vanlig er intensjonen til den eldste å lese teksten først, det starter hun også med. Likevel tar det ikke lang tid før førsteklassingen avbryter med å kommentere noe han har sett på bildet.

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005), oppslag 14



Bokas verbaltekst

Alle andre danser to og to, men Johannes Jensen danser alene. Han danser først på to ben og så på ett ben, først det ene og så det andre. Noen ler, men så blir det stille. Johannes Jensen hopper rundt i en dans som blir villere og villere. Han danser slik ingen på danseskolen har sett noen danse tango før.

Til slutt blir han så sliten at han faller om på gulvet. Der blir han liggende, helt svett. Nå er timen over, sier danseskolelæreren. Da må jeg gå, sier Johannes Jensen. Kanskje vi skal samme vei, sier Frida.

Realisert tekst

S: Alle andre danser to og to, men Johannes Jensen danser alene. Han danser først på to ben og så på ett ben, først det ene og så det andre. **Og så** noen ler **av han**, men, **og så plutselig** blir det **helt** stille.

L: De ler, hun (peker)

S: Ja, og så ...

L: Og han ler

S: Han ser bare rart på han

L: Mm

S: Til slutt blir han så sliten at han faller ...

L: Han ser ikke (peker)

S: Nei, han (peker)er bare opptatt av seg selv og drikker vann

L: Han drikker (holder hånda til munnen og lager drikkebevegelse)

S: Jeg kunne ikke brydd meg mindre fordi, se her

S: Til slutt blir han så sliten at han faller om på gulvet ...

L: Og de knytter sko (peker), og hun knytter sko sånn hun ikke ser han

S: Mm. Men Frida (peker) ser jo han!

L: Mm. Og så ler hun litt

S: Ja fordi, så sier, Nå er timen over sier danseskolelæreren. Da må jeg gå, sier Johannes Jensen. Kanskje vi skal samme vei, sier Frida.
S: fordi hun hører at han skal gå, så vil de gjerne ta følge

Figur 30: Utdrag fra J01s leseemøte, oppslag 14

Førsteklassingen avbryter ved å peke på dama som står i døråpningen og kommentere at hun ler⁴⁹. Den eldste bekrefter responsen. Gutten i første flytter hånda og kommenterer at enda en person ler. Jeg antar at han peker på mannen med Elvis-frisyren midt i bildet. Den eldste bekrefter dette og viderefører med kommentaren: «han ser bare rart på han». Hun hopper over noe tekst, starter å lese, men blir nok en gang avbrutt av førsteklassingen, som utforsker hver og en av personene og sier: «han ser ikke». Når hun kommenterer at personen bare er opptatt av å drikke vann, responderer førsteklassingen ved å agere mannen som drikker. Tiendeklassingen agerer mannen, legger hodet bakover og inntar en noe nonchalant holdning og sier: «jeg kunne ikke brydd meg mindre». Da hun nok en gang forsøker å rette fokuset mot teksten, blir hun avbrutt enda en gang, og en ny, liten samtale omkring bildet oppstår. Lesingen av oppslaget strekker seg ut i tid når lesingen stopper opp på denne måten. Førsteklassingen utforsker bildet, og ved å kommentere og peke på detaljer, legges personlige tolkninger inn i bildet. På denne måten fylles bildet med innhold og blir meningsfullt for leseren. Leserens bidrag i meningsskapingen illustrerer her spiralen mellom leseren og tegnene på papiret, «to-and-fro-spiral» (Rosenblatt, 1995, s. 26). Spiralen blir spesielt synlig i eksempelet over, når oppdagelsen av nye elementer blir en impuls for en tolkning, som igjen motiverer videre utforskning av bildet. Oppslaget synliggjør også den avløsende funksjonen (Barthes 1994) mellom teksten og bildet. Teksten trenger ikke å bry seg med å kommentere ansikter og hva de andre tangodanserne gjør, for det gjør bildet mye mer effektivt, noe samtalen over blir et uttrykk for. Førsteklassingen inviterer dermed den eldste inn i en grundigere og analytisk lesning og er den som tar initiativ til denne realiseringen av ikonoteksten.

Det å stoppe opp i et oppslag på denne måten kalles for «øyeblikkets gyldighet» (Solstad 2015, s. 159). I sin avhandling undersøker Solstad barns resepsjon og meningsskaping i flere høytlesingshendelser i tre barnehager. Solstad

⁴⁹ Oppslaget skjuler til dels hvor begge peker, men av bevegelsen på hånd og arm, sammen med kommentarene aner jeg ganske sikkert hvor de peker.

analyserer blant annet barnas lekende fortolkning av bildebøkene, kalt ludisk resepsjon, og deler den inn i fire kategorier: lek som innlevelse, lek som pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon, lek som karnevalisme og lek som øyeblikkets gyldighet. Solstad påpeker at barna bruker lang tid på å undersøke detaljer og sammenhenger i bildene, og ut ifra dette skaper barna scener og spiller ut, iscenesetter, en leken handling, uten tanke på å komme seg raskt videre. «Å gi disse flyktige øyeblikkene av lek gyldighet i høytlesningen markerer en holdning til selve lesingens hensikt», skriver Solstad. Og hun fortsetter med å si: «avbruddene, for å ikke si øyeblikkene av lek, utdyper, kommenterer, harselerer og utvikler mening i høytlesningssituasjonen» (Solstad, 2015, s. 159). Dette ser jeg også i mitt materiale.

Solstad analyserer ikke det å peke på bildet i sin studie, men i alle høytlesingshendelsene som er gjort tilgjengelige, er peking notert inn som en selvsagt del av lesingen. Sammen med kroppsspråk og humring danner peking en «vesentlig kontekst for både produksjon og fortolkning av det verbalspråklige uttrykket» (Solstad, 2015, s. 93). Det pekes mye i Solstads studie, både av den voksne og av barna. I en analyse hvor barna og den voksne leser bildeboka *Garmanns sommer* av Stian Hole (2006), peker den ene jenta på mariehøna på bildet, trekker plutselig hånda til seg og sier: «Nå fløy den». Barna og den voksne kikker opp i taket for å «finne» mariehøna, og finner den. Hendelsen forstås som at barna «leker med bildets meningspotensial, og leken kommuniseres særlig via peking og blick som brukes for å materialisere billens flukt mot taket i rommet der jentene sitter» (Solstad, 2015, s. 158). Peking trekkes altså særlig fram, sammen med blikket, og bygger på den måten opp under mine funn, som viser pekingen som en integrert og selvfølgelig del av lesehendelsen.

6.9 Oppsummerende tendenser

Oppsummert kan en se at tiendeklassingene peker for å poengtere, utbrodere og involvere for på denne måten å legge til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse i lesemøtet. Sammen med den verbale responsen viser intensjonen bak pekingen at tiendeklassingene har innsikt i hva den litterære leseopplevelsen innebærer. Lesemøtet uttrykker på denne måten deler av elevenes litterære kompetanse. Analysen viser også at den eldste og den yngste

Å peke på bildet

møter teksten på ulike måter. Kontrasten mellom den yngste og den eldste unike møte med teksten er av særlig verdi for utviklingen av tiendeklassingens litterære kompetanse.

Analysen viser et bilde av det som skjer i lesemøtet. Å ha forkunnskaper om forløp, gir en retning for lærerens introduksjon av lesemøteaktiviteten i klasserommet. Det handler om en større bevissthet omkring mulighetene lesemøtet byr på. I møte med elevene vil en slik bevissthet muligens prege hva som betones, og hva som løftes fram av læreren.

7 Kunnskaper om litterær lesing

Elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk i samtalene. Det elevene skriver om engasjement i loggene, forstått som blant annet å være involvert i teksten, danner utgangspunktet for hva jeg velger å analysere i samtalene. Kapitlet presenterer først elevenes forståelse slik den framstår i loggen. Begrepene er et uttrykk for deres faglighet. Kapitlet har derfor med en diskusjon om hvordan vi kan forstå elevenes faglighet. Analysen av kunnskapene blir gjort med utgangspunkt i kategoriene innenfor, innenfor – på ulike måter og innenfor – men se ut.

7.1 Å være involvert i teksten

I dette kapitlet retter jeg fokuset mot elevenes litterære kompetanse, og da spesielt elevenes kunnskaper om *litterær lesing*. Spørsmålet som stilles er: *Hvilke kunnskaper om litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtalene, og hvilke spor av disse kunnskapene viser lesemøtene?*

Et av formålene med studien er å se hvordan lesemøtene, med tilhørende loggskrivning, kan synliggjøre, men også utvikle elevenes litterære kompetanse. Det andre mønsteret fra elevenes logger, som ble presentert i kapittel 5.1.2, er elevenes vektlegging av det å være engasjert. Med det fokuset som ble rettet mot engasjement i elevenes logger, ble det naturlig at det også ble et samtaletema i de individuelle samtalene med hver enkelt tiendeklassing. Samtalene er analyseobjektet i analysen som følger, mens det altså er loggene som setter retningen for samtalen. Mønsteret fra elevenes logger presenteres derfor først. Kort oppsummert forstår elevene i stor grad «engasjement» som å være involvert i teksten. De bruker mange ulike begreper og uttrykksmåter for å forklare det.

7.1.1 Om engasjement – fra elevenes logger

Når tiendeklassingene reflekterer over engasjement, gjør de det på to måter. De reflekterer for det første over sin egen rolle som formidler. I de refleksjonene er de i stor grad opptatt av hvordan de skal engasjere førsteklasingen. I loggen

som skrives etter lesemøtet gjør mange en form for evaluering av eget forsøk på å engasjere. Den andre måten å forholde seg til engasjement som begrep på er rettet mot førsteklassingene. Det er det sporet som forfølges i fortsettelsen.

Når de eldste etter lesemøtet skriver om hvordan boka ble mottatt og om førsteklassingenes respons, er de opptatt av førsteklassingenes engasjement. En kategorisering av de eldstes betraktninger over førsteklassingenes møte med teksten viser hvilke perspektiver som vektlegges. Måten de uttrykker seg på er delt inn i åtte ulike kategorier, som blir vist i matrisen under.

Tabell 12: Kategorisering av tiendeklassingenes betraktninger over førsteklassingenes møte med teksten

Kategorisering av tiendeklassingenes opplevelse av førsteklassingenes møte med teksten			
Engasjert/følge med	Likte/likte ikke boka	Innspill, spørsmål, kommentarer	Om bildene spesifikt
Forstå, tolke	Leve seg inn i boka	Energi og latter	Interessert

Begrepet engasjert tas i bruk, men elevene anvender i tillegg en rekke andre begreper og uttrykksmåter for å beskrive og forklare engasjementet. For eksempel skriver J03: «Denne gangen lærte jeg enda mer om hvordan man skal holde interessen oppe hos ‘små’ barn». Tabellen under viser hvilke begreper som brukes, og av hvor mange elever.

Kunnskaper om litterær lesing

Tabell 13: Hvilke begreper tiendeklassingene bruker om det å være engasjert når de reflekterer over førsteklasingenes møte med teksten. Symbolet (–) viser til at begrepet er brukt med negativt fortegn

Å være engasjert knyttes av mange til	
Begrep	Antall elever som bruker begrepet
Følge med (–)	12
Like boka, kjekk bok (–)	18
Innspill, snakke, prate (–)	7
Spørsmål (–)	11
Kommentere, fortelle	9
Morsom, lo, gøy, løyen	12
Konsentrert (–)	10
Av noen knyttes engasjement til	
Høre, lytte	3
Fokusert (–)	2
Se, studere, peke	4
Forstå, tolke	2
Leve seg inn i	3
Rolig, stille	4
Opptatt av	3
Interessert	5
Spore av	4

Engasjementet knyttes til å *følge med*, som i kommentaren «var veldig engasjert og fulgte veldig godt med» (G08). Engasjementet knyttes til det å *like* boka, som i kommentaren «[h]un likte boken veldig godt, og ville gjerne lese den en gang til» (J12). Engasjementet knyttes til det å være språklig aktiv ved å *kommentere* eller *stille spørsmål*, som i kommentaren «[j]enta var veldig engasjert, og stilte spørsmål og fortalte at det hadde hun hjemme, eller sett før» (J06). Flere bruker også begreper som å komme med *innspill*, *snakke* eller *prate*. Engasjementet knyttes i tillegg til at de yngste *lo*, syntes boka var *gøy*, *morsom* eller *løyen*. Dette uttrykket for glede opplever de eldste som positivt og som et uttrykk for at de yngste er engasjerte. J07 skriver for eksempel at «[d]a jeg hadde lest den ut ville han gå gjennom boka en gang til og se på alle bildene igjen – han syntes dyra som bæsjet var utrolig morsomt». Men også begrepet *konsentrert* dukker opp flere ganger når elevene skriver om

engasjement. De skriver om elever som er konsentrerte i boka. J01 sier at den hun leste for var «konsentrert i innholdet hele tiden».

Som tabellen viser, brukes det flere andre begreper for å beskrive hvordan førsteklassingene er engasjert i boka, men begrepene opptrer ikke like mange ganger. *Høre, lytte, fokusert, se, studere, peke, forstå, tolke, leve seg inn i, rolig, stille, opptatt av, interessert* og *spore av* viser bredden i begrepsbruk. Bredden i begrepsbruk får fram en bredde i forståelse.⁵⁰

Flere av begrepene brukes også med negativt fortegn. Det er markert med symbolet (–) i tabellen over. Det gjelder begrepene *følge med, fokusert, like, innspill, snakke, spørsmål, opptatt av, interessert, konsentrert*. I de tilfellene skriver de eldste at førsteklassingene *ikke* fulgte med, og at de *ikke* var fokuserte. *Spore av* brukes også av tiendeklassingene for å beskrive det de opplever som mangel på konsentrasjon. Å *spore av* innebærer at førsteklassingen vil snakke om alt annet enn lesingen, er rastløs og opptatt av det som foregår andre steder i rommet. J03 skriver blant annet:

Jeg visste at Lars var ganske ufokusert og likte å snakke, men denne gangen tok han det til et nytt nivå. Han snakket om alt mulig rart, fra vaksiner til julekalendre. Jeg prøvde å «dra» ham inn igjen i boka, men det tok en del forsøk før jeg klarte det. (J03)

J03 skriver her at hun ville «dra» førsteklassingen tilbake i boka. Han blir opplevd som å være utenfor, mest på grunn av snakkingen om «alt mulig rart». Det hun skriver, settes i sammenheng med lesingen av teksten, eller forsøket på å lese teksten, i dette tilfellet.

Begrepene som er listet opp i tabellen over, relateres til teksten som formidles. Fordi det er en bildebok som formidles, får også bildene en framtrædende plass i loggen, hos noen mer enn andre. Derfor oppretter jeg kategorien, *Om bildene spesifikt*, som samler formuleringer om engasjement som tematiserer bildene i bildeboka. Formuleringer som at førsteklassingen *fulgte med* på bildene, var *fokusert* på bildene, *likte* bildene, *snakket om* bildene, stilte *spørsmål* om bildene, hadde *kommentarer* om bildene, syntes bildene var *morsomme* og var *opptatt av* bildene forekommer. J13 skriver at «[d]enne gangen ble jeg helt

⁵⁰ En detaljert oversikt over begreper ligger som vedlegg nr 17.

fascinert over hvor viktige bildene er for leseopplevelsen og hvordan størstedelen av fokus var på bildene, ikke handlingen». J14 kommenterer det slik: «Var også kjekt å se at hun la merke til ulike detaljer som jeg ikke hadde tenkt over». Men det kan også være at bildene fører til avsporinger og ikke til nærlesing, som når J01 skriver:

Jeg var engasjert og prøvde alt jeg kunne for at hun jeg leste for hele tiden skulle være engasjert. Gyri var veldig opptatt av det som skjedde rundt oss og likte å snakke om seg selv og andre. Bare for å nevne det, så ropte Gyri ut «se på puppene» når hun så bilde/tegning av en mor i boken. Jeg la merke til at hun var opptatt av pupper og slike ting. (J01)

Nøkkelbegrepene fra første analyse (kapittel 6) kan brukes til å samle tiendeklassingenes refleksjoner over førsteklassingenes møte med teksten. Når de forteller om førsteklassingenes engasjement, vektlegger de særlig deltakelse gjennom formuleringer som handler om førsteklassingens verbale aktivitet. Førsteklassingene kommenterer, snakker og stiller spørsmål. Men også forståelse og innlevelse tematiseres, da gjennom direkte beskrivelser hvor begrepene *forstå* og *leve seg inn* benyttes, men mest indirekte ved at et engasjement synes å forutsette forståelse og innlevelse.

7.1.2 Avklaring av begrepet engasjement

Engasjement som begrep anvendes når de eldste skriver om sin egen rolle som formidler, og når de omtaler førsteklassingenes møte med bildeboka. Som oversikten foran viser, settes også begrepet i sammenheng med en rekke andre begreper.

Bruken av begrepet «engasjert» gjenspeiler en bredde vi også møter i dagligtalen. Ofte omtaler vi mennesker som engasjerte. Engasjement anvendes da til å beskrive en egenskap. Er personen engasjert, vil det si at han er involvert og interessert til stede i situasjonen. Han er også gjerne ivrig og entusiastisk. Og vi knytter ofte følelser til det å være engasjert. Mine informanter bruker begrepet på denne måten, samtidig som engasjementet knyttes og rettes mot teksten som leses.

En generell forståelse av «engasjement» brukes i forskningen som et utgangspunkt for å utforske akademisk engasjement. I en slik kontekst forstås

engasjement som «the quality of a student's connection or involvement with the endeavor of schooling and hence with the people, activities, goals, values, and place that compose it» (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009, s. 494). Som sitatet viser knyttets engasjement til begrepene kvalitet og involvering i en spesifikk kontekst og minner mye om den dagligdagse bruken av begrepet.

Ellen A. Skinner, Thomas A. Kindermann og Carrie J. Furrer (Skinner et al., 2009) viser til en økende interesse for å studere akademisk engasjement, og ved å presentere fire indikatorer eller kjennetegn (features) ved engasjement, gjør de et forsøk på en konseptualisering. Særlig trekker de fram bruken av begrepet *disaffection* som en motsats til *engagement*, i stedet for *disengagement*⁵¹. *Disaffection* er et begrep fra motivasjonsteorien, og ved å bruke begrepet knytter de et tydeligere bånd mellom teori om motivasjon og teori om engasjement. De understreker at i motsetning til andre, inkluderer forsøket på konseptualisering emosjoner. Det betyr ikke at hele spekteret av positive akademiske emosjoner inkluderes, men bare de emosjonene som reflekterer en «energized emotional state (...) only the state of being caught and held» (Skinner et al., 2009, s. 495). Denne metaforen, å være fanget og holdt, er interessant, for den forekommer ofte i kontekster hvor man snakker om litteratur. I slike sammenehnger vises det da til den evnen litteraturen har til å holde på leseren ved at leseren blir grepet av teksten (Drangeid, 2014, s. 31).

Som en motsats til engasjement foreslås *disaffection*, som kan oversettes til uvilje eller misnøye. Man skiller også mellom kjennetegn som er knyttet til atferd, og til emosjoner. På den måten kan akademisk engasjement beskrives med utgangspunkt i fire indikatorer hvor begrepene settes i sammenheng. Indikatorene beskrives som «Engaged Behavior and Engaged Emotion» og «Disaffected Behavior and Disaffected Emotion» (Skinner et al., 2009, s. 495). I artikkelen gjør de blant annet rede for hva de ulike indikatorene innebærer av kjennetegn. Jeg velger å presentere det i matriseform⁵².

⁵¹ For eksempel skiller Martin Nystrand og Adam Gamoran mellom «engagement» og det å være «disengaged», der «disengaged» ofte er forbundet med det å være «offtask» (Nystrand & Gamoran, 1991).

⁵² Innholdet i indikatorene er min oversettelse.

Tabell 14: Konseptualisering av akademisk engasjement – fire indikatorer

<p>Engaged Behavior Innsats Utholdenhet Oppmerksomhet Konsentrasjon</p>	<p>Engaged Emotion Entusiasme Interesse Glede</p>
<p>Disaffected Behavior Fravær av engasjement, innsats og utholdenhet Passivitet Mangel på initiativ Gi opp Mangel på mental tilstedeværelse Mekanisk deltakelse Mangel på oppmerksomhet</p>	<p>Disaffected Emotion Motløshet Likeglad Apatisk Trøtt, trist, lei Frustrert Sint Angst</p>

I elevenes logger knyttes engasjement både til atferd og til emosjoner og finner derfor godt feste i teorien presentert over. Det gjelder særlig når engasjement omtales i positiv forstand.

Når tabellene fra kapittel 7.1.1 holdes sammen med matrisen over, ser vi at når tiendeklassingene beskriver førsteklasingens engasjement, knytter de det til atferd når de skriver *følger med, kommenterer, stille spørsmål, er fokuserte og konsentrerte*. Engasjement knyttes til emosjoner når de beskriver at eleven de leste for syntes boka var *kjekk*, og når de skriver at førsteklasingen syntes boka var *morsom, løyen*, og at han *lo* og hadde det *gøy*.

Alt i alt er elevene egentlig svært positive i loggene, og som sagt foran omtaler de helst engasjement i positiv forstand. Men som tidligere kommentert beskriver de også engasjementet til de yngste med negativt fortegn. Elevene skriver fortsatt om engasjement i tilknytning til atferd, men begrepet *disaffected* (oversatt med misnøye eller uvilje) er ikke et relevant begrep for å forklare de yngstes avsporing. De viser ikke misnøye eller uvilje i det hele tatt. De er derimot fortsatt engasjerte, men i noe annet enn teksten. For å beskrive førsteklasingens avsporing er det mer passende å bruke begrepet *disengaged*, forstått som det å være «offtask», om vi forstår «on task» som å være engasjert i teksten som formidles (Nystrand & Gamoran, 1991).

Når elevene skriver om engasjement, relateres engasjement til atferd og emosjoner, men kobles også tilnærmet alltid til bildeboka som formidles. Det er derfor viktig å understreke at når elevene skriver om engasjement, er engasjementet rettet mot den litterære opplevelsen de deler. Den er tidligere presentert som litterær lesing, med referanse særlig til Rosenblatt og Wilhelm. Hovedpoenget i den presentasjonen var å skrive fram forståelsen av leseren som en aktiv medskaper av teksten. I transaksjonen mellom leser og tekst oppstår tekstens mening. For at leseren skal skape mening, må leseren blant annet involvere seg i teksten.

Når da engasjement som begrep brukes og rettes mot den litterære leseopplevelsen, beskriver det ikke en fast størrelse. På et kontinuum kan en se for seg en leser som er dypt involvert i teksten, til en leser som ikke er involvert i teksten i det hele tatt. Den samme forståelsen opplever jeg at Wilhelm (2016) skriver fram når han bruker uttrykket *involve herself intensely* og forklarer det å være engasjert i teksten slik: «Engagement means that the reader uses a variety of moves and strategies to enter and involve herself intensely in worlds of meaning. In these “story worlds,” the reader interprets characters, settings, events, and thematic possibilities through her interaction with and movement through that world» (Wilhelm, 2016, s. 225). Litterært engasjement handler om en persons tilstedeværelse og involvering i lesingen av den litterære teksten.

Det er utfordrende å beskrive enkelt akkurat hvordan en leser ser ut eller oppfører seg når han eller hun er litterært engasjert. Det er derfor jeg opplever at informantene tar i bruk så mange ord for nettopp å beskrive hvordan de opplever førsteklasingens engasjement. Det er en kroppslig, helhetlig opplevelse, der og da, i selve lesingen, hvor du sanser den andres engasjement, og hvor den ene påvirker og påvirkes av den andre i et vekselspill.

Oppsummert kan en si at engasjement angår både atferd og emosjoner og i denne konteksten, særlig den litterære leseopplevelsen. Alle tre aspektene klinger med når begrepet anvendes i loggene, både når de skriver om hvordan de planlegger å engasjere førsteklasingen, og når de beskriver hvordan førsteklasingen møter teksten.

7.2 Å være faglig

Over presenteres elevenes perspektiver på engasjement, skriftlig formulert gjennom refleksjonslogger (tabell 13, og vedlegg 17). Hele 28 ulike begreper tas i bruk for å beskrive førsteklasingenes engasjement rettet mot den litterære teksten. Uttrykksmåtene er de eldste elevenes måter å formidle sine erfaringer på skriftlig. Det er også på denne måten de uttrykker kunnskapene sine om det å være involvert i teksten. Når tiendeklasingene reflekterer over lesemøtene i loggen, forholder de seg faglig til et emne. Fagligheten som vises uttrykker erfaringsnære kunnskaper. I samtalene blir de faglige perspektivene utforsket ytterligere.

7.2.1 Fagets språk

Å være faglig eller å uttrykke sin faglighet er ikke en klart definert størrelse. En forståelse av faglighet som at «eleven inntar og fyller en rolle i arbeidet med faget som læreren med fagtradisjonen i ryggen kjenner igjen som meningsfull» (Skaftun, 2014, s. 22) viser dette vage. For hva forstår den enkelte lærer som meningsfullt arbeid i faget og hvor dypt sitter fagtradisjonen i lærerens egen fagidentitet? Faglighet er dermed ikke en fast størrelse, men kan oppfattes som en form for pågående konstruksjon av «det som hører faget til», forstått som fagets språk og fagets arbeidsmåter.

Læreplanens innføring av grunnleggende ferdigheter må forstås som et gjennomslag for «at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, s. 2). Fokuset på hva som er faglig relevant har beredt grunnen for et omfattende engasjement rettet mot å utforske det enkelte skolefags språk og tekster og tilhørende didaktisk tekning. (Se for eksempel Lorentzen & Smidt, 2008; Maagerø & Tønnessen, 2006; Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014; Skjellbred & Veum, 2013). «Faglig relevant» blir forstått som at vi snakker sammen på en «relevant og presis måte». Gjennom lesing tar vi til oss «den relevante kunnskapen i faget» og formidler skriftlig, faglig kunnskap gjennom tekster (Berge, 2005, s. 2). Kjell Lars Berge definerer ikke videre *relevant*, men impliserer likevel en forestilling om faglig relevant som *det som hører faget til*. I litteratureksempelene som trekkes fram over, blir «faglig relevant» i stor grad forstått som «tilgang til språklige praksiser» (Skaftun, 2014, s. 30) innenfor

hvert enkelt fag, det vil si fagets begreper og fagets måter å uttrykke seg på, ofte omtalt som å «opptre faglig på fagets premisser» (Skaftun, 2014, s. 22).

«Utøvelse av faglighet» (Berge, 2005, s. 2) inkluderer et anvendelsesperspektiv som innebærer at man bruker sine kunnskaper og ferdigheter til noe fagrelevant. Dette er noe også Hennig gir uttrykk for når han trekker fram at faglighet omfatter en evne til å kommunisere egne lesninger av tekster til et fellesskap av lesere (Hennig, 2017, s. 81). Hennigs perspektiv er litterært, for utøvelse av faglighet handler for ham om hvordan lesingen av en tekst danner utgangspunktet for hvordan vi gir uttrykk for den spesifikke lesningen, hvordan vi går i dialog med andre, og hvordan lesningen brukes til å utvikle forståelsen av teksten og oss selv (ibid., s. 81). Å kommuniserer sin lesning til andre ses dermed på som en fagrelevant praksis. Innenfor en slik forståelsesramme er elevenes refleksjonslogger og deltakelse i samtalen med meg en utøvelse av faglighet. Nå er det ikke direkte lesninger av tekster elevene kommuniserer, men deres formidling av tekstene og hvordan tekstene ble mottatt og opplevd av førsteklasingene. I lesemøtene utvikles kunnskaper og ferdigheter, samtidig som lesemøtene er en fagrelevant praksis. Gjennom formidlingsvalgene elevene tar, sammen med deres formidlingsgrep og strategier, er lesemøtet en arena for utøvelse av faglighet.

Er det likegyldig hvilke begreper elevene bruker for å uttrykke faglighet, forstått som om bruken av noen begreper oppleves som mer faglig og faglig relevant enn andre? Spørsmålet peker mot språkets og begrepenes rolle i konstruksjon av ny kunnskap, og det er særlig Vygotskijs (2001) tenking som danner en sentral basis innenfor denne diskursen. Vygotskij er opptatt av barnets begrepsdannelsesprosess som dreier seg om hvordan barnet gjennom språket utvikler tanken og på den måten forstår og organiserer verden rundt seg. Vygotskijs distinksjon mellom spontane og vitenskapelige begreper er basert på hvordan begrepene utvikles. Mens spontane begreper utvikler seg i dagliglivet i tett relasjon til barnets erfaringer – hverdagsbegreper – utvikles vitenskapelige begreper i formaliserte og systematiske undervisnings-situasjoner (Vygotskij, 2001, s. 144). Vygotskij viser til begrepet «bror» som et eksempel på et spontant begrep, hvor forståelsen springer ut fra barnets erfaring, mens «Arkimedes' lov» er et abstrakt begrep som har sitt utspring i skoleundervisningen (Vygotskij, 2001, s. 144). Utviklingen av disse to formene for begreper følger to spor fra konkret til abstrakt og motsatt. De vitenskapelige

begrepene er abstrakte begreper, ordnet i kategorier. De kommer fra en presis definisjon og føres gradvis ned til konkrete fenomener (Vygotskij, 2001, s. 136). De spontane begrepene derimot stiger opp fra fenomener, uten et systematisk utgangspunkt. Spontane hverdagslige begreper er opprinnelig erfaringenes språk, mens de vitenskapelige begrepene må «fylles» med erfaringer.

Poenget for Vygotskij når han diskuterer læring og undervisning, er møtet mellom disse to begrepsverdenene, og hvordan man skal forholde seg til det i en undervisningssammenheng. Selv om vitenskapelige og spontane begreper utvikler seg i «reverse directions, the two processes are closely connected» (Vygotsky, 1986, s. 194). Tilegnelsen av vitenskapelige begreper foregår ved hjelp «av den formidlingen som allerede tilegnede begreper stiller til rådighet» (Vygotskij, 2001, s. 146). Den denotative betydningen, definisjonen, gjøres forståelig med bakgrunn i det erfaringsbaserte hverdagspråket. På samme måte fører barnets møte med det abstrakte språket, og ny kunnskap om hvordan begreper kan organiseres i over- og underkategorier, til en utvikling i tenkingen, som igjen kan få konsekvenser for utviklingen av hverdagsbegrepene (Vygotskij, 2001, s. 139). Det vil si at den nye innsikten når det gjelder systematisering, blir «transferred to everyday concepts, changing their psychological structure from the top down» (Vygotsky, 1986, s. 172). Vitenskapelige og spontane begreper eksisterer med dette side om side og bidrar konstruktivt til hverandres utvikling. På denne måten kan de sies å være innbyrdes avhengige av hverandre.

I fokuset som rettes mot utvikling av faglighet innfor hvert enkelt skolefag, og med det opplæring i fagets språk, kan det noen ganger oppfattes som at fagspråket er ekvivalent med et vitenskapelig språk, forstått som abstrakte begreper som læres på skolen. På den måten kan det virke som det settes opp et uheldig skille mellom hverdagspråk og fagspråk.

I artikkelen «Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and students» (Brevik, Fosse & Rødnes, 2014), utforsker forfatterne språkbruk i læringssituasjoner, henholdsvis blant elever, lærerstudenter og lærere. Artikkelen vektlegger at opplæring i og bruk av fagbegreper «enables pupils, teachers, and student teachers to move between concrete and abstract levels of reflection in their

processes of reasoning (Brevik et al., 2014, s. 54). Ideen om at opplæring i fagbegreper er relevant for læring, er uproblematisk. Men det kan virke som om forfatterne av artikkelen setter et likhetstegn mellom vitenskapelig språk og fagspråk, og at definisjonen av fagspråk derfor oppleves som snever. Fagspråk, *specialized language*, er i artikkelen karakterisert av et fokus mot temaet gjennom abstraksjoner og generaliseringer, brukt i spesifikke lærings-situasjoner (Brevik et al., 2014, s. 48). Artikkelforfatterne refererer spesifikt til Vygotskijs tenking i denne sammenhengen, og jeg opplever at Vygotskijs forståelse av vitenskapelige begreper blir tatt til inntekt for det som defineres som et fagspråk i et fag. Dette er ikke Vygotskijs intensjon. Han ønsker derimot å forklare hvordan begreper på ulike måter dannes. Med referanse til det jeg skrev over, vil det si at prosessen følger to spor, *top-down* og *bottom up*. Dette er prosesser som er gjensidig avhengige av hverandre, og det er derfor meningsløst å skille de fra hverandre. Utviklingen av vitenskapelige begreper «does not differ in any essential from the development of the concepts formed by the child in his everyday experience and that it is pointless to consider the two processes separately» (Vygotsky, 1986, s. 153).

Det at abstrakte begreper og et fagspråk i mange tilfeller sammenfaller, vil ikke dermed si at det bare er abstrakte begreper, lært på skolen, som definerer fagspråket. På samme måte som Vygotskij framhever hverdagsspråkets betydning for utviklingen av vitenskapelige begreper, er også hverdagsspråket bærer av et fagspråk.

Fagspråket som tas i bruk av elevene i det ene av studiens case, som blir omtalt i artikkelen, er fundert på en liste med litteraturvitenskapelige begreper som elevene fikk delt ut før samtalen fant sted. «Perspective and framing» er to eksempler (Brevik et al., 2014, s. 50). Målet var å identifisere hvordan begrepene ble brukt av elevene. Artikkelen påpeker at fagspråket, her forstått som de abstrakte litteraturvitenskapelige begrepene, er tett sammenvevd med et hverdagsspråk og derfor ikke så lett å identifisere i «learning interactions» (Brevik et al., 2014, s. 54). Det blir også påpekt at fagspråket bare tas i bruk når det introduseres av læreren. Denne observasjonen peker mot mitt poeng: at skillet mellom et hverdagsspråk og et fagspråk ikke nødvendigvis alltid er hensiktsmessig. For denne studiens vedkommende reflekterer elevene blant annet over begrepet «engasjement». Engasjement er et hverdagslig begrep, men det brukes i faglige sammenhenger. Begrepet er abstrakt, og innholdet i

begrepet som avdekkes gjennom refleksjonsloggene og samtalene, er basert på erfaringer. Ifølge Vygotskij defineres da begrepet som et hverdagsspråk. En kategorisering av begrepet kan vitenskapeliggjøre det og ytterligere utvikle abstraksjonsnivået, samtidig som det forholder seg til erfaringenes basis. Denne dialektikken gjør at det noen ganger er vanskelig å skille det ene fra det andre, og det er kanskje heller ikke nødvendig.

7.2.2 Faglighet – en intensjon om å forholde seg faglig til et emne

Ifølge artikkelen som er sitert over (Brevik et al., 2014), kan det synes som om det er en klar grenseoppgang mellom et hverdagsspråk og et fagspråk, hvor fagspråk blir forstått som det å ta i bruk vitenskapelig abstrakte begreper slik de læres på skolen. En slik forståelse kan som en konsekvens ha at en elev først oppfattes som faglig når han eller hun tar i bruk forhåndsdefinerte fagbegreper. Problemstillingen er sentral i denne studien, for språket elevene tar i bruk, er en blanding av begreper, konkrete og abstrakte, som springer ut av både undervisningssituasjoner og hverdagserfaringer. Å beskrive abstrakte fenomen som «å være inni boka» og «innlevelse», med referanse til egne konkrete erfaringer, viser begrepenes kompleksitet. I motsetning til artikkelen jeg refererer til over, fikk ikke informantene i min studie utlevert noen liste med litteraturvitenskapelige begreper på forhånd. Begrepene de tar i bruk bærer i seg hver enkelte elevs unike historie, kontekst og forståelse og oppleves relevante for det temaet som det reflekteres over.

Faglighet kan derfor være å ta konkrete fagbegreper i bruk, fagets eget spesialiserte fagspråk, men mitt poeng er at det ikke er begrepene i seg selv som definerer elevenes faglighet, men deres intensjon – intensjonen om å forholde seg faglig til et emne. Det er det elevene gjør når de for eksempel reflekterer over «engasjement», og når de ved å ta i bruk ulike begrep beskriver det litterære engasjementet. Intensjonen er å si noe faglig, og elevene tar i bruk de begrepene de har til rådighet, for å gjøre denne faglige utøvelsen.

Å forstå faglighet med et blikk for hva elevene kan og hvilke begreper de bruker, heller enn å se hvilke begreper de mangler, aktualiserer begrepet *elevfaglighet*. For nettopp å anerkjenne elevenes kunnskaper og deres evne til

å uttrykke denne kunnskapen introduserte Vibeke Hetmar (1996) begrepet elevfaglighet. Begrepet ble løftet fram for å sette lys på et perspektiv hun mener er viet lite oppmerksomhet i det litteraturpedagogiske feltet, nemlig elevenes faglige forhold til stoffet eller det de holder på med. Hetmar (1996, s. 22) understreker at elevfaglighet skal forstås som en del av et samspill mellom tre akser i det litteraturpedagogiske feltet, hvor de to andre aksene representerer henholdsvis lærerfagligheten og interaksjonen mellom lærer og elev. Med et fokus også på elevfaglighet vil en oppnå en ønsket balanse i perspektivene. Det er imidlertid et vesentlig poeng å skille begrepene elevfaglighet og eleverfaringer. Det er lett å få øye på eleverfaringer, mens elevfagligheten er mer usynlig, både i teori og i praksis (Hetmar, 1996, s. 21). Den må få mulighet for å komme til uttrykk og utvikles videre, og skal elevfagligheten komme til uttrykk, må det skje gjennom en undervisning som er slik at elevene opptrer og opplever seg som interesserte og aktive subjekter som har noe å bidra med i den faglige kommunikasjonen, fortsetter Hetmar (1996, s. 25).

Implisitt sier Hetmar noe om en lærers holdning til å se elevene som sentrale medskapere av den litterære praksisen, og som derfor inviterer elevene inn i praksisen og anerkjenner deres innspill. For meg innebærer dette å verdsette intensjonen, og la intensjonen være bestemmende for hva som oppleves som utøvelse av faglighet. Hetmar viser til noe av det samme når hun trekker fram hvordan elevene kom til læreren og klassekameratene med «lyst til faglig samtale, fordi de var engagerede i saken» (Hetmar, 1996, s. 22). Når Hennig (2017, s. 82) viser til at den enkelte lezers innstilling spiller en rolle for hvor faglig en er, viser det at også Hennig forholder seg til en form for intensjonalitet.

I møte med undervisningen kan derimot flere abstrakte begreper innføres og settes i direkte sammenheng med elevenes begrepsforståelse og bruk så langt. På den måten kan en legge til rette for en videre utvikling av elevenes evne til å abstrahere og generalisere – bruke språket til å tenke med. Dette er rommet mellom her-og-nå-forståelsen og det eleven potensielt kan nå ved hjelp av en annen, er hva Vygotskij kaller for den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij 2001, s. 166). I spørsmålene som stilles til elevene i siste logg innføres begrepene forestillinger, indre bilder, forestillingsverden, koble tekst og bilde, dialog, og dialogisk lesing (se vedlegg 12). I svarene sine tar elevene flere av

begrepene i bruk, og på den måten blir dermed den nærmeste utviklingssonen aktivert gjennom mine innspill.

Langer (2011) er opptatt av hvordan kunnskap utvikles og oppstår i *envisionment-building classrooms*. Langer retter særlig fokus mot litterær forståelse og litteraturundervisning og har blant annet forsket på hvordan vi som lesere trer inn i en forestillingsverden. På spørsmålet om hvor kunnskapen har plass i en undervisning som er opptatt av hvordan elevene tenker, skriver Langer at mange frykter at «something called «knowledge» (literary concepts and vocabulary) has no place» (2011, s. 132). Det kan forstås som at når Langer setter *knowledge* i anførselstegn, er hun kritisk til *knowledge* bare forstått som *literary concepts and vocabulary*. For i fortsettelsen sier hun at når studentene tenker og snakker om litteratur, bruker og studerer de litterære kunnskaper. Det kommer til syne i språket studentene benytter seg av. Forskjellen er, sier Langer, at «in traditional curriculum, such knowledge is isolated and predetermined, whereas in envisionment-building classes, it is organic, growing from the students' interaction with and explorations of literary works» (Langer, 2011, s. 132). Om den første påstanden i sitatet over kanskje er noe bastant, anerkjenner Langer i sitatets siste del de spontane begrepene forankring til erfaringene som en viktig del av elevenes litterære kunnskaper. Langer trekker videre fram at tekniske konsepter og vokabular, det som kan forstås som spesifikke fagbegreper, er *learned and taught*, også i klasserom som er opptatt av å utvikle responser og bygge forståelser, men det skjer «as an outgrowth of the ongoing activities and interactions that the participants engage in» (Langer, 2011, s. 133). Slike kunnskaper vokser altså ut i fra aktiviteten, slik jeg også opplever det i min studie.

Det kan stilles spørsmål ved om Langer ser på undervisningen som fullendt først når spesifikke fagbegreper blir tatt i bruk av elevene. Med det perspektivet kan det virke som om de spontane begrepene undervurderes. Et slikt syn kan mulig tolkes fram i firepunktlista Langer skriver fram (2011, s. 136), hvor det første punktet er undervisning knyttet til når *studentene verken forstår konseptet eller har språk til å snakke om det*. Min innvendig er knyttet til når Langer framhever det som et alternativ at elevene «ikke har et språk» til å snakke om det. I en slik kontekst; går det an å «ikke ha et språk»? Min påstand er at elevene har et språk de kan snakke om metaforer med når de i Langers eksempel sier at «some words and phrases might not mean what they ordinarily

do». De foretar faktisk en beskrivelse av et litterært fenomen, basert på erfaringer. Et vitenskapelig begrep vil utvikle forståelsen av den kunnskapen, slik at eleven selv kan bruke begrepet i samtaler siden og i sin egen tolkning av nye verker. Vitenskapelige begreper gjør språket mer presist, tenkingen mer bevisst og utvikler forståelsen av et fag, men dette utelukker ikke verdien av spontane begreper. Vitenskapelige og spontane begreper virker sammen og utfyller hverandre.

Til Langers forsvar oppfatter jeg at hun anerkjenner det utforskende, erfaringsnære språket som elevene tar i bruk i læringssituasjoner. Det er i slike sammenhenger at læreren får en viktig rolle. Om elevene for eksempel mangler spesifikke fagbegreper til bruk i sine forklaringer og beskrivelser, er det at læreren kan utnytte anledningen ved å tilby støtte. Langer skriver: «In such instances, teacher can sometimes pick up on the student's idea and provide support for further learning by creating a situation in which the concept is used and flagged» (Langer, 2011, s. 136). Det er det hun kaller for «teachable moments» (Langer, 2011, s. 135). Kritikken min går mest på at hun skriver *å ikke ha et språk*. Elevene har et språk, et språk som man må forstå representerer det å være i utvikling.

7.3 Å være engasjert i teksten – tre analysekategorier

Sammen med andre begreper som er vist i tabell 13, er uttrykket å være *inni* eller *innenfor* boka, en metafor som anvendes av tiendeklassingene for å beskrive opplevelsen av førsteklassingene som litterært engasjerte i teksten. Det vil si at de følger med, viser en tilstedeværelse og er involvert. Metaforen gjenspeiler en konvensjonell måte å snakke om litteraturerfaringer på, noe som også blir illustrert gjennom teorien som presenteres i fortsettelsen.

Som vist tidligere brukes flere av de samme begrepene som benyttes til å beskrive opplevelsen av å være innenfor, også med negativt fortegn. Da skriver elevene at de yngste *ikke* er konsentrerte, eller at de av ulike grunner *faller* eller *sporer* av. Erfaringene kan oppsummeres med begrepet *utenfor*. Helt konkret var det en slik innenfor – utenfor-tenking elev J10 inspirerte til, men metaforen brukes også av flere. I samtalen med meg forteller J10, når hun beskriver sitt

arbeid med å engasjere, at «inni mellom så kom vi jo inn i den, men så datt han litt ut av den igjen, så kom vi inn i det igjen, så det gikk jo inni mellom». Dikotomien *innenfor – utenfor* danner utgangspunktet for kategoriseringen som er gjort i analysen som følger.

Metaforen brukes av Langer (2011) i teorien om *envisionment building*. *Envisionment* viser til «the world of understanding» (Langer, 2011, s. 10) som en person har på et gitt tidspunkt. Forestillingene er «textworlds in the mind that differ from individual to individual» (Langer, 2011, s. 10). Tekstverdenene er forskjellige slik mennesker er forskjellige og avhengig av en persons ulike personlige og kulturelle erfaringer. Langer (2011, s. 10) trekker fram at begrepet *envisionment building* ikke bare er en litterær aktivitet. Som mennesker bygger vi hele tiden forestillinger i vårt arbeid med å forstå oss selv, andre og verden rundt oss. Forestillingene er dynamiske og i stadig endring. I fortsettelsen er det det litterære perspektivet som vektlegges.

I møte med tekst kan vi tenke om «envisionment building as an activity in sense-making» (Langer, 2011, s. 14). Det betyr at meningen vokser fram, endres og utvikles videre etter hvert som forståelsen av et verk skapes i en persons sinn. Denne prosessen er preget av en stadig og konstant *interaksjon* mellom personen og teksten, hvor meningen som skapes er unik. Langer bruker begrepet *interaksjon*, men viser til Rosenblatt som bruker *transaksjon*. Ifølge Langer omfatter en forestillingsverden hva en person mener, føler og sanser (Langer, 2011, s. 15).

Interaksjonsprosessen mellom tekst og leser beskriver Langer (2011, s. 17–21) i fem *stances*, ståsteder, eller posisjoner:

- Being Outside and Stepping into an Envisionment
- Being inside and Moving Through an Envisionment
- Stepping Out and Rethinking what You Know
- Stepping Out and Objectifying the Experience
- Leaving an Envisionment and Going Beyond

Metaforen *being inside* gjenspeiler elevenes beskrivelser av det å være litterært engasjert. Når de tar i bruk begrep som *hodet*, *hjernen*, *se for seg*, *tenke*, er begrepene et uttrykk for at engasjementet er mentalt, samtidig som bevegelsen inn i trekkes fram ved å uttrykke seg på slike måter som *leve seg i*

inn i, egen verden, annen verden, drømme deg bort, dra ham inn i boka, komme inn i boka – datt ut av boka.

Ikke alle av Langers posisjoner er like relevante for elevenes beskrivelser av litterært engasjement, men særlig de to første får en framtreddende plass. Kartleggingen av materialet resulterer i at innenfor-posisjonen ytterligere utvides til å inkludere to perspektiver som fanger opp elevenes forståelse. Flere av elevene snakker om at de er innenfor på ulike måter, og at førsteklassingens forståelse og tolkning skiller seg fra deres egen. Flere kommenterer også at selv om en er innenfor fiksjonen, vandrer en samtidig ut ved å trekke linjer til egen virkelighet. Dette oppleves likevel ikke som å spore av eller å være utenfor. Derfor konstrueres to kategorier til: *innenfor – på ulike måter* og *innenfor – men se ut*. De tre analysekategoriene er da:

Tabell 15: Tre kategorier

Innenfor	Innenfor – på ulike måter	Innenfor – men se ut
----------	---------------------------	----------------------

I fortsettelsen følger analysen av elevenes kunnskaper om litterær lesing slik de uttrykker den i samtalen med meg. Refleksjonene illustreres med eksempler fra lesemøtene. Analysen struktureres med utgangspunkt i de tre kategoriene over. Rosenblatt (1995) og Wilhelm (2016) danner et teoretisk utgangspunkt, mens andre teorier trekkes inn for å belyse og forklare dataene mer helhetlig.

7.4 Innenfor

Som tidligere presentert er estetisk lesing (Rosenblatt, 1995) den typen lesing som finner sted når formålet er litterært. Det vil si at leseren ikke leser for å hente ut fakta eller finne svar i teksten, men derimot leser for å oppleve teksten. Hensikten beskrives ikke som et enten-eller, men befinner seg derimot på et kontinuum mellom efferent i den ene enden og estetisk i den andre. Forestillingen om leseopplevelsen som å gå inn i boka, inn i en annen verden, er vanlig. Den amerikanske litteraturviteren og dekonstruksjonisten J. Hillis Miller trekker fram det å leve seg inn i en annen verden som et særegent trekk ved litteraturen. Han kaller det for «a magical access» (Miller, 2002, s. 14). Når Langer (2011) skriver fram sin teori om å bygge forestillingsverdener, er det nettopp å ta steget *inn i* og være inne i en forestillingsverden som er

utgangspunktet. Å tre inn betyr dermed at du i utgangspunktet er utenfor forestillingen, og at det å bygge forestillinger er en mental bevegelse fra et sted til det neste. Det fascinerende er likevel at med fiksjonens innenfor-metafor er en på samme tid konkret utenfor. De litterære konvensjonene skaper et handlingsrom for å slåss med kjemper og møte huttetuer, selv når leseren befinner seg i en trygg sofa. «Fiksjonen både avgrenser og åpner, beskytter og frisetter» (Penne, 2002, s. 23).

7.4.1 Hvordan elevene uttrykker seg

Sipe (2000) har studert hvordan barn forstår litteratur. Utgangspunktet er en deskriptiv studie, hvor Sipe var til stede i klasserommet hos *first- and second-grade children* i en periode på syv måneder, og hvor han studerte elevenes muntlige responser på høytlesninger av bildebøker. Sipe (2000, s. 268) deler forståelsen inn i fem aspekter: *analytical, intertextual, personal, transparent* og *performative*. Aspektene settes sammen med tre fasetter av forståelse: *stance, action* og *function* som tilsammen danner en innholdsrik matrise hvor barns forståelse av litteratur er delt inn i ulike kategorier. Se figuren under.

Table 3 Five aspects of literary understanding interrelated by Stance, Action, and Function

Aspects of literary understanding	Stance How children situate themselves in relation to texts	Action What children do with texts	Function How texts function
Analytical	(a) Within texts,	children analyze,	using texts as objects.
	Dealing with the text as an object or cultural product. Children stay within the text and make comments that reflect an analytical stance.		
Intertextual	(b) Across texts,	children link or relate,	using texts as context.
	Relating the text being read to other cultural products. The text is understood in the context of other texts, functioning as an element in a matrix of interrelated texts.		
Personal	(c) To or from texts,	children personalize,	using texts as stimuli.
	Connecting the text to one's own life, moving either from the life to the text or from the text to one's life. The text acts as a stimulus for a personal connection.		
Transparent	(d) Through texts,	children merge with texts,	using texts as their identity.
	Entering the world of the story and becoming one with it. The story world becomes (momentarily) identical with and transparent to the children's world.		
Performative	(e) On texts,	children perform or signify,	using texts as platforms.
	Entering the text world and manipulating it for one's own purposes. The text functions as a platform for children's creativity, becoming a playground for a carnivalesque romp.		

Figur 31: Sipes kategorisering av hvordan barn forstår bildebøker

Sipes kategorier er relevante for analysen av tiendeklassingenes kunnskaper om litterær lesing, fordi kategoriene kan forklare noe av førsteklassingenes engasjement.

I samtalene gir flere av tiendeklassingene (14 stykker) uttrykk for den estetiske opplevelsen det er å lese litteratur. Elev J05 beskriver det som å gå inn i en *annen verden*. Hun sier i samtalen med meg:

Mm. Det er liksom, når du leser får du liksom, du går liksom helt inn i en annen verden, det er ganske løye, men der er liksom, du går ut av nåtiden, så går du inn i boka, liksom, bare er der, liksom, glemmer alt og alle, liksom. (J05)

Elev J10 bruker begrepet *egen verden* og sier:

Det er liksom en egen verden. Det er veldig kjekt når du bare kan drømme deg bort i en bok og så bare glemme liksom alt annet. Det tror jeg er det som er mest engasjerende med bøker, da, at du liksom bare kan glemme alt mens du leser, og ja. (J10)

Som vist i tabellen under uttrykker elevene i tiende klasse seg på flere ulike måter for å beskrive bevegelsen *inn i boka*. Dette er begreper og uttrykksmåter som blant annet gir uttrykk for kognitive perspektiver på lesing, eksemplifisert med at lesing foregår *i hodet*, og at vi *forestiller* oss. Når den estetiske lese måten kalles for *imaginative* (Rosenblatt 1995, s. 265), understrekes det kognitive. «Når jeg leser en bok, da leser jeg gjennom teksten og lager et bilde oppe i hodet mitt» sier G08. G07 sier at han ser historien «som en film i hodet», og G09 sier at han skal prøve å «få den andre til å forestille seg hva som skjer».

Kunnskaper om litterær lesing

Tabell 16: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om å være «innenfor»

Innenfor
Forestille seg (G09)
Følte han var med i boka (G08)
Bilde oppe i hodet mitt (G08)
Oppfattet i teksten, tiltrukket (G07)
Sine tanker i hodet (G03)
Egne bilder i hodet (J01)
Henge med (J02)
En annen verden (J05)
Se for seg bilder fra situasjonen/handlingen (J06)
Satte seg inn i boka (J06)
Satt litt mer inn i historien (J07)
En egen verden (J10)
Drømme deg bort (J10)
Levde meg inn (J13)
Bøkene kan skape en stemning i oss (J15)
Leve deg inn i boka (J15)
Tenker du bildene inne i hodet ditt (J15)
Lever seg inn i boka (J15)
Sette seg inn i den (J16)
Se det litt for deg (J16)
Tenker du jo gjerne ut hvordan hovedpersonen ser ut og sånn (J17)

Wilhelm skriver at «[r]eading is seeing» (Wilhelm, 2016, s. 183, 188), og understreker slik at det å visualisere er en viktig del av det å lese. Når Wilhelm beskriver den første hovedkategorien av responsformer, *evocative*, handler det om inngangen til lesingen. Han skildrer hvordan leseren viser vilje til å lese og hvordan leseren entrer historien, og bruker uttrykk som «create rudimentary mental images» (Wilhelm, 2016, s. 92) og «creation of a «secondary world» (Wilhelm, 2016, s. 93). Det å entre historien framstilles som en mental reise der det er leseren som skaper sine indre bilder basert på det han leser. Miller forklarer også lesing som en mental aktivitet og snakker med det om *imaginary space*. Et verks ord har en performativ dimensjon som krever en respons fra leseren. Å lese er dermed «an active engagement. It requires a tacit decision to commit all one's power to bringing the work into existence as an imaginary space within oneself» (Miller, 2002 s. 38). Det er leseren som bringer verket til liv, i seg selv, for sitt indre.

Elevenes beskrivelser av å tre inn i en litterær forestillingsverden oppleves relevante. De gjør faglige refleksjoner over et abstrakt fenomen, basert på egne, tidligere erfaringer og nye som har kommet til i lesemøtet. Begrepene som brukes, viser til forståelser av hva litterær lesing er, blant annet at det å tre inn i en forestillingsverden er en mental aktivitet. Når elevene bruker begreper som *hode, forestille seg, tanker, se for seg*, kommer deres forståelse til uttrykk. De bruker også preposisjonen *i* i flere sammenstillinger, som *i boka, i hodet, i teksten, i historien*. Sammenstillingene uttrykker «rommet» leseren trer inn i, sammen med verb som *forestille, se, drømme, leve, tenke, sette*, som viser forståelser av at lesingen er en aktiv handling. Elevene viser på denne måten innsikt i den litterære leseopplevelsen. Innsikten er en del av deres litterære kompetanse.

7.4.2 Verbalt aktivt engasjement og stille engasjement

Et trekk ved begrepsbruken i beskrivelsen av litterært engasjement er knyttet til aktivitet, nærmere bestemt forholdet mellom verbal aktivitet og engasjement – sagt med elevene: om førsteklassingen snakket *mye* eller *lite*. Når tiendeklassingene reflekterer over førsteklassingenes engasjement, formidler de at det litterære engasjementet kommer til uttrykk både når førsteklassingen er stille og når førsteklassingen er verbalt aktiv. Det ser heller ikke ut til at det ligger noen vurdering av grad av engasjement i distinksjonene mellom det å være stille og det å være språklig aktiv, som å forstå at de elevene som er stille, er mindre engasjerte i teksten enn de elevene som er språklig aktive. Det oppleves heller som at et stille engasjement og et språklig aktivt engasjement behandles likeverdig. For eksempel skriver J11 at «[u]nderveis virket det som at hun fulgte godt med. Da vi var ferdige og jeg spurte om hun likte boken, sa hun at hun syntes den var kjekk. Hun spurte ingen spørsmål underveis». J14 skriver derimot: «Hun stilte også spørsmål noe som gjorde at jeg fikk inntrykk av at hun fulgte med.» Begge opplever altså at førsteklassingen følger med, uavhengig om den yngste er stille eller snakker mye. Om førsteklassingen følger med er for den eldste en indikator på om han eller hun er litterært engasjert. Dette trekket går igjen hos flere, og som presentasjonen av lesemøtene viser (kapittel 2.1.2), er variasjonen stor når det kommer til språklig aktivitet i lesemøtene.

At de yngste snakker mye eller lite, blir et tema i alle samtale. Det å være verbalt aktiv blir da satt i sammenheng med flere aspekter rundt hva det vil si å være engasjert i teksten. Tiendeklassingene viser blant annet til konkrete erfaringer som å stille spørsmål og dermed invitere førsteklasingen med i en samtale. Deltakelsen fra den yngste førte til konsentrasjon om teksten. I samtalen med J09 kommer det fram interessante betraktninger vedrørende førsteklasingens verbale engasjement. Jeg stiller et spørsmål som tar utgangspunkt i J09s logg, der hun skriver at hun blant annet lærte at førsteklasingen likte å snakke om bildene og «forklare de og lage litt historier om de». Jeg ber henne utdype hva hun mener:

Ja. Kanskje, eller likesom, de har jo liksom veldig mye fantasi, og så er det sånn, men de liksom, liksom hvis de ser et bilde, så kan de liksom forklare mer om det enn det egentlig liksom er, sånn at du aldri hadde tenkt på hva som er bak, og sånn. Lager sine egne, og da blir det litt mer sånn personlig. (J09)

Det jeg opplever at J09 sier, er at førsteklasingen viser innlevelse i teksten på denne måten. Å lage historier med utgangspunkt i bildet er en respons som uttrykker et litterært engasjement. Historien er et uttrykk for innlevelsen. Ifølge Sipe (2000, s. 267) er det et aspekt ved barns litterære meningsskaping som han kategoriserer for transparent. Det vil si at barnet trer inn i tekstverdenen og blir ett med den, og på den måten er barnet en deltaker i fortellingen. Sipe kobler denne erfaringen til det Rosenblatt beskriver som *live through*, og sier at den forekommer sjelden i hans materiale, men når det skjer, byr den på «tantalizing glimpses of what possibly happening as the children had a lived-through experience of the story (Rosenblatt, 1995, s. 267). Også Wilhelms responskategori *Elaborating on the Story World* kan forklare hva J09 opplever. Når hun sier at «hvis de ser et bilde, så kan de liksom forklare mer om det», kan sitatet tolkes som et uttrykk for at førsteklasingen bygger ut historien for å skape mening, og senere leker detektiv for å bygge ut hintene i teksten og fylle tomrommene (Wilhelm, 2016, s. 109).

Det er også interessant at J09 trekker fram begrepet «personlig». Dette er en observasjon som peker fram mot kategorien *innenfor – på sin egen måte*. For å følge opp denne betraktningen om førsteklasingen som en medskaper stiller jeg et spørsmål knyttet til om hun selv var med på å dikte historier. Svaret hennes, «[d]et blir jo liksom at du prøver liksom å bli reven med, holdt jeg på

å si», viser det jeg ganske tidlig beskriver som at de eldste er åpne og imøtekommende. De eldste viser en vilje til å la seg selv engasjere, for de kan nesten ikke unngå å bli påvirket av måten førsteklassingen forholder seg til teksten på. Erfaringen til J09 tematiserer lesemøtet som en felles opplevelse og er et eksempel på hvordan den eldste og den yngste posisjonerer hverandre underveis (Langenhove & Harrè, 1999, s. 22).

Eksempelet som følger, viser et dialogrikt lesemøte, hvor dialogen mellom førsteklassingen og tiendeklassingen er av en slik karakter at vi kan se det som et tegn på at elevene sammen er *innenfor*. De er i fiksjonen sammen, og som vi etter hvert ser, blir den eldste revet med i førsteklassingens måte å lese på. Eleven i tiende leser bildeboka *Johannes Jensen og kjærligheten* (Hovland & Kove, 2005) for førsteklassingen. I den boka møter Johannes Jensen kjærligheten, Frida, i Marienlyst parsellhage. Frida jobber i hagen og inviterer Johannes Jensen til å hjelpe til med å vanne. Det aktuelle oppslaget, lesingen og samtalen underveis er som dette:

J01 *Johannes Jensen og kjærligheten* (Hovland & Kove, 2005), oppslag 7



Bokas verbaltekst

Johannes Jensen vanner. Han vanner høyt og han vanner lavt. Han vanner langt, og han vanner bredt. Johannes Jensen synes han er flink til å vanne, kanskje en av de aller beste. Han tar de største vannkannene og fyller dem helt opp. Se på meg, sier Johannes Jensen. Takk for hjelpen, men nå må jeg løpe, sier Frida.

Om natter drømmer Johannes Jensen om Frida. Om dagen tenker han på henne, på halen hennes og på fortennene. Hva gjør Frida nå? tenker han.

Realisert tekst

S: For han er jo vant til å være helt alene og plutselig skal han begynne å snakke med en annen

L: (Peker i boka) Han vanner på der, han vanner på der og så vanner han der

S: Han vanner både høyt og lavt og langt og bredt og han ...

L: Han vanner på seg selv, han vanner der og han vanner der

S: Ja, han vanner over alt, og vet du hva det står her, Johannes ...

L: (Drar fingeren over boksida og lager «vannelyd»)

S: Da blir han jo våt selv!

L: Ja. Han vanner til og med gjennom der og på halen

S: Ja, så han blir våt over hele baksiden. Eneste plassen han ikke vanner er på magen. Det står her

S: Johannes Jensen synes han er flink til å vanne, kanskje en av de aller beste.

S: Synes du det?

L: Rister på hodet

S: Nei, ikke når han vanner på seg selv

L: Men han gjør uansett ikke det

S: Nei, men det ser ut som det

L: Ja, siden det skulle egentlig vært blomster der

S: Ja, men ...

L: Se! Der vanner han på en blomst, der vanner han på en blomst, og så vanner han på en blomst (tegner en strek på boksida fra kante til blomst i hjørnet)

S: Ja, vi later som om at den går bak der. Bare fjerner det, liksom (holder over JJ i midten) Sånn! Nå vanner han til blomsten.

S: Ja, han tar de største vannkannene og fyller dem helt opp. Se på meg, sier Johannes Jensen. Takk for hjelpen, men nå må jeg løpe, sier Frida.

S: Så Frida forlater han der med å vanne blomstene. Men jeg tror han egentlig gikk der for å bli kjent med Frida, jeg. Tror ikke du og det?

L: Jo

S: Ja

S: Om natter drømmer Johannes Jensen om Frida. Om dagen tenker han på henne, på halen hennes og på fortennene. Hva gjør Frida nå? tenker han.

S: Så sitter han der, helt alene (peker) og tenker på Frida.

L: Jeg vet at han skal spionere på hun

S: Vet du det?

L: Ja

S: Du må jo nesten ikke røpe det for meg, du?

Figur 32: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 7

I samtalen over utbroderer førsteklasingen vannesekvensen ved å peke på Johannes Jensen som vanner. Illustrasjonen som viser Johannes Jensen i tre ulike vanneposisjoner inviterer til å gå mer i dybden på hva vanningen innebærer. Førsteklassingen gjentar nesten rytmisk «han vanner der, han vanner der og så vanner han der» og peker rundt på oppslaget underveis. Førsteklassingen legger i tillegg på en «vannelyd», en lydkulisse. Eksempelet illustrerer en lekende fortolkning av bildeboka, jf. det jeg tidligere har vist til som ludisk resepsjon (Solstad, 2015, s. 127). Lesemøtesekvensen er også et eksempel på hvordan tiendeklasingen blir påvirket av førsteklasingens lek og «kaster» seg med i leken, et fenomen som er nærmere beskrevet i kapittel 6.8. Med Langer (2011) ser vi at førsteklasingen sammen med tiendeklasingen beveger seg innenfor forestillingen, spekulerer i hva som skjer, hvordan han vanner, om han blir våt og tester ideen om at det egentlig skulle vært noen blomster i sentrum av oppslaget. Eleven i tiende klasse følger opp ved å holde hånda over Johannes Jensen og sier at de bare kan late som om han vanner, og så blir det sånn. Sammen er de i fiksjonen og utforsker mulighetene i tekst og bilde og utvikler en forståelse sammen. De lever seg inn i og gjennom, «live through», med referanse til Rosenblatt (1995, s. 33). Og med tanke på Sipes kategorier for hvordan barn forstår litteratur, mener jeg å se både analytiske aspekter ved barns forståelse og ikke minst performative aspekter, hvor både den eldste og den yngste bruker teksten som en «playground» (Sipe, 2000 s. 268).

Denne leseemøteerfaringen og lignende ligger til grunn for tiendeklasingenes beskrivelser av engasjerte leseemøter. Det betyr at eleven de leser for, er interessert, at han følger med og lever seg inn, og at han dermed er *innenfor*. Engasjementet knyttes da spesielt til at førsteklasingen er språklig aktiv, at han *snakker, kommenterer, stiller spørsmål*. Kunnskapen *om at å lese er å gå inn i en annen verden*, knyttes til leseemøteerfaringen, men kunnskapen knyttes også til egne erfaringer med litterær lesing som å *gå inn i en annen verden*.

Et litterært engasjement uttrykkes også gjennom stillhet og konsentrasjon, det jeg kaller et *stille engasjement*. Dette blir spesielt synlig på filmene, mest fordi det er kroppen, og særlig ansiktet som synliggjør engasjementet. Det konsentrerte blikket til førsteklasingen som følger med i boka, og som stille kanskje nikker eller kommer med et lite bekræftende ja på et spørsmål, viser innlevelse i teksten. J02 leser for en relativt stille førsteklasing. I eksempelet

under leser de bildeboka *Timothy mister seg sjølv*, av Vegard Markhus. Timothy bor alene i skogen, og en dag begynner han å falle fra hverandre. Det begynner med at ha mister en tann, deretter faller en tå av, så en arm, og på oppslaget som leses under, faller tissen av. Problemene oppstår særlig når Timothy skal lime seg sammen igjen og ikke husker hvordan han så ut.

J02 *Timothy mister seg sjølv* (Markhus, 2010), oppslag 2



Bokas verbaltekst

Neste dag mister Timothy ei tå. Like etterpå mister han den eine armen sin.

Så er det tissen sin tur. Den dett ned på golvet og triller inn under ein kommode.

Realisert tekst

S: Neste dag, **så** mister Timothy ei tå. **Og** like etterpå mister han den eine armen sin.

S: *Der føyk armen rett av (peker på bildet)*

L: Å

S: Så er det tissen sin tur. **Tissen** detter ned på golvet og triller inn under ein kommode.

S: *Ser du det? Tissen av! (peker)*

L: *Ja ... hodet og beinet og? (smiler forsiktig)*

S: *Ja, kanskje det også kommer snart, kanskje det også detter av?*

Figur 33: Utdrag fra J02s lesemøte, oppslag 2

J02 sier i samtalen med meg at førsteklassingen var ganske stille og det var litt overraskende fordi hun hadde trodd at de (her refererer hun til førsteklassingene generelt), skulle være litt mer utålmodige. Og det stemmer, førsteklassingen er stille. Av de 16 responsene han har i lesemøtet, er 13 av dem enstavelsesord. I filmen ser jeg en gutt som følger godt med, og som er konsentrert om lesingen. J02 formidler også denne observasjonen i loggen: «Han fulgte med og var ikke redd for å spørre når han lurte på noe eller komme med innspill». Selv om førsteklassingen er stille, opplever tiendeklassingen at han liker boka, noe hun

også trekker fram i loggen. Hun sier at «[h]an synes spesielt det var morsomt når Timothy mistet tissen og han lurte etter hvert på om hele Timothy ble borte». I filmen ser vi at førsteklasingen smiler forsiktig når tissen triller under kommoden. Den eldste oppfatter smilet og smiler tilbake. Posisjonen eleven i første inntar, kan beskrives som å være innenfor (Langer 2011, s. 18), men uten å gi uttrykk for posisjonen verbalt. Vi kan forstå blikket som et uttrykk for at førsteklasingen deltar i lesingen. Han lærer ikke om Timothy, men nærmest deler opplevelsen (Rosenblatt, 1995, s. 264) sammen med Timothy.

Det at førsteklasingen er stille, kan også forklares med at han kanskje er litt sjenert generelt og kanskje i denne situasjonen spesielt, hvor han er sammen med en av de eldste på skolen. J02 er også svært aktiv formidler. Hun forteller og forklarer, utdyper og poengterer, leser engasjert, litt fort og med innlevelse. Mens han har til sammen 16 responser, har hun 40 responser, som både er lengre og mer komplekse. Fire av responsene er spørsmål. Med en så aktiv formidler kan det kanskje noen ganger være vanskelig å komme til?

J02 opplever førsteklasingen som «stille engasjert», det gjør også flere av tiendeklassingene. I loggene kommer et stille engasjement til uttrykk ved beskrivelser som at gutten var «veldig rolig og interessert i boka» (G09), eller som J04 skriver, «[e]leven jeg leste for var veldig stille denne gangen, noe som jeg ikke var forberedt på». Et stille engasjement er også et uttrykk for å være *innenfor*, derfor er også de «stille» lesemøtene, erfaringer som gir elevene kunnskaper om hva litterær lesing er, og som aktiviserer og eksemplifiserer den kunnskapen de besitter.

7.4.3 Innenfor – så plutselig utenfor

Jeg har tidligere påpekt at begrepene som brukes for å beskrive et litterært engasjement, også benyttes med et negativt fortegn. De yngste elevene sporer av, er ikke konsentrert om teksten – de oppleves av tiendeklassingene som å være *utenfor* teksten. Erfaringene med å spore av blir et tema i samtale som en naturlig følge av at vi samtaler om hvordan lesing gikk, hvordan de eldste opplevde lesemøtet og hvilke erfaringer de gjorde seg. I samtale trekker flere av tiendeklassingene fram at den de leser for, sporer av. Det er da noe utenfor teksten som opptar fokus i så stor grad at den eldste ikke lenger kan forsvare

dette som å være *innenfor*. Under følger en oversikt over hvordan denne erfaringen begrepsfestes:

Tabell 17: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «utenfor»

Utenfor
Av og på, datt han litt ut (G08)
Andre spørsmål sånn helt i det blå (J01)
Prøve å få de til å komme tilbake igjen (J03)
Mistet Jassin konsentrasjonen (J05)
Følge med og liksom ikke dette av (J08)
Problemer med å være inne i boka (J10)
Kom inn, datt ut (J10)
Datt hun litt ut (J12)
Komme tilbake igjen, henge med (J13)
Konsentrere seg om boka, istendenfor ting som skjedde rundt seg (J15)

Om vi trer inn i samtalen jeg hadde med J10 diskuterer vi denne problematikken. Under følger et lite utdrag:

M: Mm, ja. Har de overrasket deg på noe som helst vis, disse små?
J10: De var ganske små (ler) de var mindre enn jeg trodde.
M: Ja (ler)
J10: Veldig ... de hadde litt problemer med å være helt inni boka, de ville snakke om alt annet og, ja
M: Jeg tror de syntes det var utrolig spennende at de eldste på skolen kom ..., for sånn som første gangen så fortalte dere jo det at de var litt mer opptatt av hva dere gjorde, håret, hvilke klær, altså mange andre ytre ting da, mindre av boka. Merket du at det endret seg fra første gang til siste gang, eller?
J10: Nei, jeg synes det var ganske likt. De var kanskje litt mer inni boka for hver gang, men de var ganske snakkete på slutten og
M: Mm. Ja. Når du sier inni boka, hva mener du da?

J10: At de fulgte med liksom og var interessert i boka

Figur 34: Utdrag fra samtalen med J10

J10 begrunner noe av årsaken til at førsteklasingene sporer av teksten med alder. Hun kommenterer at de var mindre enn hun hadde trodd, og hun følger opp med å si at de ville snakket om alt mulig annet. Jeg trekker inn tidligere reaksjoner, spesielt etter det første lesemøtet, hvor de eldste uttrykket nettopp førsteklasingenes interesse for de eldste som personer. J10 bekrefter også at det å være inni boka vil si å følge med og være interessert. Vi fortsetter samtalen og kommer inn på hva det er med tekst som fascinerer oss. J10 har et svar som er gjengitt tidligere, hvor hun trekker fram at i litteraturen kan man drømme seg bort, bare glemme alt mens man leser. Deretter spør jeg om hun opplevde at hun og førsteklasingen gikk inn i en egen verden sammen underveis i lesingen. Svaret viser en erfaring som mange sitter med etter de tre lesemøtene:

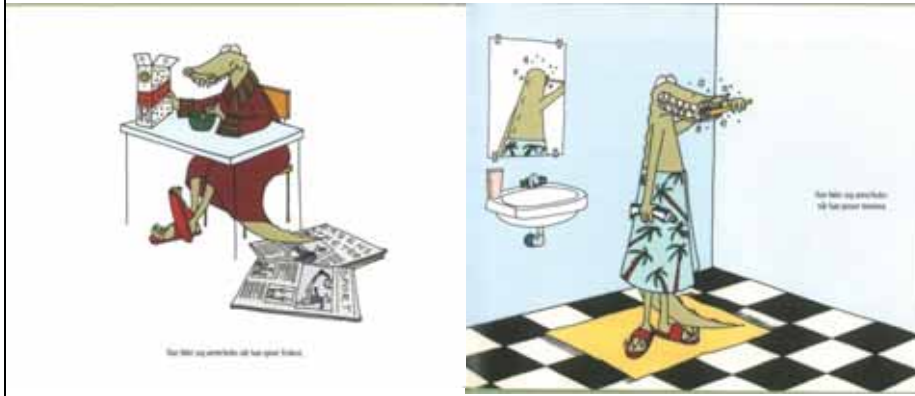
Det er litt vanskelig når de er så små for da tenker de på alt annet. Det var liksom naboen og hva han gjorde nå i ferien og masse sånn, så det var litt vanskelig å få han helt, eller være inne i den verden, da. Men inni mellom så kom vi jo inn i den, men så datt han litt ut av den igjen, så kom vi inn i det igjen, så det gikk jo inni mellom. (J10)

Det samme uttrykker J01 i samtalen med meg, for førsteklasingen oppleves å være *inne* i boka i et sekund, og i neste sekund *ute*. Hun forteller videre at hun prøvde å engasjere ved å la førsteklasingen få være med å snakke, og da om noe som var relatert til boka, men plutselig kom det spørsmål rettet mot noe utenfor. Et utdrag fra samtalen eksemplifiserer:

[J]eg fikk spørsmål som, hvem er du forelsket i, sånn helt plutselig, så det litt sånn, hun bare tenker på hele tiden, og så sa jeg liksom, sånn at, nei, jeg ikke var forelsket i noen jeg, så begynte jeg å lese videre, så kom andre spørsmål sånn helt i det blå, sånn; går det noen i fra niende klasse i din klasse, og så måtte jeg forklare liksom da at i tiende klasse så går det bare tiende klassinger, og så litt sånn. (J01)

Denne erfaringen viser nettopp denne vandringen ut og inn av teksten, vandringen mellom opplevelsen av å være *utenfor* og *innenfor*. Under følger et eksempel fra J03s lesemøte. J03 skriver selv i loggen sin at hun prøvde å «dra ham inn i boka igjen», det gjør hun flere ganger i løpet av lesemøtet.

J03 Johannes Jensen føler seg annerledes (Hovland & Kove, 2003), oppslag 3



Bokas verbaltekst

Han føler seg annerledes når han spiser frokost.
Han føler seg annerledes når han pusser tennene.

Realisert tekst

(Oppslaget foran)

S: Men i hvert fall, Johannes Jensen føler seg annerledes (blar)

L: Jeg har i hvert fall kjøpt meg en Spiderman, men jeg har tatt det hjem her i Norge.

S: Har du det?

L: Ja!

S: Så kjekt

L: Det var en stor sånn en pakke. Og så, mamma har bestilt en julekalender, men jeg kan ikke åpne den. Jeg har den i hvert fall hjemme, men første desember kan jeg åpne den

S: Neste som en kalender da?

L: Mm

S: Det var jo kjekt

L: Men, jeg må bare åpne en dag!

S: En dag, ja, det må du. Men da er det jo enda kjekkere å vente. Men i hvert fall (skal til å begynne å lese)

L: Men jeg synes det tar litt lang tid å vente

S: Jeg også. Men så er det jo så kjekt når julaften, kommer, sant!

L: Ja

S: Jeg er sikker på at han Johannes Jensen her, han gleder seg også veldig til julaften, tror du ikke det?

L: Jo
S: Jo, men (skal til å lese igjen)
L: Men han fins ikke på ekte
S: Hvordan vet du det?
L: Fordi
S: (Humrer litt). (Skal til å lese igjen) Men han føler seg annerledes ...
L: Jeg har sett krokodiller i Thailand
S: Krokodiller! Har du det?
L: Ja
S: Oi oi oi, var det skummelt?
L: Mm
S: Kan jeg tenke meg
L: De, men de sto helt stille
S: De er sikkert litt redd for deg, tror du ikke det?
L: Nei,
S: Nei, de ...
L: De er farlige
S: Men skal vi gå tilbake til lesingen?
L: Ja
S: Johannes Jensen, han føler seg annerledes når han spiser frokost. Han føler seg annerledes når han pusser tenne ...
L: Det filmer! (peker på kameraet)
S: Ja. Si hei til kameraet (begge ler)
L: Det beveger seg ikke
S: Men ser du det! Så store tenner har han at han må ha en oppvaskbørste som tannkost (peker)
L: Mm
S: Tror du det fungerer noe særlig bra?
L: Neii (smiler)

Figur 35: Utdrag fra J03s lesemøte, oppslag 3

I eksempelet over leser tiendeklassingen høyt fra boka *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland & Kove, 2003). Tiendeklassingen blir avbrutt av eleven i første klasse som først utbryter at han har kjøpt seg en Spiderman. Deretter ønsker han å snakke om at han har fått seg en julekalender, og at det føles lenge å vente til jul. Eleven i tiende anerkjenner førsteklassingenes kommentarer, men hun prøver, som hun sier i sitatet over, å dra gutten hun leser for, inn i teksten igjen. Det gjør hun ved å lage en «bro» fra teksten til førsteklassingenes avsporinger, hun sier: «Jeg er sikker på at han Johannes Jensen her, han gleder seg også veldig til julaften, tror du ikke det?»

Førsteklassingen bekrefter, den eldste gjør seg klar til å lese, men blir avbrutt igjen. En slik bevegelse inn og ut av teksten karakteriserer mye av denne lesingen, selv om neste avbrudd kan sies å være innenfor teksten.

Den eldste opplever at samtalen er utenfor boka, og ønsker derfor å dra førsteklassingen tilbake inn i boka. Hva er årsaken til at samtalen oppleves som å være utenfor teksten? Egentlig er vel spørsmålet: Hva vil det si å være innenfor?

Kognitiv poetikk er opptatt av leserens opplevelse og meningsskaping og for «hvordan leseren bygger mentale verdener ut fra både teksten og leserens erfaringsbakgrunn (Drangeid, 2014 s. 26). Som litteraturvitenskapelig retning har kognitiv poetikk vokst fram blant annet som en følge av moderne hjerneforsknings mulighet til å studere sammenhengene mellom språklige aktiviteter og grunnleggende mentale aktiviteter, en sammenheng litteraturen er særlig egnet til å illustrere (Kaspersen, 2012, s. 87). Skjema, forstått som mentale skjema, og skjemateori er derfor retningens viktigste begrep (Kaspersen, 2012, s. 89). Drangeid presenterer kognitiv poetikk som et alternativ til en bedre samordning av litterær analyse og litteraturundervisning (Drangeid, 2014, s. 24). Bakgrunnen for perspektivet er en kritikk av det manglende samsvaret mellom litteraturundervisningens fokus på leselyst, litterære samtaler, elevens innlevelse og opplevelse og den tradisjonelle litterære analysen med fokus på formelle trekk. Ifølge Drangeid er svaret på utfordringen å inkludere leserens meningsskaping i analysen, men skal vi forstå denne prosessen, «må vi skaffe oss innsikt i teksten som aktivt, drivende og formende stimuli» (Drangeid, 2014, s. 26). Resultatet er å vende oppmerksomheten i større grad mot teksten, sier Drangeid (2014, s. 24).⁵³

Drangeid bruker begrepet mental tekstverden når han beskriver leserens meningsskaping og forståelse av en litterær tekst. Begrepet ligger ikke langt fra Langers (2011) begrep *envisionment* (forestillingsverden), som er presentert tidligere. Distinksjonen mellom begrepene er at mens en forestillingsverden retter seg mot en helhetsforståelse av teksten, er Drangeids begrep,

⁵³ Presentasjonen i fortsettelsen støtter seg til Drangeid (2014), med en visshet om at han bygger sin forståelse på en rekke andre sentrale bidrag innenfor kognitiv poetikk, som for eksempel Stockwell (Stockwell, 2002, 2009), Davidsen (2011), Kaspersen (2012) og Nikolajeva (2012).

tekstverdenen, rettet mot deler av teksten, «som gjerne utløses av korte parti i teksten» (Drangeid, 2014, s. 25). Mange mer eller mindre omfangsrike tekstverdener danner til sammen en overgripende tekstverden, da er det «det samme som en forestillingsverden» (Drangeid, 2014, s. 25). Drangeid foretrekker betegnelsen «tekstverdener», for i møtet med teksten er hans interesse å undersøke hvordan enkeltdeler i teksten tar form som en stimulus for hver enkelt tekstverden som dannes. En tekstverden har sitt utgangspunkt og bygges av teksten, men det er leseren som fyller verdenene med egne kunnskaper, minner og erfaringer. I fortsettelsen gjør Drangeid rede for leseprosessen ved å snakke om leserens navigering i teksten, leserens utfylling og leserens fordobling (Drangeid, 2014, s. 24). Fokuset mot tekstdetaljer og effekten detaljene får på leseren, er interessant, og blir særlig aktualisert i møtet med de yngste leserne. Førsteklassingenes oppmerksomhet mot detaljer eksemplifiserer effekten de har på leserens respons. Detaljene blir en impuls, en stimulus for aktivering av leseren.

Drangeids begreper kan legge til rette for en forståelse for hvorfor den eldste eleven vil dra den yngste eleven tilbake til teksten. Hun anerkjenner at teksten setter i gang assosiasjoner, og at førsteklassingen dermed fyller sin tekstverden med sine kunnskaper, minner og erfaringer. Likevel opplever den eldste at «julekalendersamtalen» er en avsporing, fordi tekstens rolle som formende stimulus er helt oversett. Det er ikke noe i ikonoteksten som tilsier at «julekalendermotivet» skulle aktiveres. Neste innspill fra den yngste retter seg mot egen erfaring; han har sett krokodiller i Thailand. Krokodillemotivet er mer innenfor og forståelig, for hovedpersonen i boka er krokodillen Johannes Jensen. Drangeid skriver at «[l]eserens mentale utvidelse vil være assosiativ, men likevel en delvis *tekstdrevet* prosess. Slik er det fordi teksten både bidrar til å definere det relevante området for skjemaautvidelse, skjemaets domene, og fordi teksten kan styre leserens assosiative bevegelse fra nisje til nisje innenfor et skjema» (Drangeid, 2014, s. 68). Assosiasjonen om krokodillen er tekstdrevet, for i dette tilfellet bidrar teksten til å definere det relevante området for assosiasjonen, eller skjemaautvidelsen.

Elevene viser kunnskaper om hva det vil si å være litterært engasjert gjennom en begrepsbruk knyttet til metaforen *innenfor*. I fortsettelsen presenteres spor fra lese møtene hvor kunnskapene kan sies å komme til uttrykk.

7.4.4 Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene

Analysen av lesemøtene tok utgangspunkt i hvordan de eldste elevene bruker bildet i sin formidling, med fokus rettet mot hvordan de peker på bildet. Som analysen viser forekommer pekingen aldri alene, men alltid sammen med en verbal ytring. Sammen med ytringen ble pekingen plassert i tre hovedkategorier, bestemt etter formidlingsintensjon, henholdsvis peke og poengtere, peke og utbrodere og peke og involvere. Analysen viser hvordan de eldste elevene ønsker å legge til rette for forståelse av og innlevelse i teksten gjennom sin formidling og slik involvere den de leser for, i meningsskapingen. Analysen viser også at tiendeklassingene involverer gjennom å invitere førsteklassingen til å være verbalt aktiv eller å anerkjenne et verbalt initiativ. Et stille engasjement oppfattes også som å være involvert. Formidlingen elevene gjør, kan vise til deres kunnskaper om litterær lesing. Under presenteres to spor fra lesemøtene.

7.4.4.1 Å bygge forestillinger

Det er tidligere presentert hvordan J05 utbroderte innholdet i formidlingen og på den måten forsterket verbale og visuelle poenger. Denne lesemåten kan være et uttrykk for at eleven har kunnskaper om at det å lese litteratur innebærer å skape forestillinger. J05 tar kunnskapen i bruk når hun formidler ved å forsøke å legge til rette for at den hun leser for, kan skape egne mentale bilder. J05s litterære kompetanse kommer til uttrykk gjennom den litterære formidlingen.

Det er J05s respons som uttrykker faglighet, og i presentasjonen av J05 ble Wilhelms responskategorier brukt til å forklare. Det å «se» tekstverdenen innebærer å legge merke til *clues*, som igjen er viktige for å skape mentale bilder. Med utgangspunkt i cluene begynner en å konstruere en mening. Wilhelm påpeker at leseren dermed leker detektiv, bygger ut cluene (fleshed out) og fyller tomrommene i teksten med innhold, «often creating meaning that went well beyond that suggested by the text» (Wilhelm 2016, s 88). Når J05 legger til «full panikk» i eksempelet (presentert i kapittel 6.5.1), gjentar og forsterker hun det hun tolker som et sentralt element i fortellingen og utbroderer, altså bygger ut forestillingen ytterligere. J05s formidling kan derfor

tolkes som en faglig utøvelse og som å representere et uttrykk for det å selv lese litterært.

G08 i eksempelet forsterker clues og som eksempelet viser, stiller eleven i første klasse gjerne spørsmål som er undersøkende. Svaret til tiendeklassingen er med på å bygge forestillingen ytterligere.

G08 *Til huttetuenes land* (Sendak, 2001), oppslag 4, 5 og 6

Samme kveld begynte det å vokse opp
en hel liten skog på rommet hans.



Bokas verbaltekst

Samme kveld begynte det å vokse opp en hel liten skog på rommet hans.

Realisert tekst

S: Samme kveld begynte det å vokse opp en hel liten skog **inne der han bodde.**

S: (peker) vokste en skog

L: Smiler

Den vokste –



<p>Bokas verbaltekst Den vokste –</p>	<p>Realisert tekst L: <i>Kossen kom den skogen?</i> S: <i>Vet ikke jeg ... kanskje han ...magisk ønske?</i> L: <i>(peker) Er det rommet hans?</i> S: <i>ja, skogen vokste og vokste. Se, han er kjempeglad når han tenkte, yess!, nå skal jeg gå å finne mitt eget land, nå skal jeg bli konge.</i></p>
	
<p>og vokste til taket var dekket av grener og løv, og veggene ble liksom hele verden omkring ham.</p>	<p>S: <i>Skogen vokste til taket var dekket av pinner og løv, og veggene ble liksom alt han visste om.</i> S: <i>Se, skogen var så tett ...</i> L: <i>Var tre veggene?</i> S: <i>Ja, han er kommet i et helt annet land</i></p>

Figur 36: Utdrag fra G08s lese møte, oppslag 4, 5 og 6

Eleven i tiende klasse gjentar i de tre oppslagene at det vokser en skog, at den vokste og vokste, og at skogen er tett. Jeg oppfatter skogen som vokser, som et clue som den eldste tar utgangspunkt i. Den eldste bygger i tillegg ut forestillingen ved å legge til at Max er kjempeglad, og at han skal finne sitt eget land og bli konge. Dette er en tolkning av bildet som bygger opp under forestillingen om landet Max befinner seg i. I tillegg svarer tiendeklassingen på førsteklasingens spørsmål på en måte som forsterker forestillingen ytterligere. Han forslår at skogen kommer som resultat av et magisk ønske. Den eldste kan

vi regne med forstår at skogen er en «mental» skog som vokser fram i fantasien til Max. For førsteklassingen er det mer nærliggende å tro at han forstår skogen som konkret. Han er i alle fall mer usikker på hvordan han skal forstå skogen. Han stiller oppklarende spørsmål som [*e*]r det rommet hans? og [*v*]ar tre veggene? Den eldste bekrefter at rommet er skogen, og at veggene nå er blitt til trær. Med Wilhelms teori forstås responsen som en form for utdypning (Wilhelm, 2016, s. 88). Eksempelet viser at den eldste og den yngste foretar en elaboreringen på ulike måter, en observasjon som peker fram mot neste kategori.

7.4.4.2 Å lese med innlevelse

Et gjennomgående trekk fra loggene er de eldstes vektlegging av det å lese med innlevelse. Elevene viser kunnskaper om at stemmen er et sentralt verktøy i formidlingen. Elevene skriver om stemmebruk på flere måter. J16 skriver at hun må «ha innlevelse i boka». J15 skriver at hun skal «snakke med en innlevelse stemme», og J13 sier at hun skal «lese bøkene med innlevelse, gjerne forskjellige stemmer for forskjellige karakterer». J11 sier at hun «la om til en ‘annen’ stemme når det var noen i boken som snakket». Andre er mer eksplisitte på at de skal leve seg inn i det de leser i boka (G02) (J06) og én bruker begrepet «leserolle» og sier at hun skal «være inni leserollen» (J10). Ut av utsagnene tolker jeg en forståelse om at stemmen er et verktøy som kan brukes bevisst for å levendegjøre en tekst, skape innlevelse i teksten og dermed engasjere lytteren. Gjennom loggene kommer det fram kunnskaper om at hvordan en leser og formidler tekst, er av avgjørende betydning for hvordan tekstopplevelsen blir.

Mine observasjoner av hva det å lese med innlevelse konkret betyr, spenner fra å legge trykk på enkelte ord, som for eksempel G02 gjør, til en formidling som mer minner om dramatisering. Det er tilfelle for formidlingene til J17 og J06. Spennet er stort. Det er klart at noen bruker stemmen mer bevisst enn andre. J05 bruker for eksempel hviskestemme når Ine i boken *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013) blir politi og skal løse Hasses problem. Hun lager gråtelyder når Hasse gråter, og hun drar ut og betoner Hasses rop på vaffelmøkk og gaffelkløkk.

Allerede i sine første leveår får barna bred erfaring med hvordan stemmen fungerer som meningsbærer, og en kan tidlig se at når barna etter hvert starter

å snakke, tar de i bruk konvensjonene for intonasjon i sitt eget språk (Mjør, s. 193). Den voksne blir med det en modell for barna når det gjelder hva lesing og formidling er. Det blir også de eldste elevene i mitt prosjekt. Om en skal trekke linjen til barnehagen, er de voksne en modell for barna, også der (Hoel et al., 2011). Hoel (2014) viser hvordan barn tar i bruk virkemidler når de forteller. Hun har blant annet studert barnas framføringstrekk når de forteller. Barna går siste år i barnehage og første år på skolen. Framføringstrekkene er de kreative og stilistiske virkemidlene, eller strategiene som barna tar i bruk. For eksempel så finner Hoel i sitt materiale at barna tar i bruk *exclamatory utterances* (utrop), og forklarer det som at fortelleren «produces an empathic sentence or injection at high volume». Hun kommenterer at disse ofte følges av andre uttrykk for involvering, som for eksempel smil, latter, en trist stemme eller en glad stemme (Hoel, 2013, s. 13). Hoel forteller også hvordan barna bruker lesestemme (reading voice), en stemme som skiller seg klart ut fra deres dagligtale, og som minner mer om stemmen mange barn tar i bruk i rollelek (Hoel, 2013, s. 15). Poenget med å vise til denne forskningen er å peke på at barna tidlig vet om og tar i bruk stemmen som en ressurs når de forteller (og leker), en praksis de er sosialisert inn i gjennom oppveksten. Det går altså en linje fra Mjørs 1- og 2- åringer, via Hoels 6- og 7- åringer til mine 15–16 åringer som formidlere av bildebøker. Kunnskapene de eldste viser om det å bruke stemmen som en ressurs for å legge til rette for innlevelse, er en måte deres litterære kompetanse kommer til uttrykk på gjennom leseemøteerfaringen.

7.5 Innenfor – på ulike måter

I presentasjonen av Rosenblatts (1995) teori om den estetiske lese måten var et av poengene at det er i transaksjonsprosessen mellom leseren og verket at meningen skapes. Leserene bringer med seg sine unike erfaringer i prosessen med å skape mening, og derfor blir ingen lesing helt lik. Men det understrekes også at teksten er en veiviser med «potential clues» (Rosenblatt, 1995, s. 11) som det er opp til leseren å følge eller gripe tak i. Teksten legger føringer for en potensiell meningsskapning i møtet med unike lesere. Det er derfor Rosenblatt poengterer at det ikke finnes én generisk leser eller ett generisk verk, forstått som at vi alle leser og forstår på samme måte, men derimot en million potensielle lesere «of the potential millions of individual literary works»

(Rosenblatt, 1995, s. 24). Samlet får tiendeklassingene en rekke med erfaringer som viser leseopplevelsen som en unik hendelse.

7.5.1 Hvordan elevene uttrykker seg

Et sitat fra J03 fanger det teoretiske perspektivet som er presentert over. Opplevelsesaspektet kommer særlig til syne i sitatet, siden J03 bruker begrepet *treffer*. Sitatet er hentet fra samtalen hvor jeg akkurat har stilt spørsmålet om hvorfor man begynner å samtale om det man har lest. J03 svarer:

Jeg tror, eh ... først er det fordi du faktisk er litt interessert i boka, at du følger med og så er det kanskje noe som fanger interessen din av ulike grunner, og så er det sånn: Å, det hørt kult ut, det vil jeg snakke om, og så videre. Eh ... nå har jo ikke jeg lest barnebøker (noe uklart) kanskje som voksen da, men jeg vet når jeg leser selv, så er det noen ting jeg plukker opp, og da er det gjerne sånn: å det var kult, det vil jeg gjerne diskutere med noen. Jeg tror egentlig det er bare noen ting du reagerer på, så føler du at det treffer et eller annet med ulike tanker og så videre. (J03)

J03 bruker begreper som at det er noe som *fanger*, og at det er noe du *reagerer* på, og sammen med begrepet *treffer* får hun fram det personlig, umiddelbare som en litterær leseopplevelse kan være. Sitatet viser også at det er *noe* i teksten som fanger, og dette noe kan være noe annet for en annen. Som J03 sier, «det fanger interessen din av ulike grunner». Grunnene kan være så mange, men som det påpekes, «[t]he import of any work will remain thoroughly personal since it is re-created by a specific personality with its own sense of values» (Rosenblatt, 1995, s. 108). Jeg opplever at det er dette personlige J03 ønsker å få fram.

Med sine lesermøteerfaringer i bagasjen kommenterer flere elever i samtalen med meg at vi forstår på ulike måter. J06 sier at «hun har kanskje et helt annet bilde i hodet sitt enn meg», og J14 sier at «[j]a, sånn som hun lille, hun hadde jo av og til helt andre tolkninger av bildet enn det jeg hadde, så det var liksom ... okei ... sånn tenker du, greit». Å lese en bok som forteller ved hjelp av tekst og bilde, opplever tiendeklassingene som en mulighet og en åpning til å utforske teksten. Elev J14 sier at:

Men det liksom, det at du kan oppfatte bildet på så ekstremt mange ulike måter, og at du kan vinkle historien så mye til deg selv, på en måte. Du kan justere han til koss du har lyst, på en måte, for det er jo bare en liten tekst, og så er det jo fantasien egentlig, koss du tolker bildene, ja ... (J14)

I sitatet over kobles mulighetene for forskjellige tolkninger opp mot fantasien. J14 trekker også fram at som lesere forstår vi en bok forskjellig, og det er ulike sider ved en tekst som fanger interessen. Vi bygger dermed opp mentale forestillingsverdener som er unike. Denne kunnskapen viser seg på variert vis, presentert i tabellen under:

Tabell 18: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «innenfor - på ulike måter»

Innenfor – på ulike måter
Kom med innspill og ideer (G09)
Forstår på ulike måter (G09)
Medskaper (G07)
Forstår forskjellig, siden de er så små (G07)
Hjernen oppfatte hendelsen i sine «øyner» (G07)
Lager sine egne tanker (G03)
Alder og erfaring (G03)
Hva han så for seg, forstår på mange forskjellige måter (G03)
Fanger interessen din (J03)
Hvordan en seksåring kanskje tenker (J04)
Mer logisk for de (J04)
Du har kanskje andre tanker enn hvordan det er i boka (J04)
Tror ikke hun tenker på det, hun tenkte mer på at (J06)
Stilte en del spørsmål om historien (J06)
Helt annet bilde i hodet sitt enn meg (J06)
Lager sine egne ... mer personlig ... egen historie (J09)
Forstår det kanskje på en annen måte (J11)
Øye for detaljer (J13)
Oppfatte bildet på så ekstremt mange ulike måter (J14)
Forskjellige tolkninger (J14)
Forfatter vil vinkle oss en vei (J14)
Fanget hennes interesse, så begynte hun å snakke om det (J16)

Elevene bruker begreper som *forstå på ulike måter, forstå forskjellig, lager egne tanker, andre tanker, annet bilde, egen historie* osv. I noen av samtalen blir det spurt spesifikt etter flere refleksjoner knyttet til at vi forstår på ulike måter. Samtalen med G09 starter med spørsmålet som stilles av meg i loggen. Jeg spør: «Dersom Halvor fikk beskrive forsida av boka og fortelle hva han trodde boka handlet om, ville han gjort det på samme måte som deg, tror du? Hvorfor/hvorfor ikke? Det skriftlige svaret fra G09 viser kunnskaper om at erfaringene våre påvirker forståelsen:

Jeg tror at Halvor ville ha beskrevet forsiden på en annen måte enn meg, fordi hans fantasi er større enn den til en 10. klassing som har lert mye om samfunnet osv. Fantasien hans er mer utbredt fordi han ikke vet hvordan alt er i verden og derfor må han forestille selv hvordan alt ser ut. Vi 10. klassinger vet og kjenner til verden som den er og trenger derfor ikke å fantasere så mye og da er fantasien mindre. (G09)

Jeg synes svaret er interessant og spør i samtalen om han kan utdype det ytterligere. Det gjør han ved å reflektere over hvordan alder og kunnskap virker inn på hvordan vi forstår sammenhenger:

Altså, vi som er eldre, vi vet jo hvordan alt er ute og vi vet jo hvordan samfunnet henger sammen og sånt, og hva som finnes og hva som ikke finnes, og hva som er realiteten. Og de små barna vet jo ikke hvordan alt henger sammen, de må jo liksom prøve å forestille seg hvordan det er, og da bruker de veldig mye fantasien, men vi som er eldre kan jo bruke det vi vet allerede og prøve å forestille oss med det. (G09)

Jeg anerkjenner svaret og legger til at fantasien kanskje er mer spontan hos førsteklassingene, og at den dermed kommer lettere fram. Hos oss om er eldre må fantasien derimot muligens vike for fakta og virkelighet. Fakta er det som kommer først, fantasien må vi jobbe fram. Så stiller jeg spørsmålet om førsteklassingens fantasi kom til uttrykk i lesemøtet. G09 bekrefter og sier:

Ja, veldig. Han fant jo på veldig mye ting som kunne ha skjedd på en annen måte, mens jeg tenkte, han kunne jo ha gjort det på den og den måten som er liksom realiteten, liksom, og han kom på sånne ting som egentlig ikke er mulig. (G09)

I svaret mitt bringer jeg inn begrepet *erfaringer* og sier at på bakgrunn av alder så har vi opplevd mer enn førsteklassingene. Jeg stiller spørsmålet: «Hvordan

virker det inn på forståelsen av boka, da, at vi har på en måte, hva tenker du om det, at vi har ulike erfaringer?» G09 svarer:

Vi har opplevd det vi ser på nyhetene og det vi leser i avisa og når vi leser dette så blir det liksom litt annerledes i forhold til det de har opplevd. De opplever jo det meste kjekt og leking og mye latter og alltid være glade, vennskap, men vi opplever jo ikke det så veldig mye, sånn som de gjør. Vi opplever jo mer at det er ting som skjer i verden som egentlig ikke burde kunne forestilles, som krig og ... (G09)

Svaret til G09 er reflektert og har nesten en tristhet over seg når barn, lek og latter settes opp mot en voksenverden med mindre av den slags, i alle fall på den barnslige, naive måten. Jeg trekker en konklusjon ut av denne refleksjonen ved å si at «og dermed blir forståelsen av tekster også forskjellig», hvorpå G09 bekrefter.

Rosenblatt viser til erfaringene vi bringer med oss i teksten, erfaringer som former vår forståelse og respons. Hun sier at leseren «comes to the book from life. He turns for a moment from his direct concern with the various problems and satisfactions of his own life» (Rosenblatt, 1995, s. 34), og fortsetter med at han vil vende tilbake til disse når boken er lukket. Mest sannsynlig er dette erfaringer som blir de viktigste *guiding factors* for hans leseopplevelse der og da (Rosenblatt, 1995, s. 34). For en stor og en liten, som er på ulikt sted i livet, med både alderstypiske erfaringer og personlig erfaringer, er det da selvsagt at teksten oppleves forskjellig. Samtidig som det er slik at den samme teksten kan ha ulik mening og verdi for oss avhengig av hvor og når den ble lest (Rosenblatt, 1995, s. 35). Tiendeklassingen og førsteklasingen i samtalen over kan altså fort oppleve boka på en annen måte neste gang den leses.

Kognitiv poetikk tar utgangspunkt i erfaringsbasert realisme som betyr at objektiv virkelighet faktisk eksisterer. «[V]i forstår virkeligheten fordi vi erfarer den» (Drangeid, 2014, s. 28). Vi erfarer med sansene, og på den måten er vi i stand til å etablere forestillinger om det som er omkring oss. Jeg opplever at det er det G09 sier noe om i samtalen med meg. Teorien om erfaringsbasert realisme som grunnlag for å bygge forestillingsverdener bygger på teorien om hvordan vi etablerer begrepsskjema. Drangeid forklarer at begrepsskjemaene etableres på grunnlag av gjentatte erfaringer som ligner hverandre, og som etter hvert lagres i langtidsminnet. Erfaringene med å gå i butikk, som er eksempelet

som brukes, samles i en sammenfattende, generell forestilling som lagres i det semantiske langtidsmminnet og representerer en personlig forståelse og erfaring med hva det vil si å gå i butikk. Enkeltepisoder som vi husker på bakgrunn av sterke emosjoner eller fordi noe svært uvanlig hendte, vil lagres i det episodiske langtidsmminnet (Drangeid, 2014, s. 67). Om du for eksempel opplevde en dramatisk handletur i butikken en gang, vil den spesifikke episoden lagres i det episodiske langtidsmminnet. Poenget når det gjelder litteratur og lesing, er nettopp at «[n]år en tekst antyder et begrepsskjema, vil det automatisk bli aktivert og tatt i bruk av leseren til å fylle ut mye som ikke er nevnt» (Drangeid, 2014, s. 68). Det som ikke er nevnt, kan vi likevel slutte oss til med bakgrunn i skjemakunnskapen. Et hovedpoeng med denne forståelsen er at «begrepsskjemaer hjelper oss å oppfatte tekster som fyldige verdener» (Drangeid, 2014, s. 68), for tekster er «mangelfulle i den forstand at mye av det vi faktisk ser for oss, er ubeskrevet eller bare antydnet» (Drangeid, 2014, s. 69). Teksten kan ikke fortelle alt, bildene kan eller ikke vise alt. Teksten er avhengig av leserens mentale bidrag for å oppleves som hel, meningsfull og fyldig.

Som kognitiv poetikk forsøker også resepsjonsetikken, med Iser (1978) teori om åpninger, *blanks*, i teksten å forklare leserens bidrag i lesingen av en tekst. En sammenstilling mellom retningene kan være interessant fordi resepsjonsetikkens opptatthet av leserens meningsskaping, kan finne svar i den kognitive poetikkens interesse for erfaringsbasert realisme som et grunnlag for begrepskonstruksjon. Sammenhengen forklares nærmere i fortsettelsen.

Iser er opptatt av leserens aktive rolle som medskaper av teksten. I en tekst kan man aldri fortelle alt, det vil alltid være utelatelser eller åpninger i teksten. Åpningene i teksten inviterer til respons, de representerer tolkningsmuligheter i teksten. Det er her leseren gjør sine inferenser, sine koblinger mellom det han har lest, sett og erfart, og «consequently, when the schemata and perspectives have been linked together, the blanks 'disappear'» (Iser, 1978, s. 183). Åpningene eller tomrommene i teksten er en form for katalysator for prosessen med å forme det estetiske objektet. *Schemataene* er å forstå som strukturene i teksten, «the first code» (Iser, 1978, s. 92), mens det estetiske objektet er å forstå som «the second code», som det er leserens oppgave å produsere. Iser sier videre at det er først når *schemataene* relateres til hverandre at «imaginary object can begin to be formed, and it is the blanks that get this connecting operation under way» (Iser, 1978, s. 182).

Iser's åpninger i teksten kan minne om teorien om begrepsskjema (Drangeid, 2014). Når Iser sier at åpningene formes av strukturer i teksten, kan begrepene som brukes, forstås som en del av disse strukturene. Sammenligningen er mer komplisert, fordi Iser setter teorien om åpninger i teksten inn i en større sammenheng. «Blanks» oppstår om følge av ubestemtheter i teksten. Disse ubestemthetene er strukturer langs den syntagmatiske aksen, altså strukturene som relateres til tidsdimensjonen i teksten, og langs den paradigmatisk aksen, strukturene som relateres til innholdsdimensjonen i teksten (Iser 1978, s. 212). Tomrommene som er knyttet til innholdsdimensjonen i teksten, kan settes i sammenheng med leserens kompetanse, det vil si om leseren ser sammenhenger i teksten eller ikke, noe som igjen er basert på leserens erfaringer og kunnskaper. Og det er her en sammenstilling mellom resepsjonestetikk og kognitiv poetikk kan finne sin form: Hvilke begrepsskjema vi har, er avgjørende for hvordan og hva vi fyller ut de tomme rommene med. Dermed forstår vi altså ulikt og opplever teksten ulikt, og etter hvert som begrepsskjemaene endres, vil også vår forståelse endres. Eller sagt på en annen måte: erfaringene vi gjør, danner grunnlaget for våre begrepsskjema, som igjen aktiveres i møte med teksten. En mulig konklusjon på sammenstillingen kan være at kognitiv poetikk gir innsikt i leserens bidrag, noe resepsjonestetikken bare antyder.

7.5.2 Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene

Lesemøtene viser spor av elevenes forståelse av og kunnskaper om at en tekst kan forstås på ulike måter. De tar med seg kunnskapen inn i lesingene og legger til rette for lesemøter som er åpne, inviterende og utforskende. Jeg vil her gjøre rede for to spor, utforskende forklaring og åpne, utforskende spørsmål.

7.5.2.1 Utforskende forklaring

I kartleggingen av materialet ble det opprettet en kategori som fikk navnet *utforskende forklaring*. Utgangspunktet er at førsteklasingen stiller spørsmål til hva ting er på bildet, hvorfor ting skjer og oppklarende spørsmål til historien som fortelles. Tiendeklasingene svarer på spørsmålene, og et gjennomgående trekk i tiendeklasingenes svar er at de starter svaret med *kanskje*. I tretten av

leseemøtene finner vi dette trekket. Det kan bety at bruken av begrepet *kanskje* er et uttrykk for kunnskap om at teksten kan ha flere mulige tolkninger. Svaret på førsteklassingens spørsmål er dermed bare ett av flere mulige. Tiendeklassingen framstår da heller ikke som en mesterfortolker som kommer med «den eneste rette» forklaringen, men åpner opp for flere mulige. Eksempelet under illustrerer.

J05 Vaffelmøkk (Renberg & Torseter, 2013), oppslag 13



Bokas verbaltekst

Ine og Hasse kommer kjørende på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og den har to flotte gafler. Du din tøysegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse.

Realisert tekst

S: Ine og Hasse kommer kjørende på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og den har to flotte gafler. Du din tøysegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse.

S: Se, nå skal de kjøre og hente ballen.

L: Hvorfor er det ild ut?

S: Mm, kanskje det er fordi de skal gå ekstra fort, sånn at når de treffer treet, så istedenfor at det krasjer kan de bare kjøre rett på treet? Nei, da, det var dårlig, det var tull, jeg tulla. Det er vel fordi at det er, at den, at motoren er med de flammene, at den beveger seg framover

L: Eh (bekrefter forsiktig)

Figur 37: Utdrag fra J05s leseemøte, oppslag 13

Førsteklassingens spørsmål [*h*]vorfor er det ild ut? er opptakten til svaret som kommer, som i dette tilfellet inneholder to forklaringsmodeller. Førsteklassingene har samlet mange spørsmål, men variasjonen er stor lesemøtene imellom. I G01s lesemøte har eleven i første til sammen fem responser, mens den yngste har 175 responser i J03s lesemøte. At førsteklassingene spør og ønsker å få svar, er noe Synnøve Matre (1997) trekker fram i eget doktorgradsarbeid. Hun har studert muntlige tekster hos barn som er i dialogisk samspill, og har blant annet klassifisert de ulike kommunikative prosjektene barna hadde. Å finne ut av ting, å forstå sammenhenger og å forstå verden ble kategorisert som et eksplorerende kommunikativt prosjekt. Å skape orden, finne system og få ting på plass ble kategorisert som ordnende, og å bearbeide opplevelser og tanker og å finne en akseptabel løsning eller forklaring, ble kategorisert som et bearbeidende kommunikativt prosjekt. Disse tre kommunikative prosjektene ligger tett opp til hverandre og er delvis overlappende. Matre samler dem under den felles benevnelsen heuristiske tekster, med referanse til Michael Halliday (Matre, 1997, s. 83, 84). Mange av spørsmålene til de yngste kan muligens kalles for heuristiske spørsmål.

Hva kan for de eldste del forklaringsmodellene være for en slik åpen holdning til teksten? De kan være basert på egne erfaringer, som da vil si at elevene selv har møtt en undervisning som har verdsatt ulike innspill, og kanskje hatt en lærer som ikke har framstått som mestertolker. Andre sosiale og kulturelle påvirkningsfaktorer påvirker også. Hoel trekker fram barnehagekulturen, som fremmer en interaktiv lesemåte og verdsetter barnet til å være aktivt deltakende i leseaktiviteter (Hoel, 2014, s. 27). Mjørs studie av lesing mellom foreldre og barn vektlegger også hvordan den voksne aktivt inviterer barnet inn i lesingen og til å være aktiv selv (Mjør, 2009).

En annen forklaringsmodell tar utgangspunkt i J. A. Appleyards (1991) teori om hvordan vi utvikler oss som lesere. Appleyard mener at det er mulig å beskrive et mønster for denne utviklingen som følger et løp fra barn til voksen. Mønsteret dannes av holdningene og forventningene en møter teksten med og måten en gjør bruk av teksten på. Disse responsene, eller leserollene, ser ut til å endre seg etter hvert som en modnes og blir eldre (Appleyard, 1991, s. 14). I sin inndeling i leseroller støtter Appleyard seg til blant annet til kognitiv utviklingspsykologi med Jean Piaget i front. Uten at Appleyard påstår noen direkte sammenheng, sier han at det er fristende å forklare mønsteret i

leseutvikling med «this concept of structurally distinct cognitive developmental stages that unfold according to an innate blueprint» (Appleyard, 1991, s 10).

De fem rollene som skisseres, er den lekende leseren, leseren som helt eller heltinne, leseren som tenker, leseren som tolker og den pragmatiske leseren. Det presiseres at inndelingen i leseroller verken beskriver den enkelte lezers unike leseerfaringer eller representerer noen form for universalitet, til det finnes det for mange kulturelle faktorer som er vanskelige å kontrollere for. Derfor beskriver leserollene «what is the case, not what needs to be the case» (Appleyard, 1991, s. 15). Den leserollen som betegner ungdomsårene kalles for «leseren som tenker». I større grad enn tidligere inntar nå leseren en kritisk og reflekterende holdning til teksten som leses, på søken etter innsikter, verdier og overbevisninger, og som igjen holdes opp mot egne vurderinger (Appleyard, 1991, s. 14). At de eldste elevene åpner opp for flere mulige tolkninger, stiller åpne spørsmål og har en utforskende inngang til teksten, kan muligens forklares med deres utvikling.

Med utgangspunkt i Appleyards teori kan vi forstå de eldste leserne som reflekterte ovenfor teksten de leser. Om de ser seg selv i forhold til teksten, ser de også førsteklasingen i forhold til teksten. Flere av de eldste elevene trekker for eksempel fram at en interessant tekst er en tekst som en kan kjenne seg igjen i, som i sitatet som følger:

Eh, sånn som jeg sa i stad med det med om du liker biler, om du liker hester eller hva du liker, og at du føler at det på en måte passer litt til hva, til deg på en måte, at du kan sette deg litt inn i hovedrollen sin, på en måte hvordan den lever, at du klarer å se det litt for deg, at det appellerer litt til deg. (J16)

Å framstå som åpen og uten et fasitsvar kan også være en strategi for å invitere de yngste inn i utforskningen. En åpen holdning til teksten signaliserer deltakelse og meddiktning.

Under følger enda ett eksempel på at den eldste kommer med utforskende forklaring:

G08 Til huttetuenes land (Sendak, 2001), oppslag 9



Bokas verbaltekst

Da han kom dit, sto de der og brølte de fryktelige brølene sine, knaste med de fryktelige tennene og rullet med de svære øynene og viste ham de skarpe klørne.

Realisert tekst

S: Når han kom dit, sto de og hylte og sa stygge ting til han, og de viste de spisse tennene sine, og han sa: GÅ VEKK!

S: (peker) Se, kjempesinte alle sammen.

L: (peker) Hvorfor har bare han et sånn et horn på nesen, og ingen av de andre?

S: Kanskje de ... se han, ingenting, han har ikke noe på hodet eller nasen. Kanskje de er forskjellige?

L: Ja ...

S: (peker) Han er kanskje kongen. Det er kongen, det er kanskje ungen hans (peker) og det er en sånn som hjelper de når de sliter. Hvis de vil ha hjelp, så kommer han og hjelper de.

L: Tjener

S: Ja, tjener

Figur 38: Utdrag fra G08s lese møte, oppslag 9

Som svar på det utforskende spørsmålet fra førsteklassingen om hvorfor bare den ene huttetuen har horn på nesen, starter tiendeklassingen svaret med «kanskje», og fortsetter å bruke begrepet «kanskje» hele tre ganger til i fortsettelsen. De er innenfor fiksjonen sammen og utforsker mulige tolkninger. Teksten sier ikke noe om hornet eller posisjonerer de ulike huttetuenes status i

forhold til hverandre. Dermed kan en si at avløsningsprinsippet mellom tekst og bilde skaper et tomrom i teksten, et mulig tolkningsrom for leserne. Når illustrasjonen viser ulikheter mellom huttetuene, kan det forstås som at teksten antyder et begrepsskjema som det er opp til leseren å fylle ut. Den eldste fyller så ut begrepsskjemaet ved å aktivere sine kunnskaper om konger og tjenere, uten å framstille det som en endelig tolkning, og fyller dermed tomrommet, ubestemtheten i ikonoteksten. Det er også interessant å se at den eldste ikke velger å bruke begrepet *tjener* når han kommer med sin hypotese, men sier heller *en sånn som hjelper de når de sliter*. Årsaken er muligens at tiendeklassingen vurderer *tjener* som et fremmedord for den yngste. Denne tolkningen gjøres på bakgrunn av tekstendringene i lesemøtet, hvorav flere er språklig forenklet. Den eldste undervurderer nok førsteklassingen, for *tjener* er et begrep han kan.

7.5.2.2 Åpne, utforskende spørsmål

Å stille åpne, utforskende spørsmål kan forstås som spor som viser til kunnskaper om det å være *innenfor* teksten på ulike måter. J16s lesemøte har mye samtale, hvor både den eldste og den yngste stiller mange spørsmål. I eksempelet under, som er et utdrag fra lesingen av oppslag 7, stiller den eldste to utforskende spørsmål til førsteklassingen. Dette er spørsmål som ønsker å utforske fortsettelsen av boka, samtidig som de også skaper forventninger til fortsettelsen. Når J16 stiller spørsmålene «[t]ror du han kommer opp igjen», og «tror du han blir der for alltid», kan det vise til kunnskaper om og erfaringer med at det i litteraturen bygges forestillinger på bakgrunn av hva teksten sier og hvilke (leser)erfaringer en selv sitter med. Gjennom spørsmålene utforskes tekstens muligheter. Ifølge Wilhelm er det en respons hvor leseren, som en konsekvens av at han har entret historien og blitt engasjert, viser en interesse for tekstens handling. Som en følge av det begynner leseren da å «anticipate action and make predictions» (Wilhelm, 2016, s. 98). Dette gjør den eldste gjennom spørsmålene hun stiller. Hun viser at når vi leser, kan vi forutse hva som kommer til å skje, og lage hypoteser om hva vi tror vil skje.

J16 Tigli (Ersland & Auestad, 2004), oppslag 7



Bokas verbaltekst (utdrag)

(...)

De fløy så nær at de pisket løs store dotter av sukkerspinn. For å slippe bråket, stappet Tigli tyggis i ørene. Men det hjalp ikke i det hele tatt.

Realisert tekst

(...) De fløy så nær at de pisket løs store dotter av sukkerspinn. For å slippe bråket, stappet Tigli tyggis i ørene. Men det hjalp ikke i det hele tatt.

S: Så det var altså han som har ...

L: Er det en tyggi? (peker på en detalj øverst på venstre del av oppslaget)

S: Ja, det er nok tyggi

L: Er det brannmesteren? (peker)

S: Ja, det er brannmesteren som har falt ned der. Han har forsvunnet ned i håret hennes. Tror du han kommer opp igjen?

L: Nei (smiler)

S: Tror du ikke det, tror du han blir der for alltid?

L: Får se

S: Ja, vi får se

Figur 39: Utdrag fra J16s leseemøte, oppslag 7

Med Langer kan vi si at deltakerne befinner seg på *innsiden og beveger seg gjennom en forestilling*. Den eldste er en medskaper av teksten og inviterer den yngste med som medskaper. Handlingen signaliserer kunnskaper om lesing

som en transaksjonsprosess. Den eldste er en modell for hvordan man møter teksten med egne forventninger og antakelser. På den måten viser tiendeklassingen også en egen evne til å lese litterært.

7.6 Innenfor – men se ut

Forholdet mellom fiksjon og virkelighet er utforsket av mange og utgjør til sammen en hel disiplin innenfor litteraturvitenskapen. Iser er en av dem som utforsker emnet (Iser, 1978). Han skriver blant annet at litteratur generelt blir regnet som fiktiv, oppdiktet skriving, og at selve termen *fiksjon* indikerer at ordene på papiret ikke refererer til en sann virkelighet, men heller representerer noe «which is not given» (Iser, 1978, s. 53). Han forsetter med å si at på grunn av denne forestillingen er fiksjon og virkelighet blitt klassifiserte som rene motsetninger, og at det derfor oppstår en del forvirring når en forsøker å definere litteraturens «virkelighet», «the ‘reality of literature’» (Iser, 1978, s. 53).

Om vi skal lenke sammen fiksjon og virkelighet, må det ikke være på måter som ser på fiksjon og virkelighet som motsetninger, men som kommunikasjon (Iser, 1978, s. 53). Den ene står ikke som en motsetning til den andre. Fiksjon er derimot et middel til å fortelle oss noe om virkeligheten. Og med konseptet kommunikasjon blir også leseren interessant, «attention must be paid to the hitherto neglected recipient of the message» (Iser, 1978, s. 54). Det er ikke et poeng å snakke om tekstens *mening*, men om tekstens *effekt*. Med denne tilnærmingen, sier Iser, må fokuset være på to grunnleggende uavhengige områder, forholdet, *the intersection*, mellom tekst og virkelighet og forholdet mellom tekst og leser (Iser, 1978, s. 54).

Men det er teksten som etablerer grunnlaget for kommunikasjonen, og som danner basisen. Derfor innfører Iser begrepet *repertoar* og sier at det består av «all the familiar territory within the text. This may be in the form of references to earlier works, or to social and historical norms, or to the whole culture from which the text has emerged» (Iser, 1978, s. 69). I sitatet kjenner vi igjen Bakhtins forståelse av hvordan tekster bærer i seg spor av, eller stemmer fra, alle andre tekster, og at tekster, eller ytringer, ikke oppstår i et vakuum, men er sosialt situerte. Repertoaret er tekstens iboende potensial, som det er opp til leseren å aktivere.

7.6.1 Hvordan elevene uttrykker seg

Perspektivet blir illustrert i flere leseemøter, for teksten setter i gang prosesser som skaper bånd til virkeligheten og egne erfaringer. Flere av elevene trekker fram at de yngste begynner å snakke om noe de har opplevd i virkeligheten som en konsekvens av noe de leser i boka. De eldste elevene har gjennom leseemøtene fått førstehåndserfaring med at boka fungerer som en igangsetter for samtaler og assosiasjoner. Denne kunnskapen uttrykkes på ulike måter i samtale med meg. En oversikt vises i tabellen under.

Tabell 19: Hvordan tiendeklassingene uttrykker seg om det å være «innenfor - men se ut»

Innenfor – men se ut
Hvis du hadde vært i den situasjonen (G03)
Bringe gamle minner inn i hendelsen (G07)
Gjenkjente en i boka (G01)
Paralleller med virkeligheten (J01)
Spørre automatisk videre om virkeligheten (J01)
Fortalte at det hadde hun hjemme, eller sett før (J06)
Tok ting fra boka blandet med virkeligheten (J14)
Begynte Ninni å prate litt om egne fortellinger som kunne knyttes til boka (J14)
Kommentarer om at hun hadde gjort det samme som dem i boka (J14)
Samtale, så kommer de på noe de har opplevd, utvider du boka (J16)

Elev G01 sier at «han ene gjengjente jo en i boka, en som lignet på en fra en serie, og ... ja ... ja, og så sa, så begynte han å snakke om den serien som han likte å se på». J01 sier at «hun begynte å spørre automatisk videre om virkeligheten», og J14 sier at «hun tok ting fra boka og blander det med virkeligheten (...)» og «[i] slutten av boka begynte Ninni å prate litt om egne fortellinger som kunne knyttes til boka». J16 legger vekt på at lesingen i hennes egne leseemøter i stor grad blir dialogisk. Samtalene går ofte ut over bokas rammer og slik utvides boka. Hun sier at:

Ja, og så snakker de veldig mye utenom, så da blir det mye samtale det og, så da utvider du på en måte boka, at du, hvis det er ett bilde så begynner de å snakke mye mer om dette bildet, så kommer det til noe de har opplevd da, så det blir mer en samtale ut i fra boka. (J16)

I loggen oppsummerer J01 egne erfaringer med å skape engasjement, og skriver:

Det finnes utallige måter å skape engasjement på, men jeg fant min favoritt. Å dra paralleller med virkeligheten. Det synes jeg fungerte veldig bra fordi da ble hun jeg leste for ikke opptatt av å snakke om noe annet. Det resulterte i at hun selv begynte å kommentere mer til innholdet. (J01)

I mitt loggspørsmål til henne er jeg interessert i denne erfaringen og ønsker å vite mer. Jeg stiller dermed spørsmålet:

Du skriver også noe annet interessant, du skriver at du prøvde å dra paralleller med virkeligheten for å holde konsentrasjonen oppe. Når vi leser litteratur, knytter vi gjerne det vi leser om, til vår egen verden, og hvem vet, kanskje ender vi opp med å forstå eller lære noe nytt?! Kan du fortelle litt om hvordan du dro noen paralleller med virkeligheten? Følte du at det fungerte og hvordan merket du det?

I svaret eksemplifiserer J01 sin egen erfaring og viser kunnskaper om hvordan tekst forholder seg til virkeligheten på måter som kan utvikle vår forståelse og våre refleksjoner. Temaet er relevant for førsteklassingen for i det aktuelle tilfellet samtalte de om kjønnsroller. J01 legger også til at å få ta del i «snakkingen» vil være mer engasjerende for den yngstes del. Hun skriver det som dette:

Når jeg leste om en gutt som heller ville leke med dukker enn å spille fotball, spurte jeg Gyri om hun spillte fotball og hva hun synes om at en gutt ville leke med dukker. Vi fikk på en måte en samtale om temaet i boken. Jeg synes det fungerte kjempebra og brukte dette gjennom alle lesemøtene. Jeg mener at det er viktig at de får ta del i «snakkingen» de også, og jeg tror at dette vil holde de unge lytterne engasjert lengre. (J01)

I samtalen med J01 er jeg interessert i å grave enda dypere i erfaringen med å «dra paralleller med virkeligheten» som hun skriver så treffende i loggen. Jeg sier at selv om tekstene ikke er virkeligheten, de er jo oppdiktet, så er tekstene likevel relatert til virkeligheten, og jeg lurer på om også jenta som J01 leste for, dro paralleller. Hun bekrefter dette og sier at hun etter hvert «nevnte litt ting inn til det, ... at hun begynte å spørre mer spørsmål rundt det, ... så spurte hun

gjærne sånn, ja men hvorfor skjer det liksom ...» J01 leter litt etter ord til å forklare erfaringen, men klarer å fullføre tankerekken og sier at konsekvensen ble at «du snakker på en måte litt mer dypere mening i boka, uten at det var for dypt da». Dette er en relevant erfaring og en viktig innsikt. J01 har en litterær kompetanse som kommer til uttrykk ved å vise kunnskaper om lesing som transaksjon, uten at hun bruker det begrepet. Jeg bringer ikke inn denne refleksjonen i samtalen, så J01 fortsetter med å eksemplifisere hvordan hun dro paralleller som en strategi for å engasjere. Dersom teksten ikke opplevdes engasjerende, kunne et spørsmål som dro linjer over til virkeligheten, være det.

J01 sier at bøker kan lære oss noe. De kan påvirke oss og påvirke meningene våre. Vi snakker sammen om boka hun leste, *Kenneth og dokkene* (Lindenbaum, 2008) som handler om Kenneth, som ikke vil spille fotball med guttene, men heller ønsker å leke med dokker sammen med jentene. Jeg sier at boka viser et alternativ ved at den vil bryte med forestillingen om at gutter spiller fotball og jenter leker med dokker. Det har J01 forstått, og hun refererer til Kenneths venner i boka som også ville gjøre det vi forbinder med typiske jenteting. Hun sier blant annet:

Ja, og så fordi, og så så vi senere at han kunne bare sagt det til de andre guttene, for de og ville jo faktisk, det endte opp med at de vennene hans også syns det var gøy å kle seg ut i jenteklær, og sånt, og så spilte de fotball sammen senere, så det går jo an å gjøre begge deler, det skal ikke være sånn gutter fotball, heller, og jenter dokker (J01)

Og så sier J01 at hun tror at den lille lærte det, da.

Wilhelms (2016) arbeid om studenters respons på litteratur resulterer i en dimensjon han kaller for *Connecting Literature to Life*. I den kategorien plasserer han de responsene hvor leseren gjør eksplisitte forbindelser mellom personlige erfaringer og det som karakterene i boka erfarer, ofte på jakt etter informasjon som kan komme til nytte i eget liv (Wilhelm 2016, s. 114). Det Wilhelm la spesielt merke til, var at *highly engaged readers* på en naturlig måte brukte sin kunnskap om verden til å skape mening i teksten, mens *less engaged readers* ikke gjorde dette automatisk. Wilhelm trekker fram at uten først å bringe inn personlige erfaringer i prosessen med å skape mening, skjedde heller ikke den motsatte operasjonen, «bringing literature back to life» (Wilhelm 2016, s. 113).

I sin analyse av hvordan barn forstår litteratur konstruerer Sipe (2000) en kategori han kaller for *Personal* (se figur 31). Kategorien representerer barnas kommentarer og betraktninger, hvor de altså knytter teksten til eget liv, enten i en bevegelse fra eget liv til teksten eller motsatt, fra teksten til eget liv. Den samme erfaringen trekker også Cochran-Smith fram i sitt arbeid med å kartlegge den voksnes bidrag i leseaktivitetene som foregår i gruppe. Den voksne gjør *life-to text- interactions* og *text to life interactions* (Cochran-Smith 1948, s 169).

Hvordan kan vi forklare at å trekke linjer mellom litteratur og virkelighet skjer, og at det skjer spontant i lesemøtene? Litteratur forteller om noe som er oppdiktet, men forholder seg likevel på ulike måter til en virkelighet. Litteraturen skaper en verden av ord, eller ord og bilder. Ordene er begreper som leseren kjenner eller ikke kjenner, og bildene viser oss noe vi kjenner til eller ikke kjenner til. Kombinasjonen av ord, eller ord og bilder, skaper rammene for en ny, fiktiv verden med referanser til den virkelige verdenen. Hennig sier at «vi møter en kombinasjon av det kjente og det ukjente samt en kombinasjon av presiserte detaljer og utelatte beskrivelser» (Hennig 2017, s. 21). Hva skal så til for at noe skal kunne kalles for «kjent»?

Kognitiv poetikk med sin interesse for erfaringsbasert realisme er presentert tidligere. Virkeligheten forstår vi fordi vi erfarer den. På samme måte er det at kognitiv poetikk forklarer hvordan leseren skaper fyldige, mentale verdener med utgangspunkt i teksten, «men med erfart virkelighet som modell» (Drangeid 2014, s. 28.). Det betyr at erfaringene leseren besitter, er en hjelp til å skape sammenheng i teksten, fylle ut teksten og bygge forestillinger.

7.6.2 Kunnskaper om å lese litterært. Spor fra lesemøtene

Elevisitatene over viser elevens litterære kompetanse og dermed kunnskaper om at teksten forholder seg til en verden utenfor, og at vi som lesere gjør bruk av verdenen i våre lesninger. Sitatene referer til lesemøteerfaringene og er et uttrykk for at elevenes formidling bærer i seg kunnskaper. Vi ser altså spor av kunnskaper i formidlingen, og i fortsettelsen presenteres to spor som handler

om å knytte forbindelse mellom teksten og verden. Sporene kalles for henholdsvis Verden til teksten og teksten til verden og Hva hadde du gjort?

7.6.2.1 Verden til teksten og teksten til verden

I boka *Tigli* (Erslund & Auestad, 2004) møter leseren Tigli, som har et enormt hår fylt med sukkertøy. I lesingen av boka bringer førsteklassingen med seg sine egne erfaringer i møte med teksten. Det er blant annet erfaringer knyttet til sukkertøy, helikopter og sperrebånd. Ifølge Hennig representerer erfaringer som dette, «kjent» informasjon. I forståelsen av hva det vil si å gjøre mentale verdener fyldige, trekker Drangeid fram et annet sentralt trekk. I lesingen og meningsskapingen som skjer, bringer leseren også med seg sine helt personlig minner. Drangeid påpeker at disse «bidrar i større grad enn den generelle kunnskapen til å gjøre lesinga sanselig og særegen» (Drangeid 2014, s. 28). Leseren lenker til disse spesifikke minnene underveis i lesingen av teksten. Forklaringen fra G07 på hvordan vi forstår tekster, er dermed svært kunnskapsrik og interessant. Han sier:

Når du leser om en hendelse, så prøver hjernen å oppfatte hendelsen i sine egne «øyner». Den prøver å bringe gamle minner inn i hendelsen. For eksempel: Den gamle sykkelulykken da du var 7 år gammel blir reflektert med ulykken til hovedpersonen i boken og bringer fram øyeblikket da du slo deg. Men det er bare min oppfatning. (G07)

Gjennom lesemøtene får de eldste elevene førstehåndserfaringer med hvordan de yngste oppfatter, forstår og bruker teksten. De yngste er raske med å trekke inn egne erfaringer i lesingene. Det blir dermed selvsagt for de eldste elevene å spille på lag med de yngste, og derfor følger de førsteklassingenes initiativ og samtaler med dem om assosiasjonene de gjør seg. Men tiendeklassingen utnytter også denne muligheten til å skape engasjement og holde på oppmerksomheten til de yngste ved å stille nettopp spørsmål som trekker innholdet i boka ut og over i førsteklassingens personlige erfaringer.

J16 Tigli (Ersland & Auestad, 2004), oppslag 9



Bokas verbaltekst

Da Tigli kom ut i hagen neste morgen, stod mange helikoptre og ventet. Øverst i fjellhåret hadde en av helikoptermennene sett noe rødt noe dagen før. Enten var det et vanvittig digert bringebærdrops, eller så var det den røde hjelmen til brannmesteren han hadde sett. Lokalavisen hadde fløyet over stedet og tatt bilder. «Mistanke om at brannmesteren gjemmer seg på Tiglifjellet med vilje,» sto det på førstesiden. Brannmesterfrua fnøys. Hvordan kunne noen tro at brannmesteren ville gjemme seg i et godterifjell? Han kom jo alltid hjem til middag. Dersom han var der oppe, så skulle hun sannelig få ham hjem igjen! Under et av helikoptrene ble det montert en diger høyttaler. Inni helikopteret satt brannmesterfrua med hjelm og øreklokker, og med mikrofon foran munnen.

Realisert tekst (utdrag)

(...)

S: Da Tigli kom ut i hagen neste morgen, stod mange helikoptre og ventet. Øverst i fjellhåret hadde en av helikoptermennene sett noe rødt noe dagen før. Enten var det et vanvittig digert bringebærdrops, eller så var det den røde hjelmen til brannmesteren han hadde sett. Lokalavisen hadde fløyet over stedet og tatt bilder. «Mistanke om at brannmesteren gjemmer seg på Tiglifjellet med vilje,» sto det på forsiden.

S: Altså, det var den avisa her (peker)

L: Er det Brannmann Sam? (blar til neste side og peker på helikopter)

S: Tror du det er Brannmann Sam?

L: Her er Brannmann Sam

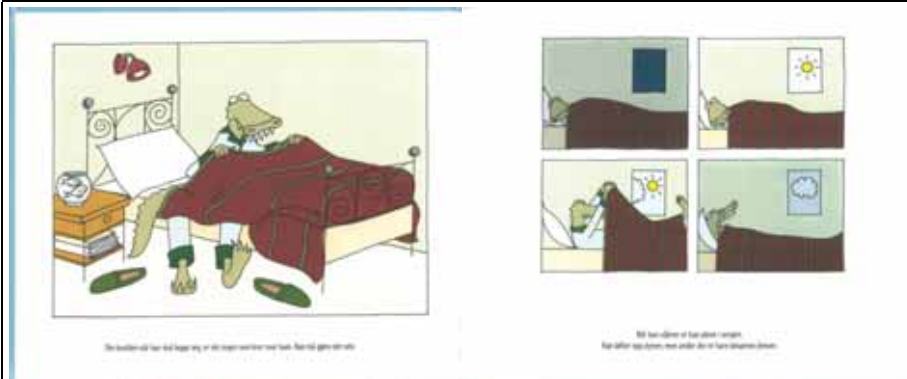
S: Ja, det er noen som leter etter ham. Mm.
S: Hvordan kunne noen tro at brannmesteren ville gjemme seg i godterifjellet?
L: Eh, er det godterifjellet? (peker på håret)
S: Nei, det er håret hennes. Det er håret de kaller for godterifjellet, for det var jo så kjempestort
L: Å, ja
S: Hvis vi ser på bildet her (blar tilbake til andre oppslag), så ser vi at det er større enn alle husene
L: Å, ja
S: Så derfor kaller de det for et fjell
L: Men trærne er høye
S: Mm, og hun er enda høyere ... håret hennes er enda større enn trærne igjen. Da må det være gigantisk.
L: Mm
S: Mm (blar tilbake)
S: Han kom jo alltid hjem til middag, han her brannmestern. Dersom han var der oppe, så skulle kona til brannmesteren sannelig få ham hjem igjen!
L: Er det lim på den der streken?
S: Ja, det er det sikkert, hvis det henger fast i håret hennes.
L: Når jeg gikk på barnehage, da så jeg, da så jeg at hus brente, og da tok de sånn en (peker på sperrebåndet)
S: Å ja. Ja, for de gjør sånn når det har skjedd noe, noe som er enten litt farlig, eller hvis det har skjedd noe som er litt annerledes, så politiet må undersøke litt nærmere uten at det kommer folk som forstyrrer, så må de sette opp sånn et.
L: Nikker
S: Mm
S: Under et av helikoptrene ble det montert en diger høyttaler. Inni helikopteret satt brannmesterfrua med hjelm og øreklokker, og med en mikrofon foran munnen.
S: Skal vi se hva hun har tenkt å gjøre for noe med denne?

Figur 40: Utdrag fra J16s lese møte, oppslag 9

Teksten forteller om helikopteret som leter etter den forsvunne brannmesteren, og bildet viser to helikopter på vei. På neste oppslag ser vi helikopteret i nærbilde. Førsteklassingen trekker inn en referanse fra eget liv og spør om det er Brannmann Sam. Med referanse til det jeg skrev over, representerer referansen en del av førsteklassingens erfaringsbaserte realisme. Hun har mest sannsynlig sett på filmene om Brannmann Sam og dermed er spørsmålet, for

henne, en selvfølgelig intertekstuell referanse. Og fordi jeg også har denne Brannmann Sam-referansen, vet jeg at helikopteret ligner ganske mye på Brannmann Sams helikopter, og Brannmann Sam ankommer ofte til et åsted på måten boka viser. Litt senere i samtalen gjør førsteklasingen en forbindelse mellom tekst og eget liv og forteller om egen erfaring med sperrebånd da hun gikk i barnehagen. Sperrebåndene på bildet antyder da et begrepsskjema som blir aktivert hos førsteklasingen. Førsteklassing fyller ut sin forståelse av sperrebånd med sine tidligere erfaringer. Tiendeklasingens begrepsskjema blir også aktivert, og hun følger dermed opp førsteklasingens initiativ med en respons som forklarer bruken av sperrebånd. Det at de yngste trekker inn erfaringer fra eget liv i lesingen av teksten, er en handling flere av tiendeklasingene erfarer. Å knytte forbindelser mellom teksten og verden utenfor er også en strategi de eldste selv tar i bruk, noe både eksempelet foran og det neste eksempelet viser.

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005), oppslag 2



Bokas verbaltekst

Om kvelden når han skal legge seg, er det ingen som brer over ham. Han må gjøre det selv.

Når han våkner er han alene i sengen. Han løfter opp dynen, men under der er bare Johannes Jensen.

Realisert tekst

S: Om kvelden når han skal legge seg, så er det ingen som brer **dyna** over ham. **Det må** han gjøre selv.

Og når han våkner **så** er han alene i sengen. **Og han prøver å løfte opp dyna for å se om det er noen under der**, men der er bare Johannes Jensen.

S: *Helt alene er han. Har du noen som brer over din dyne når du skal legge deg?*

L: *Mm, ja.*

S: *Ja, mamma gjør det?*

L: *Nikker*

S: *Det har ikke han. Han må gjøre helt selv.*

L: *Han er uansett voksen da*

S: *Ja, han er det, men kanskje han ikke har lyst å være voksen enda.*

Figur 41: Utdrag fra J01s leseemøte, oppslag 2

Eksempelet over viser hvordan den eldste gjennom spørsmål knytter bånd mellom teksten og førsteklassingens erfaringer. Om kognitiv poetikk legges til grunn, kan det forklares med at den eldste aktiverer førsteklassingens begrepsskjema. Intensjonen er at førsteklassingen skal forstå hvordan Johannes Jensen har det. For filosof Martha Nussbaum står begrepet *world citizen* sentralt. I boka *Cultivating humanity* (1997) reflekterer hun over hva det

innebærer å være borger av verden. Hvilke kunnskaper og egenskaper trengs, og hvordan kan en borger tilegne seg dem? Å kunne forstå hverandre oppleves som sentralt, derfor må vi øve oss på *sympathetic imagination*. Det kan en gjøre gjennom litteraturen og derfor må vi «cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination that will enable us to comprehend the motives and choices of people different from ourselves, seeing them not as forbiddingly alien and other, but as sharing many problems and possibilities with us» (Nussbaum, 1997, s. 85). Den eldste prøver i eksempelet over å legge til rette for at førsteklassingen skal ta Johannes Jensens perspektiv og leve seg inn i Johannes Jensens situasjon. Han har nemlig ingen som bretter dynen over ham, han må gjøre det selv. Egne erfaringer bidrar slik til å forstå teksten, og indirekte viser dette en forståelse av at litteraturen angår og forholder seg til virkeligheten. Det er et gjennomgående trekk at de eldste elevene knytter bånd på denne måten.

7.6.2.2 Hva hadde du gjort?

Men det skjer også at de eldste ber førsteklassingene forholde seg til det som hender i teksten, og da stiller de spørsmål av typen; hva hadde du gjort ...? En slik måte å knytte bånd på mellom teksten og virkeligheten understreker dermed at det som skjer i boka, også er relevant for deg. Du kunne kommet opp i samme situasjon selv. Nussbaum trekker fram at gjennom å engasjere oss i fiktive karakterer og deres følelser, og gjennom valgene de gjør, bli vi satt til å tenke over hva si selv hadde gjort eller burde ha gjort. Hun kaller det for *narrative imagination* og sier at «narrative imagination is an essential preparation for moral interaction» (Nussbaum, 1997, s. 90). Eksempelet under viser det når den eldste ber førsteklassingen ta stilling til hva han hadde gjort i samme situasjon som Johannes Jensen. Hadde han som Johannes gitt det ekstra store, fine blåbæret til en jente eller tatt det selv? Problemstillingen innleder en samtale som får førsteklassingen til å tenke over hvem han hadde gitt blåbæret til.

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005), oppslag 17



Bokas verbaltekst

Johannes Jensen og Frida går tur i skogen. De plukker blåbær. Når Johannes Jensen finner et ekstra stort og fint bær, gir han det til Frida så hun kan spise det.

Høsten kommer og Johannes Jensen og Frida raker løv i parsellhagen. Når Frida kaster løv på ham, fanger Johannes Jensen henne.

Realisert tekst

S: Så nå var han ikke alene, for en gangs skyld.

S: Johannes Jensen og Frida går tur i skogen.

L: Han plukker det største blåbæret

S: Ja

S: De plukker blåbær. Og når Johannes Jensen finner et ekstra stort og fint bær, gir han det til Frida så hun kan spise det.

S: Hadde du gitt det til en jente, eller hadde du tatt det selv?

L: Hadde tatt det selv (ler litt)

S: (ler tilbake) Ja, du hadde det.

S: Høsten kommer og Johannes Jensen og Frida raker løv ...

L: Jeg liker ikke blåbær, jeg

S: Gjør du ikke?

L: (rister på hodet)

S: Ja, ja, men da, hvis du skulle gitt det til noen, måtte du ha gitt det til noen som fortjente det, da, noen du var ekstra glad i.

L: Mm. Jeg hadde gitt det til Didrik. Han hjelper meg med mange baner på iPaden.

S: Er det bestevennen din?

L: Nei, storebroren min.

S: Å, ja. Har du flere storebrødre?

L: Ja, Didrik, Edvard og Veronica.
S: Å! Er de gamle? Eller liksom ...
L: Eh ... Veronica er 12 år, Edv ..., nei Didrik er 14 år, så vet jeg ikke hvor mange år Edvard er
S: Ja
L: Så når Veronica er 13, er Didrik 15
S: Å ja. Ok

Figur 42: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 17

På spørsmålet til den eldste svarer først eleven i første at han hadde tatt blåbæret selv. Dette, etterfulgt av en liten latter som signaliserer at han er klar over at det er en noe egoistisk handling. Den eldste bekrefter og ler litt tilbake og gir det jeg oppfatter som en slags aksept for denne noe egoistiske handlingen. Når den eldste så fortsetter å lese, avbryter plutselig førsteklasingen med å si at han ikke liker blåbær. Da opplever den eldste kommentaren om å ta blåbæret selv som noe urimelig og oppfordrer igjen til en handling som viser større grad av altruisme. Førsteklassingen svarer på oppfordringen, og det gjør inntrykk at det er storebroren som blir den utvalgte som fortjener et blåbær.

Rosenblatt trekker også fram litteraturens rolle i å utfordre og aktualisere etiske problemstillinger, bevisst og ubevisst. Hun sier at litteraturen, eller *the teaching of literature*, «inevitably involves the conscious or unconscious reinforcement of ethical attitudes» (Rosenblatt, 1995, s. 16). Sitatet viser at litteraturen tvinger fram en etisk holdning, for som lesere må vi forholde oss til det vi leser. Så kan vi selvsagt velge hvor dypt vi vil involvere oss i de etiske aspektene. Men det er ikke alltid sånn at vi kan velge. Noen ganger involverer vi oss ubevisst, fordi vi spontant reagerer på det teksten formidler. Det skjer i neste eksempel fra samme lese møte.

J01 Johannes Jensen og kjærligheten (Hovland & Kove, 2005), oppslag 6



Her skal det bli en blomstehage. En veldig stor blomstehage som heter Johannes Jensen. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen.



Johannes Jensen er en veldig stor blomstehage. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen. Det skal bli en blomstehage som heter Johannes Jensen.

Bokas verbaltekst

Hver dag går han en ettermiddagstur. En søndag rusler han tilfeldig forbi Marienlyst parsellhage. Bak gjerdet får han øye på noen. Johannes Jensen har aldri sett noe så vakkert på Majorstua. Jeg kunne kastet en snøball på henne, tenker han, hvis det hadde vært snø. Eller jeg kunne spylt vann på henne, men det er hun som holder vannslangen.

Så store fortenner du har, roper Johannes Jensen. Du har også store tenner, sier piken bak gjerdet. Jeg heter Frida, hva heter du? Johannes Jensen, svarer Johannes Jensen. Vil du hjelpe meg å vanne? spør Frida. Tør jeg det? tenker Johannes Jensen.

Realisert tekst

S: *Okei.*

S: *Og så* hver dag går han en ettermiddagstur. En søndag rusler han tilfeldig forbi Marienlyst parsellhage.

S: *Hm, det var et litt spesielt navn på en hage*

S: Bak gjerdet får han øye på noen. Johannes Jensen har aldri sett noe så vakkert på Majorstua. Jeg kunne kastet en snøball på henne, tenker han, hvis det hadde vært snø, *da*.

S: *Det var jo ikke snø, så tenkte han kunne kaste snøball på hun*

S: Eller jeg kunne spylt vann på henne, men det er hun som holder vannslangen.

S: *Så han var ikke særlig smart i å komme på ting han kunne gjøre for å få kontakt. Sånn så, der står han (peker) og så vet han ikke hvordan han skal*

...

L: *Han kan jo si: Hei!*

S: *Ja, ikke sant. Det var mye smartere, og det hadde du og gjort*

L: *Nikker*

S: *Ja, det hadde jeg også tenkt*

S: Så store fortenner du har, roper Johannes Jensen.
S: *Det var det beste han kom på.*
L: *Smiler*
S: Du har også store tenner, sier piken bak gjerdet. Jeg heter Frida, hva heter du? Johannes Jensen, svarer Johannes Jensen. Vil du hjelpe meg å vanne? spør Frida. Tør jeg det? tenker Johannes Jensen.

Figur 43: Utdrag fra J01s lese møte, oppslag 6

I eksempelet lurer Johannes Jensen på hva han kan gjøre for å få kontakt med Frida, det vakreste han har sett på Majorstua. Kan han for eksempel kaste snøball eller spyle vann på henne? Den eldste kommer med en umiddelbar kommentar om at forslagene ikke var særlige smarte og åpner på den måten opp for andre forslag. Førsteklassingen foreslår at han kan jo si hei, hvorpå den eldste trekker innspillet over i den yngstes egen verden ved å vise til at det hadde han også gjort. Johannes Jensen bestemmer seg for kommentaren knyttet til Fridas fortenner, hvorpå den eldste kommer med en vurdering av denne.

Med utgangspunkt i Wilhelms dimensjoner for leserrespons gjør både den eldste og den yngste i tilfellet over vurderinger av karakteren, av Johannes Jensen og hans handlinger. Wilhelm kaller denne dimensjonen for *Relating to Characters* (Wilhelm, 2016, s. 87). Han forteller om sine lesere, som omtalte karakterene som venner eller at de gikk inn i karakterens rolle i historien. Noen hadde også sterke følelser for karakterene og deres handlinger og kunne ofte «begin to critique the elaborated character» (Wilhelm, 2016, s. 102). Det kan virke som om leserne i dette lesemøtet også sympatiserer med Johannes Jensen. Flere kommentarer uttrykker en forståelse for at det er trist å være og føle seg alene. Kanskje er det ønsket om at Johannes Jensen skal finne seg en venn eller kjæreste som er utslagsgivende for at de er noe kritiske til hans måte å oppnå kontakt på? Ifølge Sipe (2000) inntar barnet en analytisk posisjon. Det innebærer at barnet har kommentarer som viser en analytisk holdning, slik leserne analyserer Johannes Jensens verbale utspill. Situasjonen kan også plasseres i det Sipe omtaler som en personlig posisjon. Når den yngste kommer med et forslag til hva Johannes Jensen kan gjøre, er det ideer hentet fra hans egne erfaringer og det han opplever som det riktige å gjøre i situasjonen. Rosenblatt på sin side sier at litteraturen tilbyr en rekke problemstillinger som leseren må forholde seg til, og gjøre opp sin egen mening om: «Literature treats the whole range of choices and aspirations and values out of which the

individual must weave his own personal philosophy» (Rosenblatt, 1995, s. 19). Når de begge reagerer på Johannes Jensens utspill, blir de satt i en posisjon hvor de må forholde seg til seg selv, til sine egne verdier knyttet til rett og galt.

Sammen med andre synliggjør dette eksempelet flere av litteraturens oppgaver; «it can yield the kind of fulfillment that we call *aesthetic* – it can be enjoyed in itself – and at the same time have a social origin and social effects» (Rosenblatt, 1995, s. 23). Leserne i studien, både de eldste og de yngste, viser ofte en estetisk lese måte. De opplever glede ved å lese, de opplever at litteraturen er relevant, og at den aktualiserer det å være menneske.

7.7 Oppsummerende tendenser

Oppsummert kan en si at tiendeklassingene bruker lese møte erfaringene og tidligere erfaringer som et grunnlag når de samtaler om den litterære leseopplevelsen. I denne analysen kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk gjennom refleksjoner omkring det å være litterært engasjert. Det blir forstått som å være «inni» boka, eller involvert i teksten. Refleksjonene viser kunnskaper om at det å være inni teksten er en mental aktivitet der leseren er en sentral bidragsyter i å skape mening. Refleksjonene viser også at de eldste elevene har kunnskaper om at vi som lesere skaper mening på ulike måter, og at det å skape mening blant annet handler om å relatere teksten til egne erfaringer. Samlet er kunnskapene et uttrykk for hva det vil si å lese litterært. Analysen tegner et bilde av elevenes kunnskaper om litterær lesing. Kunnskapene har blitt løftet fram ved hjelp av lese møte erfaringene. Om en lærer har innsikt i lese møtetets vekstpunkter, kan det bidra til at potensialet for læring lettere kan realiseres.

8 Lesemøtet – logg – samtale

Den tredje og siste analysen ønsker å se lesemøtene, loggene og samtalene i en sammenheng, med mål om å utforske hvordan erfaringer og kunnskaper som er uttrykt i loggene, utvikles videre i samtalene. Ønsket er å synliggjøre loggens og samtalens bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Kapitlet presenterer først elevenes perspektiver på det å skrive logg. Deretter gjør jeg rede for det elevene skriver i loggen om formidlingen av bildebokas bilder. Kapitlet avsluttes med å analysere elevenes kunnskaper om tekst-bilde-forholdet i en bildebok.

8.1 Refleksjonslogger og samtaler i en sammenheng

Et formål i studien er å se lesing, skriving og samtale i en sammenheng, der perspektivet er at aktivitetene, eller måtene å uttrykke seg på, på hvert sitt vis kommer med relevante bidrag i å synliggjøre og utvikle elevenes litterære kompetanse. Studiens problemstilling tar opp i seg denne helhetlige forståelsen og er formulert på denne måten: *Hva er lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse?*

I analysen som følger, rettes blikket mot refleksjonsloggene og samtalene i en sammenheng. Målet er å utforske hvordan erfaringer og kunnskaper uttrykt i loggene, utvikles videre i samtalene. Ønsket er å synliggjøre loggens og samtalens bidrag når det gjelder utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Gjenstand for utforskning er elevenes erfaringer med å formidle bildebokas bilder, og særlig de erfaringsbaserte kunnskapene som kommer til uttrykk gjennom logg og samtale. Spørsmålet som analysen søker å svare på, er:

Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtalene til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?

Spørsmålet besvares ved å undersøke hvordan elevene uttrykker seg skriftlig i loggen og muntlig i samtalen med meg. Det blir gjort på den måten at refleksjonsloggen drøftes først som en måte å uttrykke kunnskap på. Drøftingen

skjer med utgangspunkt i elevenes refleksjoner over loggen som verktøy. Et slikt fokus kan kaste lys over hvordan det skrives i loggen. Deretter presenteres refleksjoner over erfaringer med å formidle bildebokas bilder, slik de uttrykkes i loggene, før blikket rettes mot samtalene og hvordan det spesifikke temaet blir behandlet der. Uavhengig av temaet som belyses, er hovedformålet å utforske den endringen som skjer i måten elevene nærmer seg tematikken på, i henholdsvis logg og samtale. Dette kan forstås som en prosess som er delt inn i ulike etapper eller steg. Kategoriene som er presentert i oversikten i kapittel 1.2, beskriver hovedinnholdet i etappene. Elevenes fire første logger *fastholder* og *språkliggjør* den konkrete lesemøteerfaringen. Min intervensjon før den femte loggen *identifiserer vekstpunkter*. I den femte loggen skjer det en *utviding og en utforskning* av aktuelle tematikker, som samtalen med hver enkelt *utforsker ytterligere*. Etappene presenteres i fortsettelsen. De byr hver og en på en rekke med kategorier og inndelinger.

8.2 Elevenes perspektiver på logg

I den individuelle samtalen med elevene fikk alle spørsmålet: vi har skrevet logg, hva tenker du om det? Det ble også stilt et oppfølgingsspørsmål, som var: Vi har brukt kriterier i loggen, har du noen tanker om det? Elevenes svar gjenspeiler sentrale aspekt ved det å skrive logg og gjøres rede for i fortsettelsen. Svarene er sortert i fire kategorier som danner utgangspunktet for drøftingen.

8.2.1 «utløp for tankene» og «se tilbake»

En sentral bakgrunn for å skrive logg i prosjektet er synet på skriving som et ledd i læringsprosessen, der en skriver for å utvikle tanker og for å lære. Dyste, Hertzberg og Hoel (2010) argumenterer for hvorfor skrivingen bør ha en plass i læringsprosessen og poengterer at «[s]kriving er et hjelpemiddel til å finne fram til tanker og til å utvikle og strukturere dem» (Dysthe et al., 2010, s. 68). Flere av informantene trekker sammenhenger mellom skrivingen og tanken. For eksempel sier J07; «Synes egentlig det er ganske greit å skrive logg. Du får litt liksom, utløp for tankene og hvordan du tenker du skal gjøre, og, ja, litt sånn.» På samme måte som Dyste et al. (2010, s. 67) sier at det å «tenke høyt» kan være et hjelpemiddel i tankeutviklingen, er også det en funksjon skriving

kan ha. Gjennom loggen gis det rom for at tankene kan ta form på papiret, slik at vi selv kan lese hva vi tenker. Dette igjen skaper rom for å reflektere over hva vi har tenkt, jf. skrivehandlingen å *reflektere* i Skrivehjulet. Ikke alle elevene uttrykker gleden over å skrive. J05 sier: «Eh ... jeg er egentlig ikke så glad i det, jeg kjenner at jeg greier ikke å skrive tankene mine, på en måte (...) Det blir liksom veldig korte setninger, for jeg er ikke glad i å skrive, jeg hater det.» (J05)

Dyste et al. (2010, s. 69) trekker fram at det å skrive gjør det mulig å ta vare på tanken og lete den opp igjen ved en senere anledning. Skrivingen fungerer konserverende. Ved å lese gjennom det vi har skrevet, kan vi oppdage nye assosiasjoner. Vi ser kanskje sammenhenger vi tidligere ikke så, og kanskje kan gamle tanker danne springbrett for nye, fortsetter Dyste et al. Flere av elevene, deriblant J01, påpeker også den konserverende skrivefunksjonen. Hun sier:

[D]et var faktisk ganske greit, fordi at da liksom først når vi fikk skrevet ned tankene jeg hadde før vi startet, og så litt underveis liksom, så er det gøy å se tilbake på hvordan, hva jeg tenkte om dette før, fordi jeg husker jo ikke det nå, sånn skikkelig, akkurat det jeg tenkte. (J01)

8.2.2 «Skrivehjelp» og «skrivetips»

Så godt som alle informantene gir tydelig uttrykk for at innholdskategoriene som ble utviklet til bruk i loggen, fungerte både som skrivehjelp og tenkehjelp. Ved å ta i bruk en styrt logg (Dysthe & Hertzberg, 2006) sier J12 at det ble lettere å skrive når de fikk vite hva de skulle skrive om. Å ha kategorier skaper en større bredde i skrivingen, for som J01 sier: «jeg tror jeg fikk fram mye mer enn det jeg ville fått fram hvis du for eksempel hadde spurt meg sånn nå hvor jeg ikke hadde fått mulighet til å tenke litt over ting.» J03 sier at kategoriene fikk henne til å tenke i flere retninger. Flere peker på at kategoriene fungerer som et system som setter skriverammer, og som dermed gjør skrivearbeidet lettere. I tillegg ble kategoriene opplevd som skrivetips, som en hjelp for elevene med å komme på hva de skal si noe om. J16 sier:

«De syns jeg hjalp, for hvis ikke hadde jeg ikke kommet på hva jeg skulle skrive. Da tror jeg at jeg hadde stått veldig fast, at jeg ikke hadde kommet på noen ting, og da hadde jeg sikkert bare skrevet om akkurat det som skjedde der og da og da tror jeg ikke at jeg hadde tenkt så mye rundt det.» (J16)

Refleksjonene viser loggen som en måte å bevisstgjøre elevene på, fordi innholdskategoriene styrer tankene mot utvalgte emner som aktualiseres i lesemøtet. Flere av elevene er også ærlige og sier at hadde det ikke vært for kategoriene, hadde de nok ikke tenkt så mye rundt det. Elevenes logger ligger tett på deres førstehåndserfaringer med å formidle. Loggen skaper en arena for å språkliggjøre denne erfaringen, og kategoriene legger til rette for en bredde og en variasjon i måten å nærme seg erfaringen på.

8.2.3 «vanskelig å få det ned på papiret»

Elevene uttrykker også at det er vanskelig å skrive ned den presise erfaringen, noe blant annet J16 kommenterer:

Jeg syns det var litt vanskelig, egentlig, å få ned akkurat det jeg mente, men, og sånt som etter hvert så syns jeg det ble veldig mye det samme jeg skrev (...) men samtidig så endret noen tanker seg og så var det så vanskelig å få det ned på papiret, akkurat det jeg mente. (J16)

Jeg spør om hun kan gi et eksempel på noe som var vanskelig, og hun svarer: «men kanskje det med engasjementet, fordi det følte jeg ble, varierte litt fra hver gang, hvordan jeg akkurat skulle forklare det, det var, det var liksom bare der.»

Sitatet viser også utfordringen eleven føler med å språkliggjøre et abstrakt begrep som engasjement og de nyansene hun opplever. Årsaken kan være liten erfaring med å dukke ned i fenomener, fordype seg og reflektere. Men årsaken kan også grunne i liten erfaring med å skrive på denne måten, altså å overføre ferdige og uferdige tanker til skrift. Mangel på begreper kan også forklare utfordringen med å skrive ned tankene. Loggen kan dermed ses på som et godt øvingsrom for arbeidet med å utvikle evnen til refleksjon og fordypning.

For å eksemplifisere hvor utfordrende noen elever opplever loggskrivingen, løftes J05s logg fram. Årsaken til valget er at det er J05 som tydeligst gir et verbalt uttrykk for sin motstand mot å skrive logg. Særlig de fire første loggene er preget av et knapt og kortfattet språk, hvor hver logg er formulert i en setning. Under følger et utdrag fra loggen, hentet fra innholdskategorien *engasjement*.

Tabell 20: Utdrag fra J05s logg

Logg før første lesemøte 21.10.14	«jeg gleder meg og jeg vil gjøre det så bra som mulig for at begge skal få det kjekt.»
Logg etter første lesemøte 28.10.14	«jeg var ivrig og snakket om bildene og vanskelige ord, og Jassin spurte og kommenterte ting.»
Logg før andre lesemøte 11.11.14	«jeg gleder meg til å lese igjen.»
Logg etter andre lesemøte 25.11.14	«han var rolig og grei helt til mobilen min lagde lyd og han ble ufokusert.»

Etter det tredje lesemøtet endres logg-strategien og resultatet er at J05 skriver signifikant lenger enn de fire foregående loggene. Under gjengis femte, og dermed siste logg.

Tabell 21: Utdrag fra J05s femte logg

Logg etter tredje lesemøte 6. januar 2015	
MGM: Jeg liker også boken «Vaffelmøkk». Den har en engasjerende historie og interessante bilder. I en bildebok er bildene viktige, de er med på å fortelle historien, sammen med teksten. Du skriver i loggen at du vil bruke bildene mye og bruke de mer. Hvorfor vil du det? Kan du fortelle litt om hvordan du brukte bildene nå, i det tredje lesemøtet?	J05: «Jeg følte ikke at jeg brukte de nok og da mistet Jassin konsentrasjonen. Bildene reflekterer og historien og gjør slik at barnet forstår det mer. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet. I det tredje lesemøtet brukte jeg ikke bildene så mye som jeg ville. Boken var veldig stor så jeg prøvde heller å bli ferdig enn å slutte midt inni.»
MGM: Velg det kriteriet <u>du mener</u> har vært <u>spesielt viktig/relevant</u> for dette prosjektet, og <u>si/reflekter over hvorfor</u> det kriteriet er spesielt viktig	J05: «Jeg syns at engasjement er viktig, fordi hvis ikke jeg eller Jassin hadde hatt engasjement så hadde det vært kjedelig for begge to, og hadde bare jeg hatt engasjement og ikke han så ville han ha vært veldig urolig og vanskelig og lese til. Hadde situasjonen vært motsatt og jeg hadde lest med tonedøv stemme og stammet og lest fort gjennom boken, ville jeg ødelagt leseglede til Jassin. Dette er et viktig tema i prosjektet fordi hvis ingen viser engasjement så blir selve prosjektet dårlig.»

Sammenlignet med de fire første loggene er forandringen påtakelig. Språket er rikere og mer nyansert. I de fire første loggene hvor innholdskategoriene var utgangspunktet for skrivingen, er språket knapt i formen. Om kategorien *Bokvalg* bruker J05 begrepet *kjekk* fire ganger. Bøkene ble valgt fordi de så kjekke ut, de snakket om hvilke som var kjekkest, og Jassin oppfattet bøkene som kjekke. Om *forberedelse* skriver J05 at hun skal *bruke* bildene og forklare

for å stille spørsmål til ungen. Hun skriver at hun *snakket* om bildene og vanskelige ord.

I den femte loggen brukes ikke begrepet *kjekk* en eneste gang. Å *bruke* bildene får et innhold ved at hun skriver om bildene at de reflekterer historien, og at litt av teksten/fortellingen ligger i bildene. Fra å skrive om engasjement ved å bruke ord som *gleder* og *kjekt*, *bra*, *ivrig* og *rolig* og *grei* begrunner hun i siste logg at engasjement smitter, at engasjement er viktig for leseleden, at engasjement er knyttet til hvordan du bruker stemmen til å formidle, og at engasjement er avgjørende for totalopplevelsen.

Å skrive om engasjement slik J05 gjør i siste logg, får fram en større bredde og mer variasjon i forståelsen av hva engasjement er. Språkrikdommen i siste logg står i stor kontrast til de første loggenes knapphet og reiser spørsmål vedrørende årsaken til den signifikante forskjellen. J05 egen oppfatning om at hun ikke greier å skrive ned tankene sine, og at setningene blir korte, synes ikke lenger like relevant.

En mulig forklaring ligger i spørsmålet jeg stiller. Det er relativt langt og kan sies å vise et genuint ønske om å få vite mer. Innholdet reflekterer at J05s logg er lest, fordi spørsmålet viser tilbake til noe av det J05 skriver. Å vise interesse for J05s refleksjoner innebærer en anerkjennelse av J05s bidrag som viktige og sentrale, noe som kan føre til at J05 opplever seg som et interessert og aktivt subjekt «som har noe å bidra med i den faglige kommunikasjonen» (Hetmar, 1996, s. 25). En slik holdning til eleven virker inn på hvordan eleven selv vurderer det han eller hun holder på med som viktig, og at det har relevans. Jon Smidt kaller denne opplevelsen for «subjektiv relevans» (Smidt, 1989, s. 33). Smidt introduserer begrepet i forbindelse med lesing av skjønnlitterære tekster og ser blant annet på hvordan elevens personlige prosjekt virker inn på elevens møte med teksten. Det er mulig å anlegge det samme perspektiv på de andre informantene. Det personlige prosjektet virker inn på deres opplevelse av lesemøtet, deres møte med førsteklasingene og aktiviteten som en helhet. Flere foretar etiske refleksjoner og uttrykker at de opplever aktiviteten som viktig og verdifull.

Det at jeg inkluderer kunnskap om bildebokas forhold mellom tekst og bilde i spørsmålet, kan også forklare noe av endringen i måten å skrive på. Ved å skrive

at tekst og bilde samarbeider om å fortelle historien introduseres et faglig perspektiv. Det kan oppleves som at perspektivet blir en døråpner for at også J05 inntar en mer faglig posisjon og med det viser en større intensjon om å opptre som faglig. Dialogen blir på den måten et uttrykk for læring som en sosial konstruksjon (Vygotskij, 2001, s. 162). Men forklaringen bør også ses i sammenheng med refleksjonen over, om å oppleve seg selv som en relevant bidragsyter, fordi det kan forstås som en motivasjonsfaktor for å vise faglighet.

8.2.4 «tenke over hva jeg tenker»

Med bakgrunn i analysen av årsakene til hvorfor J05s siste logg endrer karakter, kan en anta at det er forklaringer som også kan gjelde flere av elevenes «sistelogger». Når hvorfor-spørsmål stilles, inviterer det til nærmere refleksjon. Flere elever sier selv at de må tenke mer over hva de egentlig tenker. J14 forteller at «da tenkte jeg enda mer nøye gjennom det, på en måte». Laila Aase (2012) diskuterer hvilken rolle skriveprosesser spiller for dannelsingsoppgaven som er pålagt norskfaget. Danning handler både om at mennesket skal dannes i forhold til seg selv, til verden og til samfunnet (Aase, 2012, s. 49). Når Aase trekker fram skriveprosessen som dannelsingsfremmende, er det med en grunnleggende forståelse av at skriving er meningsskaping. Ved å skrive er skriveren deltaker i et kulturelt fellesskap, og hva som blir skrevet er basert på en rekke valg skriveren må ta. På den måten posisjonerer skriveren seg i forhold til tidligere og andres kunnskap og meninger og utforsker selv egne meninger (Aase, 2012, s. 53). Bakhtins forståelse av ytringer som står i et forhold til hverandre, finner gjenklang i det Aase skriver. I mine spørsmål til elevene presiserer jeg at jeg ønsker å høre deres tanker og refleksjoner om spørsmålet jeg stiller, og at det ikke finnes ett rett svar på spørsmålet. Det blir gjort for å senke terskelen for å tørre å skrive utforskende. Det er nettopp refleksiviteten i skriveprosessen Aase trekker fram som potensialet for danning. Skriving tvinger «skriveren til en kommunikasjon med seg selv der han må utforske valg og muligheter for hva han kan si, og hvordan det kan sies» (Aase, 2012, s. 53).

Et godt eksempel på det er svaret fra G07. Eksempelet er brukt tidligere, da for å illustrere kognitive perspektiver ved leseopplevelsen. Jeg stiller spørsmålet som dette:

Du skriver noe interessant; du skriver at gutten du leste for levde seg inn i rollen, og gav kallenavn til hver rollefigur. Å lese litteratur er jo ofte slik at vi lever oss inn i teksten, at vi bruker fantasien vår og lager/skaper bilder i hodet (vi lager vår egen forestillingsverden). Kan du fortelle hvorfor du tror det er sånn, og hva årsakene til det kan være?

Svaret fra G07 viser at han utforsker, tar valg og prøver ut måter for hvordan han kan uttrykke seg.

Svar: Når du leser om en hendelse, så prøver hjernen å oppfatte hendelsen i sine egne «øyner». Den prøver å bringe gamle minner inn i hendelsen. For eksempel: Den gamle sykkelulykken da du var 7 år gammel blir reflektert med ulykken til hovedpersonen i boken og bringer fram øyeblikket da du slo deg. Men det er bare min oppfatning.

Selvdanning er et begrep Aase (2012, s. 49) trekker fram. I et dannelsingsprosjekt er det å utforske seg selv og egne meninger i forhold til andre grunnleggende. Dette må likevel ikke bare være den eneste dimensjonen, for var den det, ville danningen bli ekstrem subjektiv (Aase, 2012, s. 52). Selvdanning fører til en omforming av selvet, og det er selvdanningens interaksjon med verden og samfunnet som er poenget. Aase viser til Brinkmann som kaller det den «praktiske fornuft, dvs handlinger som bygger på dømmekraft og en inntenking av 'den andre' i egne handlinger» (Aase, 2012, s. 52). Det kan bety at skolens skriveopplæring kan fungere dannende når det blir lagt til rette for oppgaver som skaper rom for å ta inn andres perspektiv i egne uttrykk. En slik form for skriveopplæring må i så fall skje ved at eleven skriver fram sin egen forståelse og gjør innsikten til sin egen. Først da kan en oppnå at tanken utvides og kunnskap utvikles, og at det igjen fører til en omforming og utvikling av selvet.

8.3 Om bildebokas bilder – loggrefleksjoner

Elevenes forhold til loggskrivningen framstår som ambivalent. På den ene siden oppleves det greit å skrive, og innholdskategoriene framstår som en nyttig skrivehjelp. Samtidig oppleves det også som utfordrende å skulle være presis i formuleringene. Skriveoppdraget krever at en må innta en større bevissthet rundt egne tanker om lesemøtet. Denne språkliggjøringen er for noen en krevende øvelse. Å fastholde lesemøteerfaringen oppleves derfor som

vanskelig. Denne ambivalensen kan nok forklare noe av variasjonen med tanke på loggens innhold og antall skrevne ord.

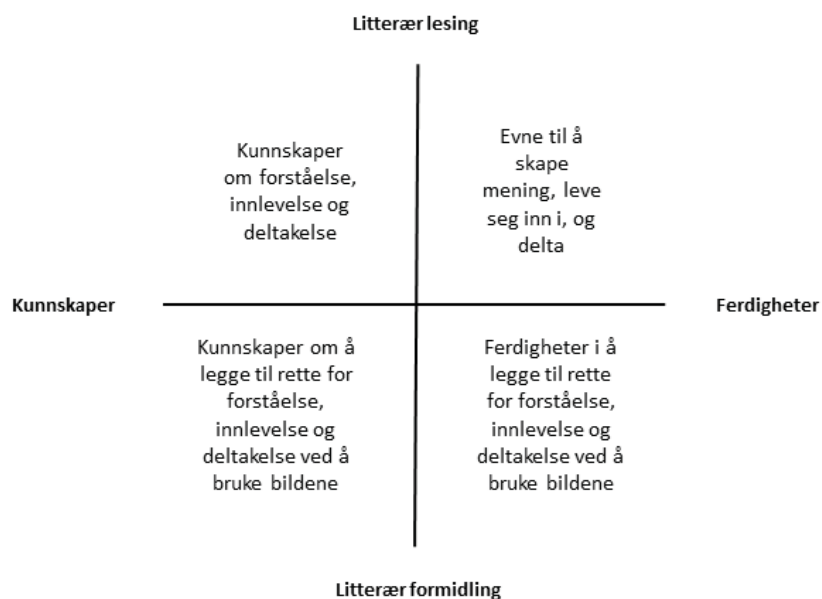
I kapittel 5 presenteres deler av innholdet i elevenes logger, og flere mønstre trer fram. Mens mønsteret knyttet til begrepet engasjement ble fokuspunktet i forrige analyse, flyttes her perspektivet til bildene. Bildene inngikk som en del av hvordan de eldste elevene la til rette for å skape et litterært engasjement, og hvordan de opplevde at førsteklassingene var engasjert. Elevene utvikler interessante erfaringsbaserte kunnskaper om bildenes rolle i formidlingen.

8.3.1 Bildenes betydning for leseopplevelsen

At de eldste elevene lar seg rive med i utforskningen av bildet, har sammenheng med at de tidlig oppdager bildets betydning for førsteklassingens leseopplevelse. Allerede etter første lesemøte kommenterer mange elever det i loggene. J13 skriver at hun var «helt fascinert over hvor viktige bildene er for leseopplevelsen og hvordan størstedelen av fokus var på bildene, ikke handlingen». J07 påpeker at da hun var ferdig med å lese boka, ville førsteklassingen at de skulle «gå gjennom boka en gang til og se på alle bildene igjen – han syntes dyra som bæsjet var utrolig morsomt». Hele ni elever skriver under kategorien *læring* at de lærte fortrinnsvis å *bruke* bildene i sin formidling. Og samlet, kategoriene under ett, er det 17 elever som på en eller annen måte sier at de *braker bildet*. Informantene understreker med det sine nye erfaringsbaserte kunnskaper om bildenes relevans for forståelse, innlevelse og deltakelse. Formidlingskunnskap settes dermed i sammenheng med litterær kunnskap på den måten at eleven viser en innsikt i at bildene kan brukes for å oppnå et ønsket resultat. Gudiksen arbeid med å overføre forståelse av kommunikasjon til også å gjelde formidling er her relevant. Elevenes vektlegging av det å bruke for å oppnå, kan forklares med det å se på formidling som en «*transmission af meddelelser*» (Gudiksen, 2005, s. 33), som nettopp retter fokuset mot en form for effekt – at det som ble forsøkt formidlet, også kunne evalueres i form at et resultat. Å bruke bildene i den litterære formidlingen evalueres av elevene og blir holdt opp mot både forståelse, innlevelse og deltakelse. Bildene gjør at de yngste forstår, lever seg inn og deltar. Bildene får en praktisk nytteeffekt i formidlingen, men på samme tid, tilnærmet former lesemøtet. Det er fokuset på bildene som samler deltakerne i

en felles opplevelse, gestaltet gjennom pekingen. Og når elevene opplever bildenes sentrale bidrag og funksjon, vektlegges bildene i enda større grad.

Ved at elevene skriver at de ønsker å *bruke* bildene i formidlingen, viser også begrepet *bruke* til en aktiv handling. Som analysene presentert i kapittel 6 har vist, bruker elevene bildet aktivt, noe som peker mot deres ferdigheter i formidling. At de eldste så har lest med innlevelse, pekt på bildet for både å poengtere, utbrodere og involvere, og har latt seg rive med av førsteklassingens engasjement, avslører også deres egen evne til å lese litterært. Formidlingsferdighetene settes på denne måten i sammenheng med en evne til å lese litterært. Modellen som er presentert tidligere, kan dermed brukes nok en gang for å illustrere at lesemøtet befinner seg i skjæringspunktet mellom kunnskapselementer og ferdighetsaspekter vedrørende både litterær lesing og litterær formidling.



Figur 44: Modell som viser hvordan litterær kompetanse og formidlingskompetanse møtes i lesemøtet

Når elevene uttrykker sine kunnskaper om og erfaringer med å bruke bildet for å oppnå en ønsket effekt, illustreres også en refleksiv holdning til egen litterær formidling og hvilke formidlingsgrep som er hensiktsmessige. Skrivehandlingen å reflektere anvendes både for å vurdere egne ferdigheter og for å utvikle kunnskaper om formidlingsgrep. Wilhelm forteller at elevene vurderte betydningen av ulike hendelser i teksten og hvordan disse hendelsene «contributed to the meaning of a story» (Wilhelm, 2016, s. 88). Responsene ble samlet under kategorien *Considering Significance*. Mine informanter vurderer ikke i så stor grad teksten og hendelsene i den. Med sitt formidlingsfokus er de derimot i større grad opptatt av hvordan de best kan formidle. Ved å reflektere over bruken av bildene, og bildenes betydning for leseopplevelsen, vurderer de bildenes signifikans opp mot målet for sin egen formidling – å engasjere den de leser for.

8.3.2 Hvordan uttrykker elevene seg?

Det er altså 17 elever som spesifikt tar i bruk begrepet *bruke* når de skriver om bildene. Et samlet søk i elevenes logger med begrepene *bruke/r/te*, får 45 treff, hvorav 32 treff er relatert til bildebokas bilder. Det er særlig når de reflekterer over egen formidling, både i forkant og i etterkant, at begrepet *bruke* anvendes.

De eldstes refleksjoner over hvordan førsteklasingene opplever boka og formidlingen, er tidligere blitt kategorisert. I det arbeidet ble det etablert en kategori som omhandler bildene, *om bildene spesifikt* (se tabell 12). Så langt har bildene blitt kommentert indirekte ved at de inngår i opplevelsen og beskrivelsen av det å være engasjert. Med tanke på at loggen representerer en språkliggjøring av erfaringen, er det interessant å se hvordan bildene omtales når de blir sett i forhold til førsteklasingenes engasjement. Hvilke begreper annet enn *bruke* bildene anvendes? To mønster trer fram. Det ene er knyttet til *dialogen*, det vil si at bildene er utgangspunktet for samtale og kommentarer, mens det andre er relatert til *visuell oppmerksomhet*. Det innebærer at det er bildene som får førsteklasingens oppmerksomhet. Oversikten under viser måtene dette formuleres på i loggen:

Tabell 22: To mønstre knyttet til hvordan tiendeklassingene skriver om bildene i sammenheng med beskrivelse av førsteklasingenes engasjement

Dialog	Visuell oppmerksomhet
kommenterte bildene (G08) stilte spørsmål til nesten hvert eneste bilde (J16) diskuterte bildene (J16) kommenterte noen av bildene (J14) kommentarer han kom med (J13) snakket om bildene for det meste (J08) spurte spørsmål (J07) kommenterte dem stadig vekk (J06) kommenterte litt (J03)	var litt mer opptatt av bildene enn selve teksten (J16) likte bildene (J16) hvor viktige bildene er for leseopplevelsen (J13) fokus var på bildene (J13) likte bildene (J13) fulgte med, spesielt på bildene (J13) så mer på bildene og studerte dem (J11) se på alle bildene igjen (J07) opptatt av bildene (J07) likte også veldig godt bildene i denne boka (J06) så også i bildene (J03) pekte ut diverse ting på bildet (J03) begeistret for bildene (J01) likte spesielt godt de store og tydelige bildene (J01)

Når det gjelder det dialogiske perspektivet, tas særlig begrepet *kommenterte* i bruk, men også formuleringer knytte til det å stille spørsmål. Og for å beskrive at bildene får visuell oppmerksomhet benyttes begrepet *likte* fire ganger, *se på* og *så på* anvendes to ganger, og ellers opptrer både *fulgte*, *begeistret*, *viktig*, *opptatt* og *fokus*. Formuleringene samlet viser til erfaringen flere elever uttrykker i forhold til at lesingen utvikler seg til en samtale, og at det særlig er bildene som representerer igangsetteren. Erfaringene som videreformidles i loggen, forteller om tiendeklassinger som opplever at førsteklasingene lar seg engasjere av bildet.

Jeg har tidligere skrevet at loggen viser spor som jeg tar tak i. Bildenes rolle i lesemøtet er et sentralt spor – et mulig vektspunkt. Når elevene skriver at førsteklasingene liker bildene og likte å snakke om dem, er det spor som gir meg en retning på min intervensjon. Jeg skriver mer om det i fortsettelsen.

8.3.3 Spørsmål fra meg i loggen, med fokus rettet mot bildene

Som et utgangspunkt for den siste loggen stiller jeg direkte spørsmål til elevene. Jeg identifiserer på den måten vekstpunkter i elevenes logger, en parallell til det Langer (2011, s. 135) kaller for *teachable moments*. Det gjør jeg ved å ta tak i spor som peker mot litterære perspektiver. Hos 13 av elevene stiller jeg spørsmål som retter seg mot bildene. Utgangspunktet er det elevene selv har kommenterer i loggene, hvor noen utdrag er presentert foran. I spørsmålene sier jeg blant annet at bildene er *med på* å fortelle historien, sammen med teksten (J04). Jeg tar tak i det J07 skriver om at førsteklasingen lærte hvordan han kunne *koble* tekst og bilde. I spørsmålet til J08 bemerker jeg at bildeboka *forteller* ved hjelp av tekst og bilde. Til J12 stiller jeg et spørsmål om hvorfor bildene blir viktige i en bildebok. I loggen til G03 etterspør jeg hva han mener med å bruke bildene. I tillegg har jeg flere spørsmål med et dialogisk perspektiv, hvor bilder som utgangspunkt for samtale og spørsmål blir adressert. Min intervensjon i loggen kan dermed i stor grad sies å innføre et mediespesifikt perspektiv rettet mot bildeboka.

Fire av spørsmålene er kategorisert som *deltakelse*, mens de resterende ni hører til kategorien *forståelse*. Spørsmålene ble kategorisert med utgangspunkt i det fokuset som ble tolket fram som det mest sentrale. I realiteten er elevenes svar ofte en kombinasjon av perspektiver rettet mot forståelse, innlevelse og deltakelse. Kategoriseringen kan lett føre til en reduksjon og en forenkling av innholdet, samtidig som kategoriene også blir verktøyet diskusjonen tar utgangspunkt i. Ved å vise helheten i elevenes svar på den måten at minst mulig utelates, får en fram hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. I forfølgelsen av begrepet *bruke*, benyttes det seks ganger av meg, da med en referanse til elevens bruk av begrepet. Bare én elev bruker begrepet i svaret sitt, det er G03. Det interessante er da hvilke begreper som tas i bruk som svar på direkte spørsmål fra meg. I tabellen under er det noen utdrag fra mine spørsmål og elevenes svar. En fullstendig oversikt ligger ved (vedlegg 12).

Tabell 23: Utdrag fra elevenes logger

Spørsmål fra meg	Elevenes svar
En bildebok forteller jo både gjennom tekst og bilde, og vi må koble sammen. Hva er det som egentlig skjer når vi kobler sammen?	J07: Jeg tror det er viktig å koble sammen tekst og bilde for at de skal kunne danne seg et inntrykk av hvordan karakteren ser ut eller hvordan en situasjon foregår. Jeg tror de synes det blir kjekkere å ikke bare høre eller lese en tekst, og at ved å koble bildene sammen med teksten vil interessen og konsentrasjonen øke. Bildene bidrar også ofte til mer «morsomhet». Fabrice så bilder av dyr som gikk på do i bakgrunnen av bildene, og det syntes han var veldig kjekt, og tilslutt ville han til og med gå gjennom alle bildene i boka en gang til fordi kan likte dem så godt
Kan du fortelle litt mer om hva du mener når du skriver at du «lærte å bruke bildene»?	J09: Lærte at ungen likte å snakke om bildene og forklare dem, lage litt «historier» om dem.
Kan du fortelle om hvorfor du tror det blir slik at vi, at vi ønsker å snakke om bildene og stille spørsmål til bildene når vi leser en bildebok?	J16: Jeg tror at vi ønsker å snakke om bildene i en bildebok ettersom det er en så sentral del av boka. Bildene forteller eller legger gjerne til mer enn det teksten gjør. Det blir lettere å se for seg ting og lettere å leve seg inn i boka. Jeg tror også bildene kan være med på å skape engasjement. Det å kunne snakke rundt det en leser og stille spørsmål om bildene gjør at også de små får være aktive. De får delta i lesingen, og trenger ikke sitte stille som små lys. Dette gjør også gjerne at de små følger bedre med.
Du skriver noe interessant i den siste loggen din; du skriver at du 'leste slik at han forsto', og at du prøvde å	G03: Jeg syntes at teksten hadde noen dårlige eller litt vanskelige setninger, derfor prøvde jeg å få med hans meninger ved å bruke bildene.

bruke bildene. Kan du beskrive litt nærmere hva du mener?	Jeg kunne spør hva han trodde eller hva han syntes om bildene. Jeg formulerte setningene i boka på min måte slik at det ble lettere for Birk å forstå. Jeg tror han forstod det bedre i hvert fall. Jeg syntes at bildene forklarte bedre enn setningene. De går jo i første klasse så av og til blir setningene vanskelige og forstå, derfor tenkte jeg at bildene ble et bedre alternativ.
---	--

På spørsmål om hvilke begreper elevene tar i bruk, velger jeg i fortsettelsen å fokusere på refleksjoner over bildebokas særegne tekst – kombinasjonen av tekst og bilde. Men før det presenterer jeg noen generelle betraktninger.

Elevene svarer for det meste grundig på spørsmålene jeg stiller i loggen. Etter beste evne prøver de å beskrive lese- og formidlingsprosessen og det som skjer. Hvorfor-spørsmålene fra meg, med et ønske å gå i dybden på utvalgte felt, oppmuntrer elevene til å reflektere ytterligere. Med Skrivehjulet som forklaringsramme kan elevenes skrijving i enda større grad beskrives som utforskende med mål om å utvikle og hente fram kunnskaper om litterær lesing. Elevenes oppmerksomhet i loggen rettet mot dialog og bilder, som særlig kommer til syne ved begrepene *kommenterte* og *likte bildene*, blir utfordret med spørsmålene jeg stiller. Dialogiske perspektiver og perspektiver rettet mot bildene er også inkludert i svarene i den femte loggen. Men det som skiller svarene fra det elevene tidligere har skrevet, er at en større integrert forståelse kommer til syne. Det vil si at kunnskap vedrørende forståelse, innlevelse og deltakelse settes i sammenheng, noe som viser en mer helhetlig innsikt i den litterære leseopplevelsen. Svaret fra J12 er illustrerende:

Jeg tror bildene i en bildebok er viktig fordi det på en måte fullfører historien og at det blir mer interessant å lese. Jeg tror også at det blir lettere å forstå historien hvis man er litt usikker på hva den handler om. Jeg synes også det var kjekt å prate om bildene og starte en samtale med ungen og jeg tror det var kjekt for henne å få snakket litt og ikke bare høre på meg lese.

J12 viser kunnskaper om hvordan tekst og bilde bidrar til meningsskapingen. Forståelse settes i sammenheng med bildenes rolle. Deltakelsesperspektivet kommer til uttrykk ved at det var kjekt å prate om bildene og starte en samtale. Både dialogiske perspektiver og deltakelse i forhold til leseren som en aktiv medskaper kommenteres på denne måten. Svarene i tabellen over synliggjør ytterligere den integrerte kunnskapen.

Om perspektivet så flyttes til det elevene skriver om bildebokas særegne tekst – kombinasjonen av tekst og bilde, viser utdragene at elevene har gjort seg erfaringer med hvordan tekst og bilde bidrar til meningsskapingen. Jeg har tidligere kommentert at det er jeg som innfører mediespesifikke perspektiver ved å stille spørsmål som retter seg spesifikt mot bildebokas særegne tekst. Spørsmålene fra meg får fram betraktninger om tekst-bilde-forholdet. Svarene trekkes ut av sin sammenheng og vises i tabellen under:

Tabell 24: Refleksjoner over forholdet tekst-bilde i elevenes femte logg

Elev	Om forholdet tekst-bilde
J05	Bildene reflekterer og historien og gjør slik at barnet forstår det mer. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet.
J07	Jeg tror det er viktig å koble sammen tekst og bilde for at de skal kunne danne seg et inntrykk av hvordan karakteren ser ut eller hvordan en situasjon foregår.
J08	For de små kan det være litt vanskelig og konsentrere seg hvis en bok bare består av tekst, så da hjelper bildene barnet til å forstå teksten bedre. De fleste bildene viser hva som står i teksten slik at de skal klare og følge bedre med.
J12	Jeg tror bildene i en bildebok er viktig fordi det på en måte fullfører historien og at det blir mer interessant å lese. Jeg tror også at det blir lettere å forstå historien hvis man er litt usikker på hva den handler om.
J14	Jeg vil også si at en kan til dels forstå/tenke hva teksten handler om ut i fra bildene, se hva som skjer, hvor det skjer og hvorfor.
J16	Bildene forteller eller legger gjerne til mer enn det teksten gjør.
G03	Jeg syntes at bildene forklarte bedre enn setningene. De går jo i første klasse så av og til blir setningene vanskelige og forstå, derfor tenkte jeg at bildene ble et bedre alternativ.

Refleksjonene viser at elevene har ervervet seg kunnskaper om bildenes rolle i meningsskapingen. Det er særlig bildebokas særegne tekst som kommenteres. Tiendeklassingene viser en innsikt i at tekst og bilde samarbeider, og at både teksten og bildet har spesifikke funksjoner. Samarbeidet kommenteres når J05 skriver at bildene *reflekterer* historien, og at litt av teksten *ligger i bildet*. Det gjør også G03 når han påpeker at bildene *forklarte bedre* enn setningene. J08 skriver at bildene *viser hva som står i teksten*. J16 kommenterer at bildene kan utvide teksten ved å *legge til* mer. Uten å anvende ikonotekst-begrepet er det nettopp dét J07 sier noe om når hun skriver at det er viktig å *koble sammen* tekst og bilde.

Spørsmålene fra meg skaper rom for å uttrykke spesifikke kunnskaper om den litterære teksten. Elevenes litterære kompetanse viser seg på den måten i logg-refleksjonene. Deres egne observasjoner om at bildene var viktige for leseopplevelsen, danner utgangspunktet for å utvide kunnskapen ytterligere. Det gjør de ved å sette ord på eksplisitte erfaringer, samtidig som mine formuleringer om hva de tror og tenker, åpner for utforskning av nye kunnskaper. På den måten utvikles kunnskapene og forståelseshorisonten utvides. Fokuset rettet mot bildene i bildeboka forfølges særlig i de individuelle samtale med elevene.

8.4 Om bildebokas bilder – perspektiver fra samtale

I alle samtale, bortsett fra samtale med G06, snakker vi om bildene⁵⁴. Begrepet *bruke* bildene som anvendes 32 ganger i loggen, da rettet mot bildene, opptrer til sammen ti ganger i samtale, fire ganger av meg og seks ganger av elevene. En oversikt viser denne endringen:

⁵⁴ G06 er den eleven som samlet har den korteste loggen med totalt 117 ord. Han har også mye fravær. Han var ikke til stede på de tre første skriveøktene, gjennomførte bare ett lesesemote (det som ble filmet) og skrev bare den fjerde og femte loggen. Årsakene er sammensatte, men forklarer noe av bakgrunnen for at samtale fikk et tynnere erfaringsgrunnlag å støtte seg til.

Tabell 25: Elevene anvender begrepet bruke færre ganger i samtalene med meg

<i>Bruke</i> bildene – i loggene	<i>Bruke</i> bildene – spørsmål fra meg i loggen	<i>Bruke</i> bildene – i samtalene
32 ganger	1 gang	6 ganger

Bruke erstattes av andre måter å snakke om bildene på, og det blir utgangspunktet for analysen av samtalen, hvor forskningsspørsmålet blant annet er rettet mot samtalens bidrag til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Analysen er gjort ved at alle samtaleutdrag som omhandler formidlingserfaringer med bildebokas bilder, er samlet i et dokument. Hvert utdrag er deretter plassert i kategorier etter hvilken funksjon bildene oppleves å få i formidlingen. Disse kategoriene ble etablert: *Bygge forestillinger, formidling, samtale, forståelse, engasjement, forholdet tekst–bilde, tolkning* og kategorien *bra bilder*. Under vises en oversikt over hovedinnholdet i hver kategori, mens en spesiell oppmerksomhet rettet mot kategorien *forholdet tekst–bilde* i fortsettelsen.

Tabell 26: Kategorier utledet med utgangspunkt i det elevene sier om sine formidlingserfaringer med bildebokas bilder

<i>Bygge forestillinger</i> samler de betraktningene som gjelder innlevelse i teksten og bildenes rolle, sammen med formidlingen, i å bygge forestillinger.
<i>Formidling</i> handler om hva de konkret gjorde med bildet. Her repeteres mye av <i>bruke</i> -aspektet fra loggen.
<i>Samtale</i> samler utsagn basert på bildet som en igangsetter for kommunikasjon.
<i>Forståelse</i> viser hvordan bildene oppfattes som å lette forståelsen av teksten, ved at førsteklassingene får visuell hjelp.
<i>Engasjement</i> sammenfaller i stor grad med det elevene i loggen skriver om de yngstes interesse for bildene, og hvordan bildene får den visuelle oppmerksomheten og blir en sentral faktor for at eleven oppleves som «innenfor».

Forholdet tekst–bilde omhandler hvordan tekst og bilde deler på å formidle en historie, og samarbeidet mellom tegnsystemene.

Tolkning samler utsagnene som sier noe om leserens medskapning. Fokuset er på lesing som en mental aktivitet, og bildenes rolle som en impuls for å aktivisere leseren.

Bra bilder inneholder noen få kommentarer som vurderer kvaliteten på bildene ut fra at de er store og tydelige, implisitt at de er lette å forstå.

Bildene blir behandlet bredt i samtalen, og oppmerksomheten bildene får, står i stor kontrast til den oppmerksomheten bildene fikk i den første samlingen med klassen hvor jobben var å utvikle innholdskategorier til bruk i loggen (se kapittel 4.3.2). Valget av å analysere kategorien *forholdet tekst–bilde* er tatt med bakgrunn i flere forhold. For det første er de øvrige kategoriene, vist i tabellen over, delvis kommentert i de foregående analysene. For det andre er det interessant å rette fokus mot mediet bildebok, noe som ikke ble kommentert direkte i loggene. Det var først spørsmål fra meg i loggen som introduserte tematikken rundt forholdet tekst og bilde. Et tredje argument er knyttet til tematikken rundt forholdet tekst–bilde kan synes som å være den tematikken elevene opplevde som «ny». Samtidig avdekker samtalene interessante betraktninger fra elevene. De sitter på erfaringer og kunnskaper som loggen viser en kime til, men som ikke kommer til uttrykk før spørsmål stilles i femte logg, og som utvikles videre i samtalen. Utsagnene plassert i kategorien *forholdet tekst–bilde*, opptrer ofte i kombinasjon med de delene av utsagnet som er kategorisert som *forståelse*. De behandles dermed under ett i analysen.

8.4.1 Erfaringsbaserte kunnskaper om bildebokas bilder

Tabellen foran viser tiendeklassingenes opplevelse av bildenes funksjon i formidlingen. Kategorien *forholdet tekst–bilde* som analyseres i fortsettelsen, sammen med kategorien *forståelse*, har også et funksjonsperspektiv. Erfaringene elevene gjør seg med bildene og erfaringen med forholdet mellom tekst og bilde i formidlingen, er knyttet til den rollen bildene får. Gjennom å si noe om bildenes posisjon, og hvordan de bidrar til fortellingen, inntar elevene

et medieperspektiv. Bildebokas særegne måte å formidle på får oppmerksomhet. Kunnskapen som elevene har utviklet, er erfaringsbasert, fordi det er gjennom formidlingen av bildeboka at de er blitt gjort særlig oppmerksomme på arbeidsfordelingen mellom tekst og bilde. I kapittel 6.2 og 6.7 kommenterte jeg spesifikt at tiendeklassingene i utgangspunktet er tekstorienterte, og at de, for de yngstes del, lar seg overraske over den rollen bildene spiller i forståelsen og opplevelsen av boka. Erfaringene tar elevene med seg inn i de neste lesemøtene ved at de i større grad bruker bildene i formidlingen. De eldste elevene lar seg også påvirke og inspirere av førsteklassingens oppmerksomhet mot bildet, og som en konsekvens velger de dermed å la formidlingen få et større preg av å være visuelt basert. Kunnskapen om hvordan tekst og bilde samarbeider får dermed en funksjon i formidlingen ved at elevene får en større tekstbevissthet. Bevisstheten kommer til uttrykk ved at tiendeklassingene bruker bildene mer eksplisitt i sin formidling.

I fortsettelsen analyseres elevenes refleksjoner og kunnskaper om bildebokas bilder, basert på egne formidlingserfaringer. Roland Barthes begreper forankring og avløsning brukes til å forklare den kunnskapen elevene viser.

8.4.2 Avløsning – om forholdet mellom tekst og bilde

Barthes begreper, forankring og avløsning er tidligere presentert og brukt i den første analysen i kapittel 6. Begrepene beskriver to prinsipper for arbeidsfordelingen mellom tekst og bilde, og begge prinsipper kommenteres indirekte av elevene. Avløsning som fenomen handler om at tekst og bilde på hver sine måter bidrar med relevant informasjon til en samlet helhet. Tiendeklassingens refleksjoner om avløsningsfunksjonen kan deles inn i tre kategorier: tekst og bilde som *deler på å fortelle*, bildet som en *impuls og igangsetter*, og bildet som et tegnsystem med *relevant informasjon*.

Samtalen skaper rom for å uttrykke og utvikle kunnskapen ytterligere. Samarbeidet mellom deltakerne i samtalen danner fundamentet for at samtalen skal utvikle seg. For Mercer er fundamentet det å skape et felles forståelsesrom, «a shared communicative space», hvor begge kan bidra med innspill som er relevante for det som det samtales om (Mercer 2000, s. 141). Et slikt forståelsesrom oppfatter Mercer som konteksten og hevder at konteksten ikke bare er knyttet til fysiske og ytre faktorer, men heller kan sies å være definert

av en felles forståelse for hva det snakkes om. Konteksten er et mentalt fenomen som er konstituert av deltakerne i samtalen (Mercer, 2000, s. 20). Forståelsesrommet i samtalen mellom meg og elevene er knyttet til den felles lese- og møteerfaringen elevene nettopp har deltatt i og som har gitt erfaringer med formidling og tekstopplevelse. Samlet danner det grunnlaget for å tenke sammen, det som tidligere er presentert som «interthinking» (Mercer, 2000, s. 1). Noe av Mercers tenking blir kontekstualisert i samtaleutdragene som følger i fortsettelsen.

Kategorien bildet som et tegnsystem med *relevant informasjon*, baseres på mange måter på en form for aha-opplevelse. Det betyr at tiendeklassingen gjennom sin formidling av bildeboka har oppdaget at bildene ikke bare er til pynt, men at de faktisk bidrar med relevant informasjon. I samtalen med J09 stiller jeg et av spørsmålene som er utviklet i forkant av samtalen. Spørsmålet er som dette: Har du gjort deg noen nye tanker om bildebøker etter dette prosjektet? Svaret til J09 kommenterer nettopp gjenoppdagelsen av bildenes rolle, hun sier:

Jeg tror ikke jeg har tenkt så mye over at når jeg var liten så leste jeg mer bildebøker, og sånn, mens nå er det mer uten bilder, så jeg har liksom ikke tenkt over at bildene har egentlig ganske mye å si når de er så små, siden de liksom, de liksom ikke kan lese helt, så ... ja. (J09)

Jeg spør om hun opplever at førsteklassingen er mer opptatt av bildene, eller om det er blanding. Spørsmålet kan nok virke litt førende, for svaret bekrefter først at det er en blanding, men etter hvert trer en større grad av egen vurdering fram hos J09. Hun sier:

Liksom blanding, eller det spør, noen ganger er de mer interessert i bilde, og av og til så er de interessert i det du sier, så da er det litt sånn ... men mest bildene, tror jeg, faktisk, egentlig. (J09)

Jeg bygger videre på denne refleksjonen og legger til en aldersdimensjon ved å si at voksne, og refererer da til tiendeklassingene, er mer opptatt av teksten. De yngste møter derimot først bildet og kommer gjerne raskt med verbale betraktninger rundt noe de ser på bildet. Kommentaren som følger, viser samtalen som en arena for «interthinking», for J09 sier med en gang: «Jeg også tenkte, med en gang du blar opp, de kan det allerede før du har lest, og sånt.» Jeg ler litt av denne observasjonen, som er gjenkjennbar, hvorpå J09 legger til

at de «prøver liksom å lage sånn egen historie, da». Dette er en interessant observasjon som fanger oppfatningen om at førsteklasingene er visuelt orienterte, og at de i møtet med bildet, «skanner» det, for deretter å fordype seg i detaljer. Det er også et godt eksempel på å se på leseprosessen som en transaksjonsprosess og leseren som en aktiv bidragsyter (Rosenblatt, 1995), uten at det kommenteres nærmere her.

I kapittel 3 nevnte jeg at samtalene kunne karakteriseres som en kombinasjon av kumulerende og utforskende samtaler. Samtaleutdraget over er et eksempel på hvordan jeg bygger videre på noe J09 sier og i tillegg stiller spørsmål som ønsker å utforske J09s opplevelser ytterligere. Men utdraget er også et eksempel på samtalsens dynamiske to-veis-prosess, hvor begge har relevante bidrag. Mine bidrag kan sies å utfordre J09s tenking til å hente fram egne erfaringer og observasjoner, noe som igjen gir interessante betraktninger for mitt vedkommende om utvikle innsikten i lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Forståelseshorisonten for begges del kan dermed oppleves å ha utviklet seg ytterligere.

Den andre måten avløsningsprinsippet kommenteres på, er ved å påpeke at tekst og bilde *deler på å fortelle*. I motsetning til forrige kategori står denne oppdagelsen ikke fram som en aha-opplevelse, men derimot som en erkjennelse. G04 sier i samtalen med meg at etter at han har lest bildeboka *Til Huttetuenes land* (Sendak, 2001):

Ja, altså, du så ganske mye sånn, det stod en liten linje, så så du ganske tydelig, liksom det som skjedde på bildet, og så var det jo svære bilder på hver side, så det var sånn like mye av bildene som teksten, som var handlingen, liksom. (G04)

J07 sier at «du har liksom ikke bare tekst, du har bilder og så du kan se på og bruke bildene i tillegg, liksom». En lignende kommentar har J11, som sier at «bildene hører jo på en måte til historien, at det liksom, at bildene og forteller på en måte litt historien». G08 formulerer seg på en interessant måte når han sier at «da er det lett å ha et bilde som sier setningen, på en måte». Bakgrunnen for kommentaren er et spørsmål fra meg om bildene i bildeboka. Jeg sier nokså løst formulert: «Hva er det med disse bildene?» G08 svarer med først å vise til egen leseerfaring, før han trekker linje til den litterære formidlingen. Han sier:

Eh ... det er sånn at de små skal kjenne, når jeg leser en bok, da leser jeg gjennom teksten og lager et bilde oppe i hodet mitt ... Men for de små, så kanskje syns de at det ikke er så lett, like lett, og da er det lett å ha et bilde som sier setningen, på en måte. (G08)

Kommentarer understreker det avløsende prinsippet mellom tekst og bilde ved at bildet bidrar med relevant informasjon til meningsskapingen. Formuleringen sammenligner bildet med en setning, og på denne måten forteller G08 at bildet representerer et potensielt meningsinnhold. Bildet blir en visuell setning. En lignende formulering har G03, som sier at «du kan får setninger bare av å se på bildene». I samtalen med G08 blir jeg begeistret over formuleringen «da er det lett å ha et bilde som sier setningen». I tråd med et kumulerende samtaleforløp bidrar jeg i fortsettelsen med mer kunnskap og refleksjon om temaet. Deretter stiller jeg et mer utforskende spørsmål rettet mot G08 formidlingserfaring, fordi en av bøkene han leste høyt, hadde oppslag uten tekst. Jeg er nysgjerrig på hvordan han løste den formidlingsoppgaven. G08 svarer:

Da liksom, jeg leste boka, eller leste siden, og så sa jeg, tegnet med fingeren min i boka, hold jeg på å si: se hvor lange beina hans var, tenk hvor lange beina hans var, tenk hvor høy han var, og sånt. (G08)

På oppslaget har bildet ansvaret for fortellingen alene og har i dette tilfellet helt avløst teksten. G08 legger til muntlig tekst i en form som legger til rette for å skape indre bilder. Han ønsker at førsteklasingen skal forestille seg og lage sine egne indre bilder. Transaksjonsprosessen mellom leser og tekst blir tydelig gestaltet gjennom fingeren som tegner i boka, og det verbale bidraget.

Eksempelet over kan også sies å illustrere den siste kategorien, som forteller noe om hvordan avløsningsprinsippet kommenteres av tiendeklassingene. I kategorien bildet som *impuls* er det nettopp bildes bidrag til spørsmål, samtale og egne fortellinger som er utgangspunktet. Kategorien er konstruert fordi mange elever er særlig eksplisitte på denne observasjonen, men som i tilfellet over, er kunnskapen mer implisitt. Bildet som en impuls og en igangsetter er også kommentert i forbindelse med analysen av hvordan engasjementet viser seg i materialet (kapittel 7.1.1). Da er det bildene og engasjement som settes i en sammenheng. Her opptrer bildene igjen, men med sitatene som i større grad retter fokuset mot arbeidsfordelingen mellom tekst og bilde. Når bildet behandles som en impuls for leserrespons, viser det hvordan bildet også bidrar

sentralt til resepsjonen og prosessen med å skape mening (Rosenblatt 1995). Kategoriseringen blir også et eksempel på hvor utfordrende det er å skulle skille sammensatte, helhetlige erfaringer som er bundet sammen i en tilsynelatende uopløselig enhet.

Samtalen med J14 viser hvordan bildene blir en impuls til meningsskapingen, både for den eldste og den yngstes del. For sin egen del forteller J14 om hvordan hun tar utgangspunkt i bildene for å gjøre boka interessant og «catchy», og på den måten å få førsteklasingen til å bli engasjert. Perspektivet understreker bildets funksjon som noe mer enn bare en illustrasjon. Samtalen med J14 er innholdsrik, og J14 kommer med mange interessante bidrag vedrørende lesemøtet som en helhet. I utdraget under utforskes perspektiver knyttet til forståelse og ulike tolkninger. Perspektivene kan sies å vise både til tekst – bilde-forholdet og til aktiv medskaper. Utdraget er av kumulativ karakter, hvor hver person bidrar og legger til ny informasjon, men uten at det inntas særlig kritiske perspektiv. Utdraget kan også beskrives som utforskende på den måten at resonnementet fører til at J14 presenterer kunnskaper om forholdet mellom tekst og tolkning, som loggen på ingen måte har vist. En kritisk røst kan muligens rettes mot mine bidrag, som i stor grad må sies å være førende for retningen samtalen tar, samtidig som bidragene også kan forstås innenfor en ramme av et Vygotskij-perspektiv. Da blir bidragene å forstå på en positiv måte, da de evner å løfte og utvikle J14s tenkning. Under følger utdraget, som følger på bakgrunn av et langt spørsmål fra meg. Spørsmålet ender med at jeg spør om hvorfor det er slik at vi forstår en tekst på ulike måter.

Tabell 27: Utdrag fra samtalen med J14, del 1

J14: Jo, fordi at, det er jo kanskje.. du oppfatter ulike ord, og sånn, eller du drar inn da, du trekker kanskje inn ulike ord fra teksten da selv, og så noen legger mer vekt på den setningen enn andre, for eksempel, sant, at du liksom, at du trekker ut ulike ting, da ...
M: Mm
J14: Det blir forskjellig hos forskjellige personer når ... en sånn bildebok er jo så fri at det må jo bli forskjellige tolkninger, tenker jeg da.
M: Mm
J14: Ja, siden at det er så fritt.

M: Men, og så tenker jeg at, sant, de førsteklassingene er jo bare seks år, og dere er jo 15 år, 16 år, og vi har jo forskjellige erfaringer ...
J14: Ja ...
M: Og det handler jo om det også
J14: Ja, det og gjør det nok
M: Sant, at dere har opplevd mer, vet mer, kan flere ord..
J14: Ja
M: Så gjør at dere forstår ...
J14: Ja, hele settingen på en annen måte
M: Enn deres verden som.. er helt fin.. men den er på det stadiet de er ...
J14: Ja
M: At det også er årsaken til det
J14: Ja, det er nok det
M: Men og at bildene er så åpne, sant
J14: Ja
M: Som du egentlig skriver da, at det er begge deler, men, og sånn som visst vi sier, med bildebøker, sant, så har vi bildene og det er mye og se og tolke i bildene, men for en vanlig roman, da, som bare har tekst, så er det vel sånn at, ... kan vi forstå den også litt forskjellig?
J14: Ja, det vil jeg tro. Forfatteren vil nok prøve å vinkle oss en vei uansett, men likevel vil jeg nok tro at du gjør deg noen baktanker bak teksten da, okei, kanskje, hva kommer til å skje, eller, sant, eller litt om underveis i historien, at du kanskje, ja, at du gjør deg opp litt andre tanker enn det som akkurat står, da.

Det er mulig at samtaleutdraget over kan beskrives med Mercers ord «collaborative endeavour» (Mercer, 2000, s. 6), hvor vi altså samarbeider og bestreber oss på en felles forståelse. Som påpekt over kan det inntas et kritisk perspektiv til bidragene jeg kommer med, da ved hjelp av et perspektiv knyttet til makt. Som jeg kommenterte i kapittel 2.1.3.2, har Svennevig (2009) studert makt i betydningen av kommunikativ dominans. Det betyr at den som har initiativet i samtalen, kan oppfattes å være den som besitter størst makt i samtalen. I samtaleforløpet over kan det argumenteres for at det er jeg som har initiativet og dermed makt, noe som uttrykkes ved at det er jeg, som i midtpartiet i samtalen, kan sies å komme med innholdsmessige bidrag, mens J14 får en rolle av å bekrefte. At J14 likevel smetter inn med setningen «ja, hele setningen på en annen måte», viser at hun følger med og er til stede i min tilsynelatende enveiskjøring.

Et stykke lenger ut i samtalen kommenteres også den sentrale rollen bildet har som en bidragsyter til fortellingen og som en impuls for leserens meningsskaping. Det vises til noe J14 skriver i loggen om at førsteklassingen hadde fortellinger som ble knyttet til boken. Jeg leter og blar i J14s loggbok og sier mens jeg leter at «så knytter vi, har vi egne fortellinger som vi, på en måte, bildene, liksom trigger oss til å fortelle». J14 griper tak i denne kommentaren. Samtalen forløper slik:

Tabell 28: Utdrag fra samtalen med J14, del 2

J14: Ja. Jeg merker i alle fall det, hun lille, hun hadde sånn fortellinger, nå det var bilder av en trehytte for eksempel, så var det sånn: å ja ja, vi hjemme, på hytta har vi også lagt en trehytte liksom, veldig sånn ...
M: Ja
J14: ... stas, sant, sånne ting, at hun tok ting fra boka, og så, ja... blander det ...
M: Kobler det..
J14: Mm
M: ... med virkeligheten

J14: Ja ja, hun var ikke noe sånt sjenert over at hun skulle, at det kanskje ikke passet helt inn, men ja, bare sa det som ... kobler

M: Og det er helt naturlig

J14: Mm

Samtaleutdraget akkumulerer, fordi den ene kommentaren bygger på den andre. På denne måte skjer det at deltakerne «in a mutually supportive, uncritical way construct shared knowledge and understanding» (Mercer, 2000, s. 31). Det inntas på ingen måte kritiske perspektiver, men derimot oppleves stor enighet i samtalen. En felles forståelse av lesemøtet utvikles og erfaringsbaserte kunnskaper hentes fram gjennom en samtale som er opptatt av å støtte og oppmuntre, samtidig som perspektiver utdypes og utforskes.

8.4.3 Forankring – om forholdet mellom tekst og bilde

Forankring som prinsipp er også presentert tidligere, og ifølge Barthes handler det om at teksten til et bilde styrer resepsjonen av det. Teksten avgrenser tolkningsmulighetene for leseren og får en funksjon av å beskrive, presisere eller identifisere. For et bildebokoppslag vil det si at bildet viser visuelt mye av den informasjonen teksten presenterer. Fenomenet kommenteres av mange elever og knyttes ofte til forståelsen av teksten som en helhet. Under følger en liste med eksempler:

Tabell 29: Elevene kommenterer forankringsfunksjonen på flere ulike måter

- «viser hva som foregår i selve teksten» (G07)
- «Det var sånn passelig mengde med tekst, så var det ganske mange bilder så viste hva som skjedde, sånn» (J12)
- «veldig god tekst som beskriver innholdet til bildet» (J15)
- «Tror ikke han hadde fått med seg så mye hvis det ikke hadde vært bilder der. Da ble det likesom en sammenheng» (J17)
- «Det er jo ikke alltid de minste forstår hele sammenhengen i teksten, og kanskje de kan, eller bildene kan hjelpe de litt» (J08)
- «Og hvis det står noe litt vanskelig forklart, er det bare å bruke dine egne ord og vise til bildene, og da er det egentlig mye lettere å forstå» (J03)

Sitatene kan ses i sammenheng med den første analysen, hvor målet er å vise hvordan de eldste elevene gjennom formidlingen legger til rette for forståelse, innlevelse og deltakelse. At førsteklassingene skal forstå teksten som formidles, er et sentralt mål, og dermed tar de eldste ansvar for å legge til rette for forståelse. Å forsterke det forankrende forholdet mellom tekst og bilde er en måte ansvaret kommer til uttrykk på. Det gjøres ved at de eldste peker på de elementene i bildet som også kommenteres i teksten, og slik forsterkes koblingen mellom tekst og bilde. Kommentarene over er et uttrykk for denne formidlingserfaringen flere elever har gjort seg, og uttrykker på samme tid kunnskaper om tekst–bilde forholdet.

I samtalen med J16 snakker vi blant annet om bildenes betydning for formidlingen og leseopplevelsen. På spørsmål fra meg gjengir J16 konkrete erfaringer med hvordan førsteklassingen interesserte seg for bildene underveis i lesemøtet. J16 påpeker at selv om eleven i første var opptatt av bildene, «ville hun høre om det som sto og», underforstått det teksten fortalte. Kommentaren fra meg retter fokus mot den forankrende funksjonen teksten har til bildene, og setter det i sammenheng med noe J16 skriver i loggen, som i større grad retter seg mot visuell representasjon som en modalitet. J16 skriver i loggen at «bildene forteller, legger gjerne til mer enn det teksten gjør». Dette opplever jeg som en interessant kommentar og ønsker at den utdypes mer. Samtalen med J16 er et godt eksempel på hvordan J16 opplever bildets affordans som en avgjørende faktor for meningskaping. Ved å illustrere det teksten forteller,

oppleves de visuelle tegnene å forankre det verbale budskapet. Visuell representasjon fremmer forståelse. J16s lesemøteerfaringer genererer kunnskaper som uttrykkes i samtalen.

Tabell 30: Utdrag fra samtalen med J16

M: (...) Jeg synes jo du har skrevet flott om bildene, og eh ... jeg har skrevet, sant, jeg har skrevet litt om bildet og <i>kan du fortelle hvorfor du tror det blir sånn, at vi har lyst å snakke om bildene</i> . Og så, det er en sentral del av boka, sier du, sant, de forteller eller legger gjerne til mer enn det teksten gjør, det blir lettere å se for seg ting og lettere å leve seg inn i boka, og at bildene kan være med på å skape engasjement, og det tror jeg ... det er jeg helt enig i, helt absolutt. Eh, hva føler du selv med jenta, var hun mest opptatt av bildene eller teksten?
J16: Hun var mest opptatt av bildene. Det var sånn ... plutselig bare stirret hun rett ut i lufta mens jeg liksom leste teksten, og så fikk hun, så hun på bildene og da var hun mye mer med på de, så, og sånn som jeg holdt på med en tekst og så plutselig begynner hun å bla litt i boka og så begynner hun å spørre litt om det bildet, og så begynner hun å spørre hva skjer her, men så er det sånn, ja skal vi gå tilbake i teksten og se hva som egentlig skjer, fordi jeg måtte jo prøve å få henne gjennom boka, men så jeg tror hun var mye mer engasjert og likte mye mer bildene enn selve teksten, selv om hun ville jo høre det som sto og.
M: Mm, ja for det gir jo mening til bildene.
J16: Mm
M: Teksten gir jo bildet et innhold, på en måte, selv om, som du sier <i>bildene forteller, legger gjerne til mer enn det teksten gjør</i> , for det gjør det jo. Brukte du det, så du det i lesingen at bildene på en måte utvidet teksten, eller
J16: Ja, eller jeg synes i alle fall at de gjerne var med på å gjøre det litt mer klarere, sånn som i den første boka der jeg leste om den Arkimedes,
M: Mm
J16: Der tror jeg ikke hun forsto egentlig så veldig mye av det som sto i selve teksten, for der var det brukt veldig mange voksne uttrykk, for eksempel det med at brødkiva landet aldri med smørsida ned, og at katten landet alltid på beina, eh, så er det liksom det at, jeg tror liksom ikke at hun hadde skjønt det

helt hvis jeg bare hadde sagt det, så da var bildene veldig mye med på å forklare det med at de bandt brødiskiva på ryggen og at, det viste på en måte at skiva datt den veien.
M: Ja
J16: Så jeg tror hun, jeg tror det hjalp i alle fall, mye der.
M: Mm, og da stilte hun spørsmål, eller du brukte bildene ...
J16: Ja, sånn at hun forsto det.

En tilnærmet lik opplevelse formidler også J05 i loggen, som et svar på spørsmålet jeg stiller henne. Samtalen gir anledning til å bygge videre på mitt spørsmål. I loggen skiver blant annet J05 at «bildene reflekterer og historien og gjør slik at barnet forstår. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet». I samtalen bekrefter jeg denne kunnskapen og spør om J05 brukte denne innsikten i lesemøtet. I motsetning til J16 viser J05 til egne erfaringer som liten og hvordan hun selv koblet tekst og bilde, og hvilken funksjon bildet kunne ha for henne:

Ja, jeg vet i alle fall, jeg husker i alle fall når jeg var liten så leste far min for meg, og da når det kom liksom vanskelige ord og såne ting, liksom, så ser jeg bildet og tenker jeg liksom at det må være det vanskelige ordet, liksom, så, liksom, og ja ... (J05)

Denne erfaringsbaserte kunnskapen er relevant og hun viser at hun har kunnskap om tekst, og da bildebøker spesielt. Hun synliggjør også kunnskaper om hvordan tekst og bilde jobber sammen med å formidle mening i en bildebok.

8.5 Samtale – samarbeid om å skape mening

I samtalen samarbeider vi om å skape mening. Jeg sier noe som setter i gang en tanke hos den jeg samtaler med og motsatt. Samtalen er dynamisk, for der blir det gitt anledning til å stille spørsmål og utdype svar. Å samtale er som å tenke sammen. Erfaringene fra lesemøtet, formidlet i loggen, danner en samtalebasis. På mange måter kan loggens refleksjoner forstås som et uttrykk for elevenes forforståelse, men må ikke oppfattes å representere en statisk tilstand. Med nye

erfaringer fra det første lesemøtet utvikles for forståelsen til for eksempel også å gjelde de yngstes interesse for bildene. At førsteklasingene liker bildene, og at bildene blir utgangspunktet for kommentarer, spørsmål og samtale, er utgangspunktet for logg-spørsmålene som stilles av meg.

Loggen kan også oppfattes som et uttrykk for de eldstes forståelseshorisont. Gjennom språket som anvendes, kan horisonten tolkes fram. Men det er også sånn at loggen på en og samme tid uttrykker kunnskaper og utviklingsmuligheter. Vekstpunktene finnes i elevenes språkliggjorte erfaringer. Med spørsmål fra meg i den femte loggen utvides for eksempel perspektivet til også å gjelde mediet bildebok og mediets særegne tekst. I samtalen utforskes perspektivet ytterligere. Det blir på den måten skapt et rom for å utvikle forståelsen og kunnskapene ytterligere. Samtalen med J05 får for eksempel fram mer av hennes erfaringer, både lesemøteerfaringene og erfaringene med tekst fra tidligere. Hun har uttrykt at hun hater å skrive, og at det er vanskelig å skrive logg. Foran har jeg vist at først når jeg i loggen legger opp til en samtale med utgangspunkt i erfaringene og hvorfor-spørsmål, skriver J05 mer. Hun viser mer av sin kompetanse.

Utdraget fra samtalen under viser nok et eksempel på hvordan nye meningsnyanser vokser fram. I loggen har ikke J05 fortalt noe om hva det egentlig vil si å lese litteratur. Loggen har fram til siste logg, som hos mange andre, vært av en mer overflatisk, refererende karakter. I samtalen skjer det en endring i måten å forholde seg til lesemøteerfaringene på. Erfaringene utforskes i større grad. Det har sammenheng med samtalsens potensiale for å skape mening. Jeg spør først om det er noe spesielt hun vil trekke fram fra lesemøtene. J05 svarer at det å lese i mediateket var kjekt. Jeg ønsker at hun skal utdype svaret og spør hva det var som var kjekt. J05 sitter stille i flere sekunder og sier til slutt at «det var bare kjekt». Jeg svarer med å legge til min opplevelse av stemningen i biblioteket:

Tabell 31: Utdrag fra samtalen med J05

M: For jeg tenker, det å, altså når jeg er til stede da, og ser på i mediateket, så hører jeg summingen, liksom, det summer der, og så sitter de der og der og der, så hører du sånn lesestemning, så ser du smil, og sånne ting. Det er noe med den stemningen der og ...
J05: Mm. Det er liksom, når du leser får du liksom, du går liksom helt inn i en annen verden, det er ganske løye, men det er liksom, du går ut av nåtiden, så går du inn i boka, liksom, bare er der, liksom, glemmer alt og alle, liksom, ja ...
M: Ja, er ikke det fantastisk?
J05: Jo

I min beskrivelse av stemningen i mediateket bruker jeg begreper som *summing* og *lesestemning* og jeg uttrykker min opplevelse med engasjement og fascinasjon. Denne beskrivelsen av stemningen setter J05 på sporet, og hun kommer da med en svært rik beskrivelse av hva det vil si å lese litteratur. J05 bruker nå beskrivelser som «går liksom helt inn i en annen verden, og du går ut av nåtiden, så går du inn i boka, liksom, bare er der, liksom, glemmer alt og alle». En slik fenomenologisk betraktning er basert på egne erfaringer, og jeg spør senere om hun leser mye litteratur, og om hun liker å lese, hvorpå hun svarer med et bekræftende *ja*.

Mine bidrag i utdraget over kan forstås som et uttrykk for *interthinking*. Ved å tenke sammen, hvor den enes tanker bidrar til den andres, og motsatt, utvikles forståelsen. Med ytterligere forståelse følger etter hvert en større innsikt i emnet. Resultatet er at ny forståelse utvikles og at forståelseshorisonten flytter seg.

Mercer sier:

We use language to make the future from the past, to build relationship between what has been and what is to come; and we use the resources of past experience to make new, joint, knowledge and understanding. Using language, we can transform the raw material of our shared life experiences into stories which have continuity and coherence. (s. 46)

Språket brukes til å organisere og skape en sammenheng i tilværelsen gjennom fortellingene vi forteller. Sitatet samler dialogiske og sosiale perspektiver og synliggjør læring som en kontinuerlig konstruksjon.

8.6 Oppsummerende tendenser

Oppsummert viser analysen at loggene formidler elevenes perspektiver og deres forståelse av lesemøtet. Refleksjonene i loggene er erfaringsnære og elevenes umiddelbare måte å fastholde og språkliggjøre lesemøteerfaringen på. Loggene byr på spor som danner utgangspunktet for min intervensjon. Vekstpunkter identifiseres på denne måten. Gjennom spørsmål rettet mot litterære perspektiver løftes elevenes kunnskaper fram. Spørsmål fra den voksne kan på denne måten legge til rette for å uttrykke og utvikle kunnskapene, særlig gjelder det når det stilles utforskende spørsmål. Elevenes utforskende svar utfordres ytterligere i de individuelle samtaler. På denne måten danner elevenes logger utgangspunktet for hva det samtales om. Loggene blir derfor et sentralt læringsverktøy for læreren. Samlet kan en si at loggens rolle er at den både viser tilbake til erfaringen og setter retningen for samtalen.

I analysen rettes blikket mot kunnskaper om den litterære teksten. I dette tilfellet gjelder det bildebokas særegne tekst – samarbeidet mellom tekst og bilde. Elevenes femte logg, sammen med de individuelle samtaler, synliggjør spesifikke kunnskaper om tekst–bilde-forholdet i en bildebok. Kunnskapene representerer en utviding i forhold til det som uttrykkes i de fire første loggene. Samtalens form, forstått som et samarbeid mellom deltakerne om å skape mening, fremmer utvikling. Særlig gjelder det den voksnes rolle i å støtte elevene i deres betraktninger, samtidig som spørsmål og nye perspektiver fra den voksne kan få elevene til å oppdage nye kunnskaper og utvikle nye forståelser.

9 Hva studien har vist

Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunnene med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Funnene holdes opp mot studiens overordnede problemstilling: Hva er lesemøtets bidrag i utviklingen av elevenes litterære kompetanse? Kapitlet avslutter med en diskusjon, hvor jeg også signaliserer ytterligere relevante forskningsperspektiver.

9.1 De tre forskningsspørsmålene

De tre operasjonaliserte forskningsspørsmålene skal på hver sin måte bidra til å svare på studiens overordnede spørsmål:

Hva er lesemøtets bidrag utviklingen av elevenes litterære kompetanse?

Jeg har presentert flere forståelser av hva litterær kompetanse er og hva kompetansen eventuelt innebærer. Alle forståelsene formidler relevante aspekter ved kompetansebegrepet, samtidig som forsøkene også viser at det er utfordrende å fange kompleksiteten i begrepet. Kompetansebegrepet slik det brukes i avhandlingen støtter seg ikke til bare én spesifikk inndeling, eller modell, men finner sin form i møtet med studiens empiri. Formidlingen av bildeboka, loggene og samtalene aktualiserer ulike deler av litterær kompetanse. Kunnskaper om den litterære teksten, i dette tilfellet bildeboka, inkluderes, det gjør også særlig kunnskaper om og en innsikt i hva det vil si å lese litterært, altså hva som karakteriserer den litterære leseopplevelsen. Og til slutt: elevenes evne til å lese litterært anses også som en del av kompetansebegrepet.

Når litterær kompetanse møter elevenes formidling, og dermed deres formidlingskompetanse, gjør det noe med det litterære aspektet. Formidlingen, og dermed relasjonen til den det formidles til, gjør at elevenes litterære kompetanse utforskes i møte med både teksten og førsteklasingen. Det anlegges derfor et formidlingsperspektiv på litterær kompetanse. Problemstillingens ønske om å finne lesemøtets bidrag til utviklingen av elevenes litterære kompetanse tar inn over seg dette vesentlige aspektet. Og

studien viser at svaret på hovedspørsmålet er å finne nettopp i møtet mellom den eldste og den yngste.

Den første analysen svarer på spørsmålet: *Hva kan formidlingen i lese møtet, slik den særlig er karakterisert av samspillet mellom peking på bildet og verbal respons, fortelle om de eldste elevenes litterære kompetanse?* Analysen tar utgangspunkt i hvordan de eldste elevene peker på bildet når de formidler bildeboka. Pekingene forekommer aldri isolert, men skjer samtidig med en verbal respons. Pekingene oppfattes som en indikator på hvordan bildet tas i bruk. Hvordan elevene peker, forteller noe om deres litterære kompetanse. Gjennom formidlingen, forstått som hvordan de peker, sammen med en verbal respons, uttrykker elevene deler av sin litterære kompetanse. De peker for å poengtere. Dette gjør elevene for å legge til rette for forståelse. Dermed viser de en innsikt i forståelse og meningsskaping som et grunnlag for å involvere seg i teksten. De peker også for å utbrodere. Dette gjør elevene for å legge til rette for innlevelse og for å forsterke den innlevelsen som allerede eksisterer. Gjennom denne formidlingsstrategien viser elevene en innsikt i innlevelse som et sentralt fenomen ved den litterære leseopplevelsen. Og til slutt, de peker for å involvere. Dette gjør elevene for å legge til rette for deltakelse i lesingen. Dermed viser de en innsikt i at det å lese er å involvere seg i teksten, mentalt, og i lesingen av en bildebok, også ofte verbalt.

Elevene er selv lesere i formidlingen, og de blir på den måten en modell for hva den litterære lesingen i formidlingsøyemed innebærer. Gjennom formidlingen viser den eldste seg som en deltaker i leseopplevelsen ved at de selv engasjerer seg i teksten som leses.

Den andre analysen viser elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i de individuelle samtaler, og skal svare på spørsmålet: *Hvilke kunnskaper om litterær lesing kommer til uttrykk i de individuelle samtaler, og hvilke spor av disse kunnskapene viser lese møtene?* Samtalene tar utgangspunkt i lese møte erfaringene og det elevene skriver i loggen. Engasjement blir særlig vektlagt i loggen. Både som en egen kategori, og når elevene skriver om eget formidleransvar og når de beskriver førsteklasingenes møte med teksten. Oppsummert forstår elevene i stor grad engasjement som å være involvert i teksten. Engasjementet har dermed et litterært perspektiv. I samtalerne følges blant annet elevenes forståelse av å være involvert, og det

er på den måten den litterære kompetansen kommer til uttrykk. Med lesemøtet som erfaringsgrunnlag viser elevene innsikt i den litterære leseopplevelsen som en transaksjonsprosess. De fremmer en forståelse for leseren som en aktiv medskaper og at responsene som førsteklassingen kommer med, er et uttrykk for leserens aktive bidrag. De demonstrerer også kunnskaper om at vi forstår teksten på ulike måter som en konsekvens av at leserne sitter med ulike erfaringer. De har kunnskaper om teksten som en formende stimulus som setter i gang refleksjoner hos leseren. Og endelig, de viser innsikt i at leseren bruker sine erfaringer i møte med teksten for å skape mening.

Studien kan ikke dokumentere om den innsikten elevene uttrykker, kommer som en følge av lesemøteerfaringen, eller om dette var en innsikt de satt med før lesemøtet. Det er heller ikke studiens intensjon. Studien er ikke en effektstudie. Det studien viser, er lesemøtet som en arena for å uttrykke litterær kompetanse og gjennom å uttrykke, muligheter for å utvikle litterær kompetanse. Gjennom lesemøtet, og gjennom det elevene skriver i loggen og forteller i samtalen, utvikler lesemøtet kunnskaper og nye innsikter.

Den tredje analysen tar utgangspunkt i elevenes oppmerksomhet mot bildebokas bilder og deres erfaringer med å formidle bildene. I analysen rettes blikket mot refleksjonsloggene og samtalene i en sammenheng med mål om å utforske hvordan erfaringer og kunnskaper uttrykt i loggene, utvikles videre i samtalene og slik synliggjør loggens og samtalens unike bidrag. Spørsmålet analysen skal svare på er: *Hvordan bidrar loggene og de individuelle samtalene til å utvikle de eldste elevenes litterære kompetanse?* Måten elevene skriver om bildene på i loggen, er spor som jeg forfølger i samtalen. Utgangspunktet er elevenes vektlegging av dialogiske perspektiv knyttet til formidlingen av bildene og bildenes rolle i førsteklassingenes møte med bildeboka. I valget om å forfølge begrepet *bruke* viser analysen en endring med tanke på frekvens og innhold. *Bruke* signaliserer et anvendelsesperspektiv som er særlig frekvent i loggene. I samtalene er *bruke* erstattet av andre måter å snakke om bildene på. Gjennom min loggintervensjon i den femte loggen innfører jeg et perspektiv rettet mot mediet bildebok. Analysen viser en større bredde i tematikk og en større dybde i de temaene som utforskes ytterligere. Samtalene er kumulerende, men i større grad inntas utforskende perspektiver når spørsmål som inviterer til refleksjon stilles. Elevenes erfaringsbaserte kunnskaper vedrørende bildebokas

spesifikke tekst, samarbeidet mellom tekst og bilde, kommer særlig til uttrykk i analysen.

9.2 Lesemøtets bidrag

Lesemøtet gir innsikt i, og konkrete erfaringer med, en annen lesers resepsjons- og transaksjonsprosess. Konkret kommer det til uttrykk gjennom hvordan den eldste tilrettelegger for forståelse, innlevelse og deltakelse i sin litterære formidling. Variasjonen i alder får fram to ulike måter å møte teksten på. Den eldste er opptatt av å formidle selve teksten, mens førsteklassingen har interessen rettet mot bildet. For tiendeklassingene legger denne kontrasten til rette for «læringsåpne øyeblikk» (Langer, 2011, s.135). Det er øyeblikk hvor muligheter for vekst og læring er særlig stor. Når tiendeklassingene kommer «tett på» førsteklassingenes leseopplevelse, samtidig som de også møter sin egen transaksjonsprosess, oppstår lesemøtets vekstpunkt, utgangspunktet for utvikling av ny kunnskap. For eksempel tydeliggjør førsteklassingenes ekspressive lese måte at det å lese er en opplevelse. Opplevelsen kommer særlig til uttrykk gjennom spontane reaksjoner hos førsteklassingen, noe som står i kontrast til de eldstes rolige og forutsigbare atferd rettet mot teksten.

Lesemøtet legger til rette for felles litterære opplevelser og der-og-da-samtaler med utgangspunkt i boka. Særlig bildebokas bilder fungerer som en impuls som setter i gang en respons. Et smil, latter, et spørsmål eller en kommentar og en samtale er responsen. Møtet med teksten blir gjort synlig i lesemøtet. Tiendeklassingene *ser* og opplever transaksjonsprosessen, spesielt fordi den de leser for, er såpass mye yngre og forholder seg til teksten på en annen måte, men også fordi formidlingssituasjonen med en bildebok skaper et felles fokus som lesingen konsentrerer seg rundt. Transaksjonen med teksten forblir ikke bare en individuell hendelse inni hodet til den enkelte, men ved hjelp av pekingen blir den synlig i boka som ligger i fanget. Den eldste og den yngste peker med ulik intensjon og strategi. Pekingene viser på den måten at transaksjonen med teksten forgår på forskjellige måter.

Det å delta i lesemøtet gir litterære erfaringer. At tiendeklassingene har fått førstehåndserfaring med at den samme teksten kan leses og forstås på varierende måter, er et særlig godt utgangspunkt for læring. Førstehåndserfaringer – direkte sansemessige erfaringer – gir større dybde, fordi det å ha

gjort erfaringen selv vever erfaringen inn i større nettverk av assosiasjoner og følelsesreaksjoner, samtidig som det oppleves i en fysisk og kulturell kontekst (Høigård, 2013, s. 164). Er vi følelsesmessig involvert, husker vi også bedre (Karlsen, 2008, s. 23). Møtet med førsteklasingen engasjerte de eldste følelsesmessig.

Å ta del i lesemøtet byr på litterære erfaringer av samme karakter. Om ikke alle har gjort de samme erfaringene, er rammen lik. Å delta i lesemøter etablerer derfor et felles erfaringsgrunnlag – et *reservoar* for litterære erfaringer – som de eldste elevene tar i bruk i læringsamtaler om lesemøtet og den litterære leseopplevelsen.

Men før samtalen skriver elevene logg. Loggen er elevenes umiddelbare stemme etter at lesemøtet er gjennomført, og formidler elevenes opplevelse der og da. Loggens språk ligger tett på erfaringen. Den fester tankene til papiret og inviterer til å bearbeide erfaringene fra lesemøtene. Bearbeidingen er en vesentlig del av å se lesemøtet som en læringsaktivitet, for elevene gis tid og rom til å tenke. Innholdskategoriene som ble brukt i de fire første loggene, fungerer som tenkeverktøy for elevene. Kategoriene skaper en bredde i områdene det reflekteres over, selv om refleksjonene mer kan beskrives som refererende enn reflekterende.

Loggen er et verktøy for læreren fordi den uttrykker elevenes observasjoner. På den måten kan læreren vite hva elevene er opptatt av. Loggen gir et startpunkt for lærerens inngripen ved spørsmålene han stiller. Uten loggen utformes spørsmål gjerne på bakgrunn av lærerens perspektiv, det læreren tror er det vesentlige eller tror er elevenes forståelse. Loggen gir derfor en retning for spørsmålene som stilles – den identifiserer vekstpunkter – ved å vise elevenes perspektiver.

I den femte loggen blir elevene utfordret til å vise ytterligere kunnskaper eller i større grad reflektere over utvalgte temaer, noe de også gjør. I studiens tilfelle er det jeg som stiller spørsmålene, men observasjonen peker mot lærerens rolle i å løfte erfaringene ut av den konkrete konteksten for i større grad å lede refleksjonene mot nye innsikter som ligger i den nærmeste utviklingssonen.

Flere elever opplever det som utfordrende å formulere seg skriftlig og uttrykker det som krevende å sette ord på det de har opplevd. Samtalen kan delvis veie

opp for noen av disse vanskelighetene. Å drive læringsarbeid med rom for å lære og uttrykke seg på flere ulike måter, i ulike former, er avgjørende for å møte elevenes ulike behov.

Samtalen er rommet for å dele erfaringer og kunnskap, og utvikle kunnskap. Med en felles referanse til lesemøtet, danner lesemøteerfaringen «a shared communicative space, an ‘intermental development zone» (Mercer, 2000). Erfaringene er konteksten samtalen tar utgangspunkt i, og det at erfaringene er felles, er sentralt for at samtalen kan fungere utviklende.

9.3 Refleksjoner over de eldstes formidling

Ved ikke å gi elevene instruksjoner og føringer for hvordan lesemøtet burde gjennomføres, ble det skapt rom for at allerede etablerte lesepraksiser kunne tre fram. Analysene viser at tiendeklassingene er svært opptatt av at teksten skal forstås av førsteklassingen, og aktiverer derfor i stor grad formidlingsstrategier som forsterker allerede forankrende trekk mellom tekst og bilde. I tillegg supplerer de med ytterligere strategier som forankrer og skaper større grad av redundans. På bakgrunn av studiens funn er det derfor grunn til å stille spørsmål ved om tiendeklassingenes fokus på forståelse av teksten skygger for en lesepraksis hvor tekstens estetiske verdi i større grad utforskes.

Tiendeklassingenes utstrakte bruk av begrepet *kanskje* i sine svar til førsteklassingene vitner likevel om en forståelse for at litteraturen byr på flere tolkningsmuligheter. Derfor står tiendeklassingenes ønske om å forklare og oppklare i en form for kontrast til deres intensjon om ikke å komme med et endelig svar og på den måten framstå som en mesterfortolker.

Det kan synes som om tiendeklassingene selv ikke opplever at deres intensjoner om å poengtere elementer i teksten for å legge til rette for en forståelse, kan frata førsteklassingen mulighet for å oppdage selv. Å legge til rette for forståelse gjøres med den beste intensjon, basert på en oppfatning om at forståelse av teksten bør ligge til grunn for at et litterært engasjement skal etableres og vedvare.

Flere av førsteklassingenes bidrag i leseprosessen tilfører en praksis hvor en visuell utforsking av bildeboka dominerer. På den måten blir den

formidlingsstrategien tiendeklassingene tar i bruk, hvor teksten kommer i første rekke, komplementert. Argumentasjonen for lesemøtets plass i litteraturundervisningen finnes derfor ikke primært i tiendeklassingens møte med teksten, eller førsteklassingens, men derimot i *formidling* og i *møtet* mellom dem begge.

Førsteklassingens tilnærming til teksten beriker en lese måte som kan synes å bære spor av en undervisning som i større grad har vektlagt en efferent lese måte, hvor det å hente ut noe av teksten har vært et kommunisert mål. Det kan ha sammenheng med det jeg tidligere trakk fram vedrørende de siste ti års økende oppmerksomhet mot sakprosa. Skjønnlitteraturens mange svar og tolkningsmuligheter med vekt på opplevelse har forblitt i skyggen av et større fokus på lesestrategier og leseforståelse. Det kan synes å bli bekreftet i Hallvard Kjelen's avhandling (2013), som blant annet viser til lærere som er usikre når det kommer til argumenter for hvorfor og hvordan man skal undervise med utvikling av litterær kompetanse som mål. Lærernes argumenter synes heller å være formet av «diskursen om strategisk lesing» (Kjelen, 2013, s. 184).

Kanskje er det derfor J05s ene spørsmål til førsteklasingen, etter at de har lest ferdig *Vaffelmøkk* (Renberg & Torseter, 2013), virker noe banalt. Som mange spør J05 førsteklasingen om han synes boka var kjekk, hvorpå han bekrefter at det var den. Deretter spør J05 om hva han syntes var kjekkest, om det var når karakteren Ine sa tiss? Førsteklassingen korrigerer J05s forståelse og sier at det kjekkeste var at Ine faktisk var en tyv. Så kommer spørsmålet som jeg reagerer på, for J05 spør: «Hva var det du ikke likte med boka?» Spørsmålet kommer overraskende på førsteklasingen, for han svarer «Hæ?» J05 gjentar spørsmålet, og førsteklasingen svarer og peker på Ine på framsida av boka. Han sier at han ikke likte henne, noe som står i motsetning til at han nettopp påstod å like boka, og det faktum at Ine var en tyv.

Spørsmålet fra J05 kan forstås å være et spor av en undervisning som har vektlagt overflatisk opplevelse, enkle karakteristikk og faste spørsmålsformuleringer i møte med tekst. Lærebøkene's vektlegging av utdrag og ferdiglagde spørsmål legger opp til en slik tilnærming til teksten (Penne, 2012).

Spørsmålet rettet mot førsteklasingen er meningsløst. Førsteklassingen forstår ikke relevansen, for han har kost seg med boka og den felles leseopplevelsen.

Til J05s forsvar gjør hun også dette i den beste hensikt. Hun inntar en holdning til teksten som hun tror er forventet, og som hun tror hører faget til. Ingen konklusjoner kan selvsagt trekkes på bakgrunn av ett spørsmål fra én elev. Hun er også den eneste som inviterer til en kritisk lesning i den formen.

9.4 Fortsettelsen

Lesemøtet som en undervisningspraksis favner om hele klassen. De eldste får erfaringer med å formidle, og gjennom å ta del i lesemøtet får de opplæring i å bli høytlesere for andre. På den måten kan skolen fungere utjevnet, fordi en sentral lese- og formidlingsaktivitet blir gjort tilgjengelig for alle. Lesemøtets fortrinn ligger også i at det er et ekte møte. Den autentiske dimensjonen får fram et ansvar for den andres opplevelse. Danningsaspektet er derfor vesentlig.

Jeg har et rikt materiale og det er flere perspektiver jeg ikke har valgt å fordype meg i. Studien har flere utforskede litterære perspektiver, i tillegg til at lesemøtet nettopp er et møte, kan relasjoner og tilsvarende sosiale perspektiver utforskes i enda større grad. Jeg har bare så vidt nevnt det innledningsvis for å tegne opp et bilde av helheten. Studien fant sted i en vanlig klasse, riktignok med en overvekt av jenter. Jeg har ikke valgt å fokusere på kjønnsperspektiver, men det at guttene også uttrykker at de gleder seg til å lese for en førsteklasing, er interessant å forfølge.

Lesemøtet slik det er gjennomført i denne studien er bare en måte å gjøre det på. Jeg har vist hvordan ulike undervisningsformer som lesing, skriving og samtale utfyller hverandre og på hver sin måte bidrar i læringsprosessen. Klasseromsarbeidet som fant sted underveis i studien, er bare kort kommentert. Jeg tenker da på det arbeidet som ble gjort da elevene delte leseerfaringene, og på oppsummeringstimen som ble gjennomført før siste logg ble skrevet. Her kunne et grundigere arbeid, særlig med tanke på planlegging og gjennomføring, bidratt positivt til elevenes læring. Utviklingsarbeid og framtidig forskningsarbeid kan med fordel rette seg mot denne delen av lesemøtet også. Det ligger for eksempel et uutnyttet potensiale i et mer systematisk og planlagt delings- og diskusjonsarbeid elevene imellom.

Klassen gjennomførte tre lesemøter. Det var det det var rom for denne gangen. En studie gjennomført over en lengre tidsperiode ville muligens kunne vise til

enda større effekter med tanke på utvikling av formidlingsferdigheter og litterær kompetanse, om det var et mål. En interessant studie ville vært å kombinere lese møtepraksisen med litterære samtaler. Å sette elevene sammen etter et lese møte for å diskutere teksten og møtet med teksten, ville komplementert min studie, som lar elevene samtale med meg, alene. Om flere leste den samme boka for sin førsteklassing, for deretter å gjennomføre en litterær samtale om lesningene, kunne det åpnet opp for ytterligere kunnskap om hva møtet med den litterære teksten innebærer.

Et helt annet perspektiv ville være å studere forholdet mellom tekstens form og lese møtet utforming. Lese møtet blir formet av den teksten som leses. Om elevene leste og utforsket fagtekster sammen, kan det tenkes at lese møtet og da særlig samtalen og måten å nærme seg teksten på, ville forløpt annerledes. Det igjen kunne åpnet opp for flere interessante sammenligninger og diskusjoner omkring læring.

Den formen lese møtet har i denne studien, vektlegger ikke effere nte lese måter, men derimot estetiske. Lese opplevelsen der og da ble vektlagt som den viktigste. Perspektivet er estetisk. Når denne studien går inn i en avslutningsfase, er skoleverket i gang med en fagfornyingsprosess. Med utgangspunkt i stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) skal det defineres kjerneelementer eller kjernebegreper for hvert fag. Arbeidet pågår og høringsrunden er nylig avsluttet. Jeg skal ikke gå inn i en diskusjonen her, men vil trekke fram at estetiske opplevelser og estetiske læringsprosesser er inkludert i et av norskfagets kjerneelementer *Tekst i kontekst*. (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan derfor virke som om lese møtet fort kan finne sin rettmessige plass i skolen.

Den litterære lese møteerfaringen er nødvendig, for den gir førstehåndserfaring med hva litterær lesing er. Særlig kommer det til uttrykk ved å involvere seg i teksten og oppleve den – sammen med førsteklassingen.

10 Referanser

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, A. J., Solheim, R. & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Oslo: Gyldendal.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays* (s. 22-[35]). Oslo: Pax Forlag.
- Barthes, R. (2008). Det lyse rommet. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 411-432). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2 utg.). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergström, E. & Samuelsson, A. (2005). *Umulipus og den stinkende abboren*. Oslo: Omnipax.
- Birkeland, T. (2011). Å skape verden gjennom språket. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 43-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *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* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. Om arbeid med moderne bildebøker. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry. Advancing knowledge* (2 utg.). Cambridge: Polity Press
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research: The logic of anticipation* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Block, C. C. & Dellamura, R. J. (2001). Better Book Buddies. *Reading Teacher*, 54(4), 364-370.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*(1), 39-55.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O. & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism. An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56. doi: 10.1016/j.ijer.2014.08.004
- Bromley, K., Winters, D. & Schlimmer, K. (1994). Book Buddies: Creating enthusiasm for literacy learning. *Reading Teacher*, 47(5), 392-400.
- Bru, E. (2014). *Er høykvalitetslæring avhengig av indre motivasjon?* Hentet 09.11.15 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/er-hoykvalitetslaring-avhengig-av-indre-motivasjon-article117176-21051.html>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bus, A. G. (2001). Joint Caregiver - Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (s. 179-191). New York: The Guildford Press.
- Caserta-Henry, C. (1996). Reading Buddies: A First-Grade Intervention Program (Teaching Reading). *Reading Teacher*, 49(6), 500-503.
- Cianca, S. (2012). Cross-Age Reading Buddies and Cultural-Sensitive Literature: Student-Centered English Language Instruction in an Ethiopian Budget School. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 392-417. doi: 10.1080/02568543.2012.686472
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, N.J: Ablex.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3 utg.). Los Angeles: Sage.
- Culler, J. (1975). *Structuralists Poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. New York, NY: Cornell University Press.
- Davidsen, H. M. (2011). *Kognitiv litteraturanalyse*. Fredriksberg: Dansklærerforeningens forlag.

Referanser

- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori. En innføring* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). "Skriv alt du vet om...". Bruk av mikrooppgaver i undervisningen. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (s. 177-194). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Eng, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ersland, B. A. & Auestad, A. (2004). *Tigli*. Oslo: Omnipax.
- Ersland, B. A. & Aurtande, L. (2005). *Tor og traktoren*. Oslo: Omnipax.
- Falconer, I. (2004). *Olivia og kosedyret som forsvant*. Oslo: Aschehoug.
- Fangen, K. (2015). Kvalitativ metode. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet 02.08.2015 fra https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#_Toc218496472
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies* (2. utg.). London: Routledge.
- Flint, T. K. (2010). Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 289-297. doi: 10.1007/s10643-010-0418-9
- Flote, B. (2016, 01. mai). Frivillige skal lytte når borna les. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/7q1A9/Frivillige-skal-lytte-nar-borna-les>
- Friedland, E. S. & Truesdell, K. S. (2004). Kids reading together: Ensuring the success of a buddy reading program. *The Reading Teacher*, 58(1), 76-79.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systeme.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.
- Gudiksen, J. (2005). Formidling. En karakteristik af forskellige formidlingsforståelser og deres kommunikationsteoretiske og

- forskningstypologiske grundlag. *Dansk Biblioteksforskning*, 1(2), 31-40.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 3/4, 163-168.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position. 1. del*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Hetmar, V. (1999). Hvad døde Mary af? - om litteraturundervisning på mellomtrinnet. *Dansklærerforeningens fællestidsskrift* (2-7).
- Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(16), 1-25.
- Hoel, T. (2014). *6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok. Fortelling, barn, bildebok*. University of Stavanger, Norway.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Cappelen akademisk/LNU.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo: Cappelen.
- Hovland, H. & Kove, T. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Oslo: Cappelen.
- Hovland, H. & Kove, T. (2005). *Johannes Jensen og kjærligheten*. Oslo: Cappelen.
- Hovland, H. & Kove, T. (2009). *Johannes Jensen opplever et mirakel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*, Örebro Universitet.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*.

Referanser

- Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. London: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy* (4 utg.). New York: Peter Lang.
- Johnston, F. R., Invernizzi, M., Juel, C. & Lewis-Wagner, D. (2009). *Book buddies. A tutoring framework for struggling readers* (2 utg.). New York: Guilford Press.
- Karlsen, P. J. (2008). *Hva er hukommelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaspersen, P. (2012). Litteratur og kognition. I M. Jørgensen (Red.), *Videre i teksten. Litteraturpædagogiske positioner og muligheter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2 utg.). London: Routledge.
- Krogh, E. (2007). Didaktisering af dansk i undervisning med portfolioevaluering. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 362-374). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (3 utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langenhove, L. v. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. I L. v. Langenhove & R. Harré (Red.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

- Levy, R. & Thompson, P. (2015). Creating "Buddy Partnerships" with 5- and 11-Year Old-Boys: A Methodological Approach to Conducting Participatory Research with Young Children. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 137-149. doi: 10.1177/1476718X13490297
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Limstrand, K. & Bergly, S. (2006). *Et leselystig møte. Lesevennprosjektet 2005-2006*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Lindenbaum, P. (2006). *Da Åkes mamma glemte alt*. Oslo: Damm.
- Lindenbaum, P. (2008). *Kenneth og dokkene*. Oslo: Damm.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (3 utg.). Amsterdam: John Benjamins.
- Loe, E. & Lima de Faria, A. B. (2012). *Rumpemelk fra Afrika*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowery, R. M., Sabis-Burns, D. & Anderson-Brow, S. (2008). Book Buddies: Kindergartners and Fifth Graders Explore Books Together. *Dimensions of Early Childhood*, 36(3), 31-37.
- Maagerø, E. (2005a). Harry's gameboy. When children produce cartoon film. I K. L. Berge, E. Maagerø & M. A. K. Halliday (Red.), *Semiotics From the North. Nordic Approaches to a Systemic Functional Linguistics* (s. 153-174). Oslo: Novus.
- Maagerø, E. (2005b). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2011). Pappabøker for gutter og jenter. I B. Markussen, K. B. Nilsen & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Mackey, M. (2007). *Literacies across Media: Playing the Text* (2 utg.). London: New York: Routledge.
- Mangen, A. (2011). Multimodale tekster og multisensorisk lesing. Fenomenologiske og nevrovitenskapelige perspektiver på lesing i ulike grensesnitt. I J. Smidt, E. S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 63-79). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Mangen, A. (2016). What Hands May Tell Us about Reading and Writing. *Educational Theory*, 66(4), 457-477. doi: 10.1111/edth.12183
- Markhus, V. (2010). *Timothy mister seg sjølv*. Oslo: Aschehoug.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Noregs teknisk-naturvitskapelege universitet, Trondheim.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods*. London: Sage.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Penguin Young Readers Group.
- Mc Gee, L. (1998). How Do We Teach Literature To Young Children? . I S. B. Neuman & K. Roskos (Red.), *Children Achiving. Best Practices in Early Literacy* (s. 162-179). Newark: International Reading Association.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London: Routledge London and New York.
- Mitchell, M. G. (2006). *Om en strandet hval, noen kyr og litt om alt vi ikke vet. En analyse av dramaturgi og ikonotekst i tre billedbøker* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Mjør, I. (2004). Dramaturgi, plot og personschildring, også slik 5-åringar ser det. Om bildeboka Tvillingbror av Liv Marie Austrem og Akin Düzakin. I A.-M. Bjorvand & S. Slettan (Red.), *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* (19 Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meiningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1), 5856.
- Morgan, S. A. (2006). Introduction: Four Classwide Peer Tutoring Programs—Research, Recommendations for Implementation, and Future Directions. *Overcoming Learning Difficulties*, 22(1), 1-4. doi: 10.1080/10573560500203483
- Nagel, L. (2014). Med bukkene Bruse på Badeland. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteraturen på tvers av medier* (s. 230-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.08.2016 fra https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#_Toc218496472

- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds through Word and Image. *Children's Literature in Education: An International Quarterly*, 43(3), 273-291. doi: 10.1007/s10583-012-9163-6
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The Achievement and Antecedents of Labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oterholm, K. & Skjerdingsstad, K. I. (2012). Fornemmelse og oppmerksomhet – artikulasjon og stemme. Et kroppslig perspektiv på formidling. *Nordisk tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, 1(3), 19-29.
- Penne, S. (2002). Barns behov for bøker. Hva skjer når barnet er "inne i teksten"? I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pierce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme. Moderne tenkere*. Oslo: Gyldendal.
- Purves, A. C. (1992). Testing Literature. I J. A. Langer (Red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Renberg, T. & Torseter, Ø. (2013). *Vaffelmøkk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ridderstøm, H., Skjerdingsstad, K. I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor: Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*. Oslo: Pax Forlag.

- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rudebjer, L. (2001). *Brum-Brum baker og steker pannekaker*. Oslo: Cappelen.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). doi: 10.5617/adno.1097
- Sendak, M. (2001). *Til Huttetuenes land*. Oslo: Cappelen.
- Silverman, R., Kim, Y.-S., Hartranft, A., Nunn, S. & McNeish, D. (2017). Effects of a Multimedia Enhanced Reading Buddies Program on Kindergarten and Grade 4 Vocabulary and Comprehension. *Journal of Educational Research*, 110(4), 391-404. doi: 10.1080/00220671.2015.1103690
- Sipe, L. R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275. doi: 10.1598/RRQ.35.2.4
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kultur møter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233

- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2013). *Ti teser om skrijving i alle fag*. Hentet 14.04.2015 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/ti-teser-om-skrijving-i-alle-fag/>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "normprosjektet". *Viden om læsning*, 76-78, 80-89.
- Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktorgradsavhandling), Universitet i Agder.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn lærer fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpedagogik* (3. utg.). København: Akademisk forlag.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics*. London: Routledge.
- Stockwell, P. (2009). *Texture. A cognitive aesthetics of reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Svalheim, P. & Moursund, G. (1998). *Himmelkua*. Oslo: Cappelen.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2 utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag/LNU.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Theurer, J. L. & Schmidt, K. B. (2008). Coaching Reading Buddies for Success. *The Reading Teacher*, 62(3), 261-264.
- Thibault, P. J. (2000). The Multimodal Transcription of a Television Advertisement. Theory and Practice. . I A. Bauldry (Red.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (s. 311-385). Campobasso: Palladino.

Referanser

- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379. doi: 10.1080/00313830127213
- Tønnessen, E. S. (2007a). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007b). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringen. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unde* (s. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Siste utkast til kjerneelementer i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>.
- Viermyr, M. & Granhaug, S. (2006). *Fy katte!* Oslo: Cappelen.
- Vygotskij, L. S. (2001). Tenkning og tale (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). I A. Kozulin (Red.), *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Warme, E. (2008). Lesevenner. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wilhelm, J. D. (2016). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (3. utg.). New York and London: Teachers College Press
- Yancey, K. B. (1998). *Reflection in the writing classroom*. Logan, UT: Utah State University Press
- Zografos, R. & Irgens, Å. (2012). *Stinke og stanken*. Oslo: Gresvik forlag.

Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger, NSD
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Kartleggingsskjema for lese møtene
- Vedlegg 4: Eksempel på utfylt kartleggingsskjema, J05
- Vedlegg 5: Samlet oversikt over 22 utfylte kartleggingsskjema for lese møtene
- Vedlegg 6: Kartleggingsskjema for loggene
- Vedlegg 7: Eksempel på utfylt kartleggingsskjema, J05
- Vedlegg 8: Samlet oversikt over 25 utfylte kartleggingsskjema for loggene
- Vedlegg 9: Kartleggingsskjema for samtale
- Vedlegg 10: Eksempel på utfylt kartleggingsskjema, J05
- Vedlegg 11: Samlet oversikt over 25 utfylte kartleggingsskjema for samtale
- Vedlegg 12: Den femte loggen. Mine spørsmål og elevenes svar
- Vedlegg 13: Skjema for registrering av peking
- Vedlegg 14: J05 lese møte, transkribert
- Vedlegg 15: J05s refleksjonslogger
- Vedlegg 16: Samtalen med J05
- Vedlegg 17: Hvilke begreper tiendeklassingene bruker om det å være engasjert
- Vedlegg 18: Bokliste



Monica Mitchell
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vår dato: 06.10.2014

Vår ref: 39827 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39827	<i>Lesemøter i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Monica Mitchell</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.03.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel: +47-73 59 19 07 kyrr@svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Når store leser for små. Lesemøter i skolen”

Bakgrunn og formål

En allerede etablert lesepraksis i skolen kalles for *lesevenner*. Som regel innebærer dette at elever på mellomtrinnet leser for fadderbarna sine i første klasse. Men hva skjer når det er de eldste elevene som er lesevenner med de yngste, og som møtes for å gjennomføre lesesemøter?

Lesesemøter er komplekse lesepraksiser, og derfor krevende og utfordrende. Eleven skal skape interesse for teksten, framføre, holde på interessen hos lytteren, formidle en tekst, samtale og kanskje svare på spørsmål underveis. Leseaktiviteten både utfordrer og utvikler elevens lesekompetanse, og det er dermed nærliggende å stille spørsmål som: Hvordan trer eleven fram som leser og formidler av en tekst? Hva lærer de eldste elevene av å lese høyt for yngre medelever? Hvilke erfaringer gjør de eldste elevene seg? Hvordan kan lesesemøtepraksisen bidra til å utvikle eleven som leser? Dette er aktuelle spørsmål som leder fram til mitt forskningsemne:

Eleven som leser av tekst i en lesesemøtekontekst

Målet med prosjektet er å utvikle kunnskap om eleven som leser av tekst i en lesesemøtekontekst. Dernest er det et mål å gjøre eksplisitt kunnskap om hvordan lesesemøter og bruk av refleksjonslogger kan være et bidrag til den systematiske lese- og skriveopplæringen i skolen.

Forskningsprosjektet inngår i mitt doktorgradsstudium som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS).

Prosjektet er en kvalitativ studie og skal bare gjennomføres på XX skole. XX skole ble jeg kjent med gjennom en tidligere arbeidskollega. Skolen ble valgt fordi skolen er en 1-10 skole, noe som er en fordel med hensyn til praktisk gjennomføring og logistikk. Rektor var også positiv til prosjektet da jeg kontaktet ham i vår. Via rektor og avdelingsleder på ungdomstrinnet kom jeg i kontakt med lærerne/klassene jeg skal samarbeide med.

Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

- For elevene i **10. klasse** innebærer prosjektet for det første; arbeid i klasserommet. Dette arbeidet består av å forberede seg til lesesemøtene, velge bildebok og skrive logger i forkant og etterkant av lesesemøtene.
- Det skal gjennomføres tre lesesemøter. Prosjektet innebærer også at de to siste lesesemøtene filmes. Dette for at jeg skal kunne studere lesesemøtene i ettertid.
- Og til slutt, prosjektet innebærer at hver av elevene skal gjennomføre en enesamtale med meg etter tredje og siste lesesemøte. Samtalene har ikke ferdiglagde spørsmål, men tar utgangspunkt i den enkelte elevs lesesemøte logger. Samtalene blir tatt opp på bånd.
- Og- før prosjektet tar til vil jeg levere ut et enkelt skjema med spørsmål til elevene vedrørende deres egne leseerfaringer.

For elevene i **første klasse** innebærer deltagelse i prosjektet å delta på tre lesesemøter, hvorav de to siste lesesemøtene filmes.

På forespørsel kan foreldre få se skjemaet som deles ut til elevene i 10. klasse.

Vedlegg 2

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til filmopptakene og lydopptakene. De lagres på en ekstern harddisk som bare jeg har tilgang til. Jeg lagrer elevenes logger, men loggene vil også leses av klassens lærer da de inngår i den ordinære undervisningen. Elevenes navn vil bli erstattet med et prosjektnummer i dette arbeidet.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i avhandlingsteksten. Skolens navn vil ikke bli oppgitt og jeg vil bruke fiktive navn på elevene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av april 2018. Alle data (logger, film- og lydopptak) brukt i dette forskningsprosjektet skal da normalt makuleres. Jeg vil likevel be om samtykke til å oppbevare dataene i ytterligere fem år, for eventuelle mulige oppfølgingsstudier og presentasjoner. Dataene vil da ligge lagret på en ekstern harddisk i et låsbart arkivskap. Særskilt samtykke må gis til dette. Se samtykkeskjemaet som ligger ved.

Frivillig deltakelse

Jeg håper dere ser positivt på prosjektet. I dagens skole er det å utvikle elevenes kompetanse i lesing et prioritert arbeid. Dette prosjektet ønsker å utvikle kunnskap om hvordan leseemøter med de eldste og de yngste elevene som deltakere kan være med på å utvikle eleven som leser.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan, på vegne av ditt barn, når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil data vedrørende ditt barn – spørreskjema, logger, filmopptak og lydopptak bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede.

Universitetet i Stavanger, 8. sept. 2014

Monica G. Mitchell
Stipendiat
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)
Universitetet i Stavanger
Telefon: 51833114
E-post: monica.g.mitchell@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien ”Når store leser for små. Lesemøter i skolen”

Sett kryss:

Vi har mottatt informasjon om studien og **samtykker** til at vårt barn _____
kan delta i studien med de forutsetninger som gitt over.

Underskrift:

Sted/dato,

foreldre/foresatte

For de som har gitt sitt samtykke til deltakelse i studien, sett også kryss på riktig sted under:

Jeg **samtykker** til at dataene som samles inn kan oppbevares i ytterligere fem år etter planlagt prosjektslutt, april 2018.

Jeg **samtykker ikke** til at dataene som samles inn kan oppbevares i ytterligere fem år etter planlagt prosjektslutt i april 2018, men derimot makuleres ved prosjektslutt.

Underskrift:

Sted/dato,

foreldre/foresatte

Hva skjer i lesemøtet? Elev nr:

Antall replikker totalt:

10. kl forholder seg til innhold Tekst + bilde	1 Tolker	2 Utbroderer, poengterer,	3 Bygger forestillinger	4 Moralsk vurdering, etikk	5 Tar stilling til, diskutere, stiller seg kritisk til	6 Utforskende forklaring
Forholder seg til språk	1 Forklarer ord	2 Kommenterer språk (metakommentar)				
Forholder seg til bilde	1 Utpeking, peker på element i bildet	2 Forklarer bildet (konkret)				
Samtaler	1 Samtaler før lest tekst	2 Samtaler underveis i lesingen	3 Samtaler etter lest tekst	4 Problematiser er førstkla. innspill		
Tekstrevs jon	1 Erstatte ord i tekst	2 Hopper over ord i tekst	3 Tar bort ord i tekst	4 Legger til ord i tekst	5 Endrer syntaks	
10. kl. stiller spørsmål til tekst	1 Stiller åpne spørsmål til teksten	2 Stiller lukkede spørsmål til teksten	3 Stiller identifikasjonss pørsmål	4 Stiller refleksjonsspø rsmål	5 Stiller involverings pørsmål	6 Stiller utforskende spørsmål
Forholder seg til historien som helhet	1 Gjenforteller	2 Kobler oppslag, inferenser	3 Oppsummerer	4 Skaper forventninger til neste oppslag	5 Forklarer innhold	6 Kobler informasjon
Innspill fra førsteklass ing	1 Førsteklassing avbryter lesning med kommentarer	2 Førsteklassing avbryter lesning med spørsmål	3 Assosierer	4 Stiller seg kritisk til innhold	5 Stiller spørsmål i samtalen, men avbryter ikke	6 Kommer med innspill i samtalen, men avbryter ikke
Dramatiser ing av tekst	1 Dramatiserer tekst eksplisitt	2 Legger trykk på enkeltord	3 Lager dramatiske lyder			
Forholder seg til paratekste ne	1 Samtale om framside	2 Leser baksideteksten	3 Kommenterer tittelbladet			
Formidling sstruktur	1 Lese tekst, utpeking, forklare bildet	2 Lese tekst, forklare bildet samtale	3 Samtale, lese tekst, samtale	4 Lese tekst, utpeking	5 Lese tekst Kikke stille på bildet	6 Lese samtale

Hva skjer i lese møtet? Elev nr: J05

Antall replikker totalt: 60

10. kl forholder seg til innhold Tekst + bilde	Tolker	Utbroderer, poengterer,	Bygger forestillinger	Moralsk vurdering, etikk	Tar stilling til, diskuterer, stiller seg kritisk til	Utforskende forklaring
Forholder seg til språk	Forklarer ord	Kommenterer språk (metakommentar)				
Forholder seg til bilde	Utpeking, peker på element i bildet	Forklarer bildet (konkret)				
Samtaler	Samtaler før lest tekst	Samtaler underveis i lesingen	Samtaler etter lest tekst	Problematiserer førstklassingens innspill		
Tekstrevisjon	Erstatter ord i tekst	Hopper over ord i tekst	Tar bort ord i tekst	Legger til ord i tekst	Endrer syntaks	
10. kl. stiller spørsmål til tekst	Stiller åpne spørsmål til teksten	Stiller lukkede spørsmål til teksten	Stiller identifikasjons- spørsmål	Stiller refleksjons- spørsmål	Stiller involverings- spørsmål	Stiller utforskende spørsmål
Forholder seg til historien som helhet	Gjenforteller	Kobler oppslag, inferenser	Oppsummerer	Skaper forventninger til neste oppslag	Forklarer innhold	Kobler informasjon
Innspill fra førsteklassing	Førsteklassing avbryter lesning med kommentarer	Førsteklassing avbryter lesning med spørsmål	Assosierer	Stiller seg kritisk til innhold	Stiller spørsmål i samtalen, men avbryter ikke	Kommer med innspill i samtalen, men avbryter ikke
Dramatisering av tekst	Dramatiserer tekst eksplisitt	Legger trykk på enkeltord	Lager dramatiske lyder			
Forholder seg til paratekstene	Samtale om framside	Leser baksideteksten	Kommenterer tittelbladet			
Formidling sstruktur	Lese tekst, utpeking, forklare bildet	Lese tekst, forklare bildet samtale	Samtale, lese tekst, samtale	Lese tekst, utpeking	Lese tekst Kikke stille på bildet	

Vedlegg 6

Registrering av logger

Elev nr:

Antall ord

Bokvalg	Bokas tittel 1	Kort innholdsreferat 2	Begrunner valg av bok 3	Egen erfaring med boka 4	Hvordan boka ble likt/mottatt av førsteklass. 5	Utdypning av innhold i leseemøtet 6	Førsteklassingens relasjon til boka 7	Forventinger til om boka blir likt 8
Engasjement	Knytter til bokas innhold 1	Om egen leserolle 2	Beskrivelse av førstekl. engasjement/rolle 3	Om egen sosial rolle 4	Om egen opplevelse 5	Om eget engasjement 6		
Forventninger	Egen opplevelse 1	Førstekl. Opplevelse 2	Kvantifisering av forvent. 3	Bokas innhold 4	Førstekl. Engasjement 5	Førstekl. oppførsel 6	Egen sosial rolle 7	Tekniske aspekter 8
	Egen leserolle 9							
Forberedelse	Lese gjennom boka 1	Studere bildene 2	Erfaring med forberedelse 3	Sosialt Relasjonelt 4	Bokas innhold 5	Stemmeruk/innlevelse 6	Praktiske/metoder 7	Tanker om målform 8
Uventede hendelser	Om 1 kl. avsporinger/uvent. Kommentarer 1	Om 1 kl. konsentrasjon/oppførsel 2	Om interesse 3	Om egen leserolle 4	Om egen sosial rolle 5	Erfaring med uventede hendelser 6	Tekniske aspekter 7	
Læring	Erfaring med formidling 1	Lesegleder 2	Forbilde/rollemodell/relasjoner 3	Erfekspl med å formidle bilder 4	Erf. med egen og 1. kl forståelse 5	Førsteklassingene lærer å lytte 6	Kunnskap om litteratur 7	Dialog 8
	Egen personlig utvikling 9	Ingen læring 10						
Spørsmål fra meg om:	Det spesifikt litterære 1	Samtale/dialog 2	Konsentrasjon 3	Om forståelse 4	Om bilder 5	Om læring 6	Innlevelse i tekst 7	Om mottagelse 8
	Formidling 9	Lesegleder 10						
Relevant kriterium	Engasjement	Bokvalg	Uventede hendelser					

Vedlegg 7

Registrering av logger

Elev nr: J05

Antall ord: 592

Bokvalg	Bokas tittel 1	Kort innholdsreferat 2	Begrunner valg av bok 3	Egen erfaring med boka 4	Hvordan boka ble likt/mottatt av førsteklassing 5	Utdypning av innhold i lese møte 6	Første klassingens relasjon til boka 7	Forventinger til om boka blir likt 8
Engasjement	Knytter til bokas innhold 1	Om egen leserolle 2	Beskrivelse av første kl. engasjement/rolle 3	Om egen sosial rolle 4	Om egen opplevelse 5	Om eget engasjement 6		
Forventninger	Egen opplevelse 1	Første kl. opplevelse 2	Kvantifisering av forvent. 3	Bokas innhold 4	Første kl. Engasjement 5	Første kl. Oppførelse 6	Egen sosial rolle 7	Tekniske aspekter 8
	Egen leserolle 9							
Forberedelse	Lese gjennom boka 1	Studere bildene 2	Erfaring med forberedelse 3	Sosialt Relasjonelt 4	Bokas innhold 5	Stemmebruk/innlevelse 6	Praktisk/metode 7	Tanker om målform 8
Uventede hendelser	Om 1 kl. avsporinger/uvent. Kommentarer 1	Om 1 kl. konsentrasjon/oppførelse 2	Om interesse 3	Om egen leserolle 4	Om egen sosial rolle 5	Erfaring med uventede hendelser 6	Tekniske aspekter 7	
Læring	Erfaring med formidling 1	Lesegleder 2	Forbilde/rollemodel/relasjoner 3	Erfekspl med å formidle bilder 4	Erf. Med egen og 1. kl forståelse 5	Første klassingene lærer å lytte 6	Kunnskap om litteratur 7	Dialog 8
	Egen personlig utvikling 9	Ingen læring 10						
Spørsmål fra meg om:	Det spesifikt litterære 1	Samtale/dialog 2	Konsentrasjon 3	Om forståelse 4	Om bilder 5	Om læring 6	Innlevelse i tekst 7	Om mottagelse 8
	Formidling 9	Lesegleder 10						
Relevant kriterium	Engasjement 1	Bokvalg 2	Uventede hendelser 3					

Vedlegg 9

Analyse samtaler

Elev nr:

Hva tenker du om dette leseprosjektet?	1 Egen opplevelse	2 Formål	3 Formidling	4 Samtale		
Noe spesielt du vil trekke fram?	1 Bygge relasjon	2 Forbilde, rollemodell	3 Selve aktiviteten, lesemøtet	4 Førstekl. Oppførsel, engasjement, opplevelse	5 Den spesifikt litterære leseopplevelsen	6 Noe nytt, noe annerledes
Har førsteklassingene overrasket deg?	1 Engasjement	2 Konsentrasjon				
Vi har skrevet logg, hva tenker du om det?	1 Egen opplevelse	2 Innhold	3 Vanskelig å formulere seg	4 Refleksjon	5 Praktisk aspekt	
Vi har brukt kriterier i loggen. Tanker om det?	1 Egen opplevelse	2 Skrivehjelp	3 Tenkehjelp	4 Innhold		
Om bokvalg	1 Hvordan boka ble mottatt av førstekl.	2 Egen leserolle	3 Førstekl. Leserolle/engasjement	4 Å finne rett bok	5 Forhold tekst og bilde	5 Paratekstene
Om bilder i bildebøkene	1 Bilder som hjelp til å skape forestillinger	2 Bilde som utg. pkt for samtale	3 Bilder og engasjement	4 Bilder og konsentrasjon og oppmerksomhet	5 Bilder og forståelse	6 Bilder og tolkning
	7 Om forholdet tekst/bilde					
Har prosjektet gitt deg noen nye erfaringer?	1 Egen opplevelse	2 Realsjonsaspekt	3 Fellesskap	4 Variasjon	5 Formidling	
Hva er spesielt med å lese høyt for noen andre?	1 Dele felles leseopplevelse	2 Tilpasse lesingen til førsteklassing	3 Overvåke lesingen	4 Erf med egen og førstekl. forståelse	5 Førsteklassingenes opplevelse	
Om forberedelse	1 Kjenne innholdet	2 Stemmebruk	3 Skape engasjement ved samtale	4 Forklare ord og bilde		
Hva er det med tekst som fascinerer? Om leseprosessen	1 Drømme deg bort	2 Bygge forestillinger	3 Leve deg inn i teksten	4 Koble til egne erfaringer		
Om engasjement	1 Om egen leserolle	2 Eget engasjement	3 Bokvalg og interesse	4 Førsteklassingens engasjement		

Vedlegg 10

Analyse samtaler

Elev nr: J05

Hva tenker du om dette leseprosjektet?	Egen opplevelse 1	Formål 2	Formidling 3	Samtale 4		
Noe spesielt du vil trekke fram?	Bygge relasjon 1	Forbilde, rollemode II 2	Selve aktiviteten, lesemøtet 3	Førstekl. Oppførsel, engasjement, opplevelse 4	Den spesifikt litterære leseopplevelsen 5	Noe nytt, noe annerledes 6
Har førsteklassingene overrasket deg?	Engasjement 1	Konsentrasjon 2				
Vi har skrevet logg, hva tenker du om det?	Egen opplevelse 1	Innhold 2	Vanskelig å formulere seg 3	Refleksjon 4	Praktisk aspekt 5	
Vi har brukt kriterier i loggen. Tanker om det?	Egen opplevelse 1	Skrivehjelp 2	Tenkehjelp 3	Innhold 4		
Om bokvalg	Hvordan boka ble mottatt av førstekl. 1	Egen leserolle 2	Førstekl. Leserolle/ Engasjement 3	Å finne rett bok 4	Forhold tekst og bilde 5	Paratekstene 6
Om bilder i bildebøkene	Bilder som hjelp til å skape forestillinger 1	Bilde som utg. pkt for samtale 2	Bilder og engasjement 3	Bilder og konsentrasjon og oppmerksomhet 4	Bilder og forståelse 5	Bilder og tolkning 6
	Om forholdet tekst/bilde 7					
Har prosjektet gitt deg noen nye erfaringer?	Egen opplevelse 1	Realsjonsaspekt 2	Fellesskap 3	Variasjon 4	Formidling 5	
Hva er spesielt med å lese høyt for noen andre?	Dele felles leseopplevelse 1	Tilpasse lesingen til førsteklassing 2	Overvåke lesingen 3	Erf med egen og førstekl. forståelse 4	Førsteklassingenes opplevelse 5	
Om forberedelse	Kjenne innholdet 1	Stemmebruk 2	Skape engasjement ved samtale 3	Forklare ord og bilde 4		
Hva er det med tekst som fascinerer? Om leseprosessen	Drømme deg bort 1	Bygge forestillinger 2	Leve deg inn i teksten 3	Koble til egne erfaringer 4		
Om engasjement	Om egen leserolle 1	Eget engasjement 2	Bokvalg og interesse 3	Førsteklassingens engasjement 4		

Hvilke litterære emner innfører eller betoner jeg i loggene? Mine spørsmål og elevenes svar

Elev	Emne	Spørsmål fra meg	Svar fra elev
J01	Forståelse Knytter det vi leser til vår egen verden Forstå, lære noe nytt	Du skriver også noe annet interessant, du skriver at du prøvde å dra paralleller med virkeligheten for å holde konsentrasjonen oppe. Når vi leser litteratur knytter vi gjerne det vi leser om til vår egen verden, og hvem vet, kanskje ender vi opp med å forstå eller lære noe nytt?! Kan du fortelle litt om hvordan du dro noen paralleller med virkeligheten? Følte du at det fungerte og hvordan merket du det?	Når jeg leste om en gutt som heller ville leke med dukker enn å spille fotball, spurte jeg Gyri om hun spillte fotball og hva hun synes om at en gutt ville leke med dukker. Vi fikk på en måte en samtale om temaet i boken. Jeg synes det fungerte kjempebra og brukte dette gjennom alle lesemøtene. Jeg mener at det er viktig at de får ta del i «snakkingen» de også, og jeg tror at dette vil holde de unge lytterne engasjert lengre.
J02	Innlevelse Gå inn i en annen verden Skape bilder i hodet Bruker fantasien Dikter med	Du skriver mye interessant i loggen din, og jeg vil kommentere to ting/emner: I den første loggen skriver du om innlevelse og ikke lese for fort, slik at en får tid til å tenke over det du leser. Dette synes jeg er spennende, for å lese litteratur er jo på mange måter som å gå inn i en annen verden, der vi skaper bilder i hodet, bruker fantasien, og vi dikter gjerne med. Kan du fortelle litt mer om hva du mente med 'tid til å tenke over' og det å stoppe opp underveis?	-Ja, det er veldig viktig å lese sakte for at de små skal få med seg innholdet, som er hovedpoenget med å lese. Ved å stoppe opp underveis kan 1. klassingen få tid til å tenke over det du nettopp leste og kanskje stiller han/hun noen spørsmål. Dette gjør lesingen mye mer interessant for 1. klassingen. Hvis du leser for fort vil kanskje ikke 1. klassingen få med seg alt og dette av historien, og du vil ikke oppnå det samme med lesingen.
J03	Deltagelse Samtale Dialogisk lesing	Du skriver at gutten peker ut diverse og kommenterer underveis. Lesing for små blir ofte en slik samtale/dialog. Vi kaller det for dialogisk lesing. Det ville være interessant å høre dine tanker om hvorfor du tror at lesing av en bok også blir en samtale underveis mens en leser.	(ikke tilstede under siste loggskrivning)
J04 Spm rettet mot bildene	Deltagelse Lesing blir samtale Tekst + bilde Stille spm til bildene	Du skriver mye interessant, blant annet det spørsmålet fra gutten «Koffår spise han den ikkje?» Lesing for små blir ofte en samtale når vi leser. En bildebok forteller en historie ved hjelp av tekst og bilder. Kan du fortelle litt om hvorfor du tror det blir slik, at vi, og spesielt de yngste, får lyst til å stille spørsmål til bildene når vi leser?	Hvorfor får de yngste lyst til å stille spørsmål til bildene når vi leser? De yngste stiller noe spørsmål til bildene fordi de er nysgjerrige, de lurer på hvorfor det er slik.
J05 Spm rettet	Forståelse Bildene forteller	I en bildebok er bildene viktige, de er med på å fortelle historien, sammen med teksten. Du skriver i	Jeg følte ikke at jeg brukte de nok og da mistet Jassin konsentrasjonen. Bildene reflekterer og historien og

Vedlegg 12

mot bilde ne	historien sammen med teksten Hvordan bruke bildene?	loggen at du vil bruke bildene mye og bruke de mer. Hvorfor vil du det? Kan du fortelle litt om hvordan du brukte bildene nå, i det tredje lesemøtet?	gjør slik at barnet forstår det mer. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet.
J06	Innlevelse Bruker fantasien, skaper bilder i hodet, forestillings verden (en av to elever som skriver selv om å 'leve seg inn i')	Du skriver at jenta stilte spørsmål og at hun «levde seg inn i boka, (Olivia-boka) og at dette var kjekt. Når vi leser lever vi oss gjerne inn i teksten, bruker fantasien og skaper bilder i hodet, (vi lager vår egen forestillingsverden). Kan du fortelle dine tanker om hvorfor det er slik? Hvorfor skjer det, hva kan årsakene være?	Jeg tenker det at når en hører en fortelling, og ikke har noe bilde/video å forholde oss til, er det meningen å se for seg bilder fra situasjonen/handlingen. Det er ganske spennende og interessant å faktisk høre hva folk forbinder med det de har lest/hørt.
J07 Spm rettet mot bilde ne	Forståelse Koble tekst og bilde Hva skjer når vi kobler tekst og bilde?	Du forteller at bildene i boka er viktige og at Fabrice likte bildene. Du skriver også at han lærte seg hvordan han skulle lese teksten og samtidig se på bildene – og koble dem sammen. Kan du fortelle litt mer om dette? En bildebok forteller jo både gjennom tekst og bilde, og vi må koble sammen. Hva er det som egentlig skjer når vi kobler sammen? (Her er det ikke et fasitsvar, jeg vil bare vite litt hva du tenker 😊)	Jeg tror det er viktig å koble sammen tekst og bilde for at de skal kunne danne seg et inntrykk av hvordan karakteren ser ut eller hvordan en situasjon foregår. Jeg tror de synes det blir kjekkere å ikke bare høre eller lese en tekst, og at ved å koble bildene sammen med teksten vil interessen og konsentrasjonen øke. Bildene bidrar også ofte til mer «morsomhet» i hvertfall i mitt tilfelle. Fabrice så bilder av dyr som gikk på do i bakgrunnen av bildene, og det syntes han var veldig kjekt, og tilslutt ville han til og med gå gjennom alle bildene i boka en gang til fordi kan likte dem så godt.
J08 Spm rettet mot bilde ne	Forståelse Tekst + bilde forteller historie Hvorfor bilder viktige?	Du skriver at Frikk snakket om bildene for det meste. En bildebok forteller jo en historie ved hjelp av tekst og bilder. Kan du fortelle meg dine tanker om hvorfor du tror bildene blir så viktige i en bildebok?	For de små kan det være litt vanskelig og konsentrere seg hvis en bok bare består av tekst, så da hjelper bildene barnet til å forstå teksten bedre. De fleste bildene viser hva som står i teksten slik at de skal klare og følge bedre med.
J09 Spm rettet mot bilde ne	Forståelse Bildene med på å fortelle historien Hva er å bruke bildene	Du skriver at du lærte å bruke bildene i boka. Bildene er viktige, i en bildebok er jo bildene med på å fortelle historien. Kan du fortelle litt mer om hva du mener når du skriver at du 'lærte å bruke bildene'?	Lærte at ungen likte å snakke om bildene og forklare dem, lage litt 'historier' om dem.
J10	Deltagelse Lesing blir samtale	Du skriver hvor viktig engasjement er, og du forteller om utfordringen med at gutten du leste for ville snakke så mye. Lesing for små blir	Jeg tror dette skjer fordi det er lettere å få 1. klassingene til å være engasjert hvis de får ta del, og får snakke selv. Det blir vanskelig for

Vedlegg 12

	Dialogisk lesing	ofte en slik samtale/dialog. Vi kaller det for dialogisk lesing. Det ville være interessant å høre dine tanker om hvorfor du tror at lesing av en bok også blir en samtale underveis mens en leser.	dem å lytte og være konsentrert gjennom hele boken hvis de ikke får sagt noe selv. De har ofte en kommentar eller at den som leser stiller et spørsmål, og ut i fra dette kan vi få en samtale, hvor begge parter deltar og da blir begge mer engasjert.
J11 Spm rettet mot bildene	Deltagelse Lesing blir samtale Bildene er med og forteller historien	I loggen etter det første lese-møtet skriver du om at du kommenterte bildene, at du stilte spørsmål og snakket mye om bildene. Lesing blir ofte en samtale, og når vi leser bildebøker er jo bildene med på å fortelle historien. Kan du fortelle om hvorfor du tror det blir slik, at vi ønsker å snakke om bildene og stille spørsmål til bildene når vi leser en bildebok?	Jeg tror at grunnen til at jeg referer til bildene og snakker om det er får å engasjere eleven mer. Slik at det blir kjekkere og lettere å følge med.
J12 Spm rettet mot bildene	Forståelse Tekst + bilde Bildene i boka er viktige	Du skriver også interessant om bildene og bruk av bilder. En bildebok forteller jo en historie ved hjelp av tekst og bilder. Kan du fortelle meg dine tanker om hvorfor du tror bildene blir så viktige i en bildebok?	Jeg tror bildene i en bildebok er viktig fordi det på en måte fullfører historien og at det blir mer interessant å lese. Jeg tror også at det blir lettere å forstå historien hvis man er litt usikker på hva den handler om. Jeg synes også det var kjekt å prate om bildene og starte en samtale med ungen og jeg tror det var kjekt for henne å få snakket litt og ikke bare høre på meg lese.
J13 Spm rettet mot bildene	Deltagelse (Forståelse) Bildene viktig for leseopplevelse Samtale om, stille spørsmål til bildene	Du skriver noe spennende, at bildene er viktige for leseopplevelsen. Kan du fortelle litt mer om det, eller forklare litt nærmere hva du mener? På hvilken måte er de viktige, lurer jeg på. (Her er det ingen fasitsvar). Kan du også fortelle litt om hvorfor du tror det blir slik, at vi ønsker å snakke om bildene og stille spørsmål til bildene når vi leser en bildebok?	Ikke tilstede under siste loggskrivning
J14 Spm rettet mot bildene	Forståelse Å forstå Å koble tekst og bilde Skape bilder i hodet	Du skriver blant annet at de små kan få en tanke om hva en bok handler om ved å se på bildeomslaget. Du skriver også at de kan lære ulike budskap som ikke kommer så tydelig frem gjennom tekst og bilde. Her snakker du egentlig om forventinger, og om å forstå og tolke tekst. Jeg synes det	Jeg mener at det å forstå en tekst kan bli gjort på flere ulike måter. En kan forstå teksten ved å trekke frem budskapet, «lese mellom linjene» og se hva som ligger bak fortellingen. Eller en kan ta utgangspunkt i teksten i boka og høre/se på ordene, og få en forståelse ut i fra dem. Jeg vil også si at en kan til dels forstå/tenke hva

Vedlegg 12

		er spennende å jobbe med hvordan vi forstår tekster. Kan du fortelle dine tanker om hva det vil si å forstå en tekst? Når vi leser en bildebok kobler vi jo tekst og bilde, og vi skaper bilder i hodet, samtidig.	teksten handler om ut i fra bildene, se hva som skjer, hvor det skjer og hvorfor. Men en tekst kan jo selvfølgelig bli tolket og forstått på ulike måter. Noe som varierer veldig fra person til person. Hva en legger vekt på, og forventninger til hva som kommer til å skje videre i fortellingen.
J15	Innlevelse Bøker kan skape stemning. Hvorfor er det slik?	Du skriver at du valgte boken du «tror den kan skape julestemning» og du skriver at du gledet deg til jul, som liten, og det vil nok hun minste også. Det du sier her er egentlig at bøkene kan skape en stemning i oss? Kan du fortelle hvordan du tror bøkene får det til?	Jeg tror bøkene kan skape en stemning i oss fordi de kan forbindes med en feriedag eller noe vi syntes er kjekt/interessant. Om eksempelet er en bok om jul får vi en god julestemning/eller gode tanker om julen.
J16 Spm rettet mot bildene	Deltagelse Bildene med og forteller historien Snakke om, stille spørsmål til	Du skriver at jenta du leste for stilte spørsmål til nesten hvert eneste bilde, at hun alltid stilte «Kofor då?» eller «Ka e' det» -spørsmål. Lesing for små blir ofte en samtale, og når vi leser bildebøker er jo bildene med på å fortelle historien. Kan du fortelle om hvorfor du tror det blir slik at vi, at vi ønsker å snakke om bildene og stille spørsmål til bildene når vi leser en bildebok?	Jeg tror at vi ønsker å snakke om bildene i en bildebok ettersom det er en så sentral del av boka. Bildene forteller eller legger gjerne til mer enn det teksten gjør. Det blir lettere å se for seg ting og lettere å leve seg inn i boka. Jeg tror også bildene kan være med på å skape engasjement. Det å kunne snakke rundt det en leser og stille spørsmål om bildene gjør at også de små får være aktive. De får delta i lesingen, og trenger ikke sitte stille som små lys. Dette gjør også gjerne at de små følger bedre med.
J17	Deltagelse Å skape lyst til å lese	Du skriver også noe interessant i den første loggen din, at førsteklassingen blir bedre lesere og får mer lyst til å lese hvis de blir lest for. Kan du fortelle litt mer om hva du mener med dette, eller hva du tenker på, bør jeg vel spørre? ☺ Jeg tror også at de minste kan få mer lyst til å lese hvis de blir lest for. Hvorfor er det slik?	Det jeg tenker på når jeg sier at jeg tror førsteklassinger blir bedre lesere og får mer lyst til å lese hvis de blir lest for er mest egne erfaringer. Jeg likte alltid å bli lest for da jeg var liten og fant da ut hvor gøy det kan være å lese bøker. Det var også alltid greit å ha noen å spørre om alt det jeg lurte på. Der for tenker jeg at det gjerne kan hjelpe førsteklassingene å finne ut hvor gøy det kan være å lese bøker, og at de derfor leser mer selv også.
G01	Forståelse Like/ikke like Virkemiddel for å gjøre noe løye	Da du leste «Timothy mister seg sjølv» skriver du at eleven likte boken og at han syntes den var løyen. Kan du fortelle hva det er med boka som gjør den løyen?	Han mistet tissen – Nils

Vedlegg 12

G02	Deltagelse Lesing blir samtale Dialogisk lesing	Du sier også at gutten kom med noen innspill og du stilte spørsmål, dette er interessant. Lesing for små blir ofte en slik samtale/dialog. Vi kaller det for dialogisk lesing. Hvorfor tror du at lesing av en bok også blir en samtale underveis mens en leser?	Jeg tror det blir en samtale for å holde interessen oppe. De yngre synes også det er gøy med bilder og å snakke om dem.
G03 Spm rettet mot bildene	Forståelse Å tilpasse lesingen og å bruke bildene	Du skriver noe interessant i den siste loggen din; du skriver at du 'leste slik at han forsto', og at du prøvde å bruke bildene. Kan du beskrive litt nærmere hva du mener?	Jeg syntes at teksten hadde noen dårlige eller litt vanskelige setninger, derfor prøvde jeg å få med hans meninger ved å bruke bildene. Jeg kunne spør hva han trodde eller hva han syntes om bildene. Jeg formulerte setningene i boka på min måte slik at det ble lettere for Birk å forstå. Jeg tror han forstod det bedre i hvert fall. Jeg syntes at bildene forklarte bedre enn setningene. De går jo i første klasse så av og til blir setningene vanskelige og forstå, derfor tenkte jeg at bildene ble et bedre alternativ.
G04	Forståelse Tolke	Du skriver noe interessant i den første loggen din, du skriver at du er spent på hvordan eleven tolker boken. Kan du fortelle litt nærmere om hva du tenker/mener? Og, hvordan ble boken tolket? ☺	Svarer ikke på dette spørsmålet
G06	Deltagelse Like/ikke like	Du skriver at du tror gutten ikke likte boken. Kan du fortelle hvordan du merket det og hva du tror grunnen kan være?	Han ikke hadde noe kommentarer til boken. Det får meg til å tro at han ikke likte den.
G07	Innlevelse Leve oss inn i teksten Bruke fantasien Lage bilder i hodet Forestillings verden	Du skriver at gutten du leste for levde seg inn i rollen, og gav kallenavn til hver rollefigur. Å lese litteratur er jo ofte slik at vi lever oss inn i teksten, at vi bruker fantasien vår og lager/skaper bilder i hodet, (vi lager vår egen forestillingsverden). Kan du fortelle hvorfor du tror det er sånn, og hva årsakene til det kan være?	-Svar: Når du leser om en hendelse, så prøver hjernen å oppfatte hendelsen i sine egne «øyner». Den prøver å bringe gamle minner inn i hendelsen. For eksempel: Den gamle sykkelulykken da du var 7 år gammel blir reflektert med ulykken til hovedpersonen i boken og bringer fram øyeblikket da du slo deg. Men det er bare min oppfatning.
G08 Spm rettet mot	Forståelse Tekst + bilde	En bildebok forteller jo en historie ved hjelp av tekst og bilder. Denne boka har lite tekst i forhold til bilder. Kan du fortelle litt hvordan du leste/brukte teksten og bildene?	Jeg leste på dialekt, og om det var en vanskelig setning, prøvde jeg å formulere setningen bedre slik at eleven ville forstå sammenhengen lettere. På bildene sa jeg hva jeg så

Vedlegg 12



bilde ne	Bruke tekst og bilde i formidling	Du skriver at gutten kommenterte bildene. Kan du fortelle om et eksempel, og hvorfor du tror han kommenterte det?	og spurte hva eleven trodde kom til å skje på neste side. -Eleven kommenterte bildene ved å snakke om hvordan de så ut og at de hadde skumle tenner osv. Jeg tror han kommenterte bildene siden han syntes at bildene var kule, og ville nok at jeg skulle snakke mer om bildene, eller at jeg skulle være enig i det han sa
G09 Spm rettet mot bilde ne	Forståelse Tolke, oppfatte likt/ulikt	Du skriver i første logg at du vil prøve å engasjere 1.klassingen ved å beskrive hva boka handler om, og du skriver i tredje logg at du vil vise bildet på boka og forklare sammenhengen mellom bildet og tittel. Dette er et godt grep for å skape forventninger til teksten, altså ha lyst til å lese/høre en fortelling. Dersom Halvor fikk beskrive forsida av boka, og fortelle hva han trodde boka handlet om, ville han gjort det på samme måte som deg, tror du? Hvorfor/hvorfor ikke?	-Jeg tror at Halvor ville ha beskrevet forsiden på en annen måte enn meg, fordi hans fantasi er større enn den til en 10. klassing som har lert mye om samfunnet osv. Fantasien hans er mer utbredt fordi han ikke vet hvordan alt er i verden og derfor må han forestille selv hvordan alt ser ut. Vi 10. klassinger vet og kjenner til verden som den er og trenger derfor ikke å fantasere så mye og da er fantasien mindre.

Vedlegg 13


Skjema for registrering av peking

Elev	Bildebok	Antall oppslag i bildeboka	Antall ganger 10. kl. peker i boka	Eventuelle kommentarer
G01	<i>Himmelkua</i>	20	0	Eneste som ikke peker
G02	<i>Brum-Brum baker og steker pannekaker</i>	13	8	
G03	<i>Kenneth og dokkene</i>	16	26	
G04	<i>Fy katte!</i>	18	1	Bruker hele hånda
G06	<i>Fy katte!</i>	18	16	
G07	<i>Johannes Jensen og kjærligheten</i>	9	5	Boka har 20 oppslag, men han leser bare 9
G08	<i>Til Huttetuenes land</i>	19	17	
G09	<i>Stinke og Stanken</i>	15	13	
J01	<i>Johannes Jensen og kjærligheten</i>	20	33	
J02	<i>Timothy mister seg sjølv</i>	12	33	
J03	<i>Johannes Jensen føler seg annerledes</i>	16	21	
J04	<i>Vaffelmøkk</i>	15	19	
J05	<i>Vaffelmøkk</i>	15	14	
J06	<i>Olivia og kosedyret som forsvant</i>	16	52	
J07	<i>Rumpemelk fra Afrika</i>	20	46	
J08	<i>Odd er et egg</i>			Filmes ikke
J09	--			Ikke tilstede
J10	<i>Tor og traktoren</i>			Skadet film
J11	<i>Vaffelmøkk</i>	15	24	
J12	<i>Johannes Jensen opplever et mirakel</i>	16	17	
J13	<i>Johannes Jensen opplever et mirakel</i>	16	3	
J14	<i>Da Åkes mamma glemte alt</i>	12	19	
J15	<i>Olivia og kosedyret som forsvant</i>	16	23	
J16	<i>Tigli</i>	13	21	Boka har 15 oppslag, men hun leser bare 13
J17	<i>Umulipus og den stinkende abboren</i>	12	23	
	Sum peking		434	

Vaffelmøkk J05

Bokas oppslag	Bokas verbaltekst	Realisert tekst	Andre kommentarer
		<p>S: Hva tror du om Vaffelmøkk? Hva tror du det er, handler om at de lager vaffler med bæsj?!</p> <p>L: Nei (smiler)</p> <p>S: Nei. Tror du det hadde vært godt?</p> <p>L: Nei</p> <p>S: Nei. Hva er det du tror den handler om da?</p> <p>L: Egentlig de spiser en kake</p> <p>S: Bare det? (kikker på ham)</p> <p>L: Nikker</p> <p>S: Skal vi finne det ut?</p> <p>L: Kult (noe uklart)</p>	<p>Andre kommentarer</p> <p>Eleven er flerspråklig.</p>
	<p>I dag er en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag. Ine er på kjøkkenet. Hun maler veggene røde. Hun steiker vaffler til seg selv og Hasse. Så hører hun noen gråte. Så hører hun et rop om hjelp: Vaffelmøkk!</p>	<p>S: I dag er det en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag. Ine er på kjøkkenet. Hun maler veggene røde. Hun steiker vaffler til seg selv og Hasse. Så hører hun noen gråte. Så hører hun et rop om hjelp: Vaffelmøkk!</p>	<p>Førsteklassing er ikke helt konsentrert. Kikker litt bort, så i kamera, og så i boka.</p>

	<p>Ine kikker ut at vinduet. Det er Hasse. Lillebroren sitter under treet i hagen. Han har bare bleie på, og han roper og han gråter nå: Baffeltøkk!</p>	<p>S: Ine kikker ut at vinduet. Det er Hasse. Lillebroren sitter under treet i hagen. Han har bare bleie på, og han roper og han gråter nå: Baffeltøkk! S: <i>Se! Kjøkkenet (beveger fingeren rundt på oppslaget) og... der står hun (peker) og ser ut på lillebroren</i></p>	<p>Nå kikker han godt i boka.</p>
	<p>Ine løper ut i hagen. Hva er det, Hasse? Vaffelmøkk! gråter han. Jeg forstår ikke hva du mener, sier Ine. Vaflene er snart ferdige. Si det en gang til, så skal Ine hjelpe deg. Baffeltøkk! gråter Hasse.</p> <p>Hasse er så lei seg. Tåre på tåre på tåre. De bare renner ut av gutten. Hvorfor har han det så vondt? Hm, sier Ine, her trengs det ekspert hjelp.</p> <p>God dag, jeg er Doktor Ine, sier Ine. Har du vondt noe sted? Uæææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk! Ta av deg bleia, sier Doktor Ine, og henter forstørrelsesglasset. Er det noe galt med tissen? Uæææææ, gråter Hasse. Baffeltøkk! Åpne munnen, sier Doktor Ine. Er det noe galt med halsen? Uæææææ, gråter Hasse. Paiffeltøkk!</p>	<p>S: Ine løper ut i hagen. Hva er det, Hasse? Vaffelmøkk! gråter han. Jeg forstår ikke hva du mener, sier Ine. Vaflene er snart ferdige. Si det en gang til, så skal Ine hjelpe deg. Baffeltøkk! gråter Hasse.</p> <p>Hasse er så lei seg. Tåre på tåre på tåre. De bare renner ut av gutten. Hvorfor har han det så vondt? Hm, sier Ine, her trengs det ekspert hjelp.</p> <p>S: God dag, jeg er Doktor Ine, sier Ine. Har du vondt noe sted? Uæææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk! Ta av deg bleia, sier Doktor Ine, og henter forstørrelsesglasset. Er det noe galt med tissen? L: <i>(Ler spontant)</i> S: <i>Tror du det?</i> L: <i>Nei</i> S: <i>Nei</i> L: <i>Han vil bare gråte</i></p>	
			

		<p>S: Ja. Bare gråte for å gråte? L: Nikker S: Ja. Gjør du det noen gang? L: Nei S: Nei, du er så tøffe? L: Nikker S: Ja S: Åpne munnen, sier Doktor Ine. Er det noe galt med halsen? Uæææææ, gråter Hasse. Paffeløkk! S: Der blir han sjekket på kontoret til Doktor Ine (peker). Har du noen gang vært hos doktoren? L: Hei, har du satt på et spill? S: Ja, men det er ikke viktig... L: Jeg har spilt det spillet S: Har du det? Så kult! L: Tusen ganger S: Så kult da. Skal vi fortsette å lese? L: Nikker</p>	<p>Tiendeklassingens mobil lager en plutselig lyd</p>
	<p>På gulvet spankulerer Ine Politi. Nå, vesle Hasse, hva er i veien? Har noen stjålet bilen din? Har noen bortført søsteren din? Ut med språket nå. Politiet er på saken! Uæææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk!</p>	<p>S: På gulvet spankulerer Ine Politi. Nå, vesle Hasse, hva er i veien? Har noen stjålet bilen din? Har noen bortført søsteren din? Ut med språket nå. Politiet er på saken! Uæææææ, gråter Hasse. Vaffelmøkk! S: Og nå prøver Ine (peker) å være politi og finne hva som er feil. Men han (peker) skriker bare etter Vaffelmøkk. Hm...</p>	<p>Forklarer og oppsummerer oppslaget / ikonoteksten</p>

	<p>Inne på det mørket loftet sitter Tyven Ine. Hun har strenge øyne og stram munn. Hva skjer, Hasse? hviker hun. Havna i trøbbel, hæ? Uææææ, gråter Hasse. Baffeltøkk! Sjjj, du må være stille. Politiet kan høre oss. Du vil vel ikke i fengsel, kompis? Gummelt, snufser Hasse.</p>	<p>S: Inne på det mørket loftet sitter Tyven Ine. Hun har strenge øyne og stram munn. Hva skjer, Hasse? hviker hun. Havna i trøbbel, hæ? Uææææ, gråter Hasse. Baffeltøkk! Sjjj, du må være stille. Politiet kan høre oss. Du vil vel ikke i fengsel, kompis? Gummelt, snufser Hasse.</p>	<p>Dramatiserer teksten noe</p>
	<p>Trollmannen Ine svinger tryllestaven: Hester og frosker og dødssyke katter! Her er det noe vi slett ikke fatter! Gjør meg mektig og gjør meg stor! Vi trenger hjelp til en liten bror! Hasse ser skremt på Trollmannen Ine. Hun fortsetter å svinge staven: Slanger og biller og ekle små snegler! Si oss hva lille Hassegutt feiler! Gjør meg mektig og gjør meg stor! Hva er i veien med Ines bror? Uææææ, gråter Hasse. Gummelt!</p>	<p>S: Trollmannen Ine svinger tryllestaven: Hester og frosker og dødssyke katter! Her er det noe vi slett ikke fatter! Gjør meg mektig og gjør meg stor! Vi trenger hjelp til en liten bror! Hasse ser skremt på Trollmannen Ine. Hun fortsetter å svinge staven: Slanger og biller og ekle små snegler! Si oss hva lille Hassegutt feiler! Gjør meg mektig og gjør meg stor! Hva er i veien med Ines bror? Uææææ, gråter Hasse. Gummelt! S: <i>Og der prøver Ine (peker) å trylle fram hjelp til broren. Går det... tror du på magi?</i> L: <i>Rister på hodet</i></p>	<p>På blikket hans er jeg ikke sikker på at han forstår ordet <i>magi</i></p>

	<p>Men hva er det som skjer? Det lukter brent, det lukter svidd. Vaflene!</p>	<p>S: Men hva er det som skjer? Det lukter brent, det lukter svidd. Vaflene! S: <i>Å nei, hun glemte vaflene. Ser du røyken? (peker)</i> L: Ja S: Ja. Hva tror du skjer nå? L: At huset brenner S: <i>Å ja</i></p>	<p>Stort engasjement i Vaflene!</p>
	<p>Ine drar Hasse etter seg og stuper inn på kjøkkenet. Det er fullt av røyk. Hasse gråter og det svir i øynene.</p>	<p>S: Ine drar Hasse etter seg og stuper inn på kjøkkenet. Det er fullt av røyk. Hasse gråter og det svir i øynene. S: <i>Se nå, (peker) nå springer (drar fingeren raskt nedover trappa) de ned trappen, og full panikk, (peker på Ine og Hasse) og der står vaffeljernet og røyker (peker på vaffeljernet)</i></p>	<p>Han er helt stille. Følger godt med.</p>

Vedlegg 14

	<p>Ine åpner vinduene. Det er ingen fare, Hasse, sier hun. Det er bare litt røyk. Så åpner hun vaffeljernet og pirket ut et brent vaffelhjerte. Baffel, sier Hasse. Baffelmøkk. Vaffelmøkk, sier han. Knaffeltøkk. Graffelpøkk, sier han. Traffelkrøkk. Ball, sier Hasse og peker mot vinduet. Hasse ball. Sin ball.</p>	<p>S: Ine åpner vinduene. Det er ingen fare, Hasse, sier hun. Det er bare litt røyk. Så åpner hun vaffeljernet og pirket ut et brent vaffelhjerte. Baffel, sier han. Knaffeltøkk. Graffelpøkk, sier han. Traffelkrøkk. Ball, sier Hasse og peker mot vinduet. Hasse ball. Sin ball. S: <i>Se, nå griner Hasse (peker) fordi at vafflene er svidde.</i></p>	<p>Smiler litt når alle disse variantene av vaffelmøkk blir lest.</p>
	<p>Ine kikker ut av vinduet. I toppen av treet ligger ballen til Hasse. Den er klemt fast mellom to greiner. Savner du ballen din, Hasse? spør hun. Han snufser. Er den for høyt opp i treet? Han nikker. Ball Hasse ball, sier han.</p>	<p>S: Ine kikker ut av vinduet. I toppen av treet ligger ballen til Hasse. Den er klemt fast mellom to greiner. Savner du ballen din, Hasse? spør hun. Han snufser. Er den for høyt opp i treet? Han nikker. Ball Hasse ball, sier han. S: <i>Se, der peker han opp på ballen i treet (peker)</i></p>	

	<p>Jeg vet hva du tenker på, sier Ine. Vaffelmøkk, Hasse? Hasse snufser og tørker tårene. Ja, sier han og prøver en gang til: Gaffelmøkk. Og en gang til: Vaffeltruck.</p>	<p>S: Jeg vet hva du tenker på, sier Ine. Vaffelmøkk, Hasse? Hasse snufser og tørker tårene. Ja, sier han og prøver en gang til: Gaffelmøkk. Og en gang til: Vaffeltruck.</p>	
	<p>Ine og Hasse kommer kjørende på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og den har to flotte gaffler. Du din tøyssegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse.</p>	<p>S: Ine og Hasse kommer kjørende på gaffeltrucken. Den er stor og den er fin og den har to flotte gaffler. Du din tøyssegutt, sier Ine. Ja, sier Hasse. <i>S: Se, nå skal de kjøre og hente ballen (peker)</i> <i>L: Hvorfor er det ild ut?</i> <i>S: Mm, kanskje det er fordi de skal gå ekstra fort, sånn at når de treffer treet, så istedenfor at det krasjer kan de bare kjøre rett på treet? Nei, da, det var dårlig, det var tull, jeg tulla. Det er vel fordi at det er, at den, at motoren er med de flammene, at den beveger seg framover</i> <i>L: eh (En liten bekreftende lyd)</i></p>	

	<p>Hasse setter seg på den ene gaffelen. Ine drar i spaken og heiser Hasse opp. Han løfter ballen ut fra greinene. Ikke mer gummelt, sier Hasse og smiler. Aldri mer skummelt, sier Ine.</p>	<p>S: Hasse setter seg på den ene gaffelen. Ine drar i spaken og heiser Hasse opp. Han løfter ballen ut fra greinene. Ikke mer skummelt, sier Hasse og smiler. Aldri mer skummelt, sier Ine. <i>S: Hadde du tørt å sitte på en sånn en? (peker på gaffe/trucken)</i> <i>L: Ja, tusen ganger</i> <i>S: Oj, så mange!</i></p>	
	<p>Skal vi gå inn og steike flere vafler? spør Ine. Ja, sier Hasse. Mer bafler. I dag er en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag.</p>	<p>S: Skal vi gå inn og steike flere vafler? spør Ine. Ja, sier Hasse. Mer bafler. I dag er en varm sommerdag. Superdeilig, superfin sommerdag. <i>S: Synes du den var kjekk?</i> <i>L: Mm</i> <i>S: Mm. Hva var kjekkest?</i> <i>L: Den (peker på bokas framside)</i> <i>S: Men hva synes du var kjekkest med boka, var det når hun sa tiss?</i> <i>L: Eh, nei. Egentlig at hun, egentlig... faktisk var en tyv</i> <i>S: Å ja (smiler). Var det løgneste?</i> <i>L: Nikker</i> <i>S: Ok. Noen annet? Hva var det du ikke likte med boka?</i> <i>L: Hæ?</i> <i>S: Hva likte du ikke med boka?</i> <i>L: Bare bildene av der (peker på framsida)</i> <i>S: Likte du ikke bildene?</i></p>	

Vedlegg 14

		<p>L: Jo, men ikke der (peker på Ine på framsida) S: Ikke hun? L: Nei S: Likte du ikke hun, hun var jo så snill? (smiler) L: (smiler) S: Ja ja. Er det noe annet du vil snakke om? L: Nei S: Skal vi gå da?</p>	
--	--	---	--

Elev: J05

**Før-logg, før første leseemøte
21.10.2014**

1 bokvalg:

Jeg valgte «kubbe lager museum» og «Harry og Roger får en slags venn», fordi de så kjekke ut og hadde ikke alt for mye tekst.

2 engasjement:

Jeg gleder meg og jeg vil gjøre det så bra som mulig for at begge skal få det kjekt.

3 forventninger:

Jeg håper at ungen oppfører seg og spør hvis han lurar på noe.

4 forberedelse:

Jeg skal bruke bildene mye, og forklare/spør for ungen om han lurar på noe.

5 uventede hendelser:

Han kan bli urolig og forstyrre

lesingen. Eller gjøre noe uventet som miste fokus.

6. Læring:

Jeg kan lære å lese bedre, mindre sjenert på presentasjoner. de små blir bedre i å lytte og forhøpentligvis å lese selv.

**Etter-logg, etter første
leseemøte, 28.10.2014**

1 bokvalg:

Jassin¹ syntes bøkene var kjekke og ville lese dem en gang til.

2 engasjement:

Jeg var ivrig og snakket om bildene og vanskelige ord, og Jassin spurte og kommenterte ting.

3 forventninger:

Jassin sa at han ikke gledet seg til å lese, men det virket som om han koste seg. Etterpå snakket vi om boka og hvilken som var kjekkest og hva han husket best.

Jeg trodde at han var litt hyper men han satt fint og hørte på.

4 forberedelse:

Jeg leste for lillebroren min, ellers gjorde jeg ikke så mye.

5. uventede hendelser:

det skjedde ikke noe spesielt, men han kikket bort på de andre noen ganger

6. læring:

Jeg har ikke lært så mye av denne hendelsen.

Så fint at du leste for lillebroren din som en del av forberedelsene. Jeg tror også at å være med på disse leseøktene kan gjøre deg mindre sjenert på presentasjoner i klassen.
Marie

**Før-logg, før andre leseemøte,
11.11.14**

Bokvalg:

Jeg valgte rumpemelk, fordi den

hørtes kjekk ut
Engasjement:
Jeg gleder meg til å lese igjen.

Forventninger:

Jeg tror at han vil være mer fokusert ettersom det bare er oss to og ikke mye lyd og folk rundt oss.

Forberedelse:

Jeg skal bruke bildene mer, og lese mer for lillebroren min

Uventede hendelser:

han kan fikle med kameraet, hoppe oi.

Lære:

mindre sjenert i timen. Bedre lesehastighet.

**Etter-logg, etter andre
leseemøte, 25.11.14**

Bokvalg:

vaffelmøkk, jeg måtte bytte bok fordi jeg glemte den andre

¹ Jassin, og senere i teksten, Marie, er fiktive navn.

Vedlegg 15

hjemme. Han likte boken tror jeg.

Engasjement:

han var rolig og grei helt til mobilen min lagde lyd og han ble ufokusert.

Forventninger:

Jeg tror han gledet seg litt mer denne gangen enn forrige.

Forberedelsene:

Jeg leste litt hjemme og for broren min, men siden det var en annen bok gikk det ikke helt som forventet.

Uventede hendelser:

mobilen lagde lyd, og han ble helt i hundre av det. Også hadde jeg glemt boken «rumpemelk» og måtte derfor skifte bok.

Læring:

Jeg føler jeg har blitt bedre til å lese.

MGM: Jeg liker også boken «Vaffelmøkk». Den har en engasjerende historie og

interessante bilder. I en bildebok er bildene viktige, der er med på å fortelle historien, sammen med teksten. Du skriver i loggen at du vil bruke bildene mye og bruke de mer. Hvorfor vil du det? Kan du fortelle litt om hvordan du brukte bildene nå, i det tredje lesemøtet?

Logg 6. januar 2015

Jeg følte ikke at jeg brukte de nok og da mistet Jassin konsentrasjonen. Bildene reflekterer og historien og gjør slik at barnet forstår det mer. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet.

I det tredje lesemøtet brukte jeg ikke bildene så mye som jeg ville. Boken var veldig stor så jeg prøvde heller å bli ferdig enn å slutte midt inni.

Velg det kriteriet du mener har vært spesielt viktig/relevant for dette prosjektet, og si/reflekter

over hvorfor det kriteriet er spesielt viktig.

Jeg syns at engasjement er viktig, fordi hvis ikke jeg eller Jassin hadde hatt engasjement så hadde det vært kjedelig for begge to, og hadde bare jeg hatt engasjement og ikke han så ville han ha vært veldig urolig og vanskelig og lese til. Hadde situasjonen vært motsatt og jeg hadde lest men tonedøv stemme og stammet og lest fort gjennom boken, ville jeg ødelagt leseleden til Jassin. Dette er et viktig tema i prosjektet fordi hvis ingen viser engasjement så blir selve prosjektet dårlig.

Vedlegg 16

Samtalen med J05

M: Nå er prosjektet ferdig og hvilke tanker gjør du deg om prosjektet? Hvordan har det vært?

J05: Eh, jeg synes det har vært kjekt. Eh, det er liksom, eh, jeg har ikke noe imot smånger, liksom, jeg synes det er kjekt å være med de, og sånne ting, så det å kunne få lese for de har jo vært ganske kjekt, så...

M: Du har likt det. Er det noe spesielt du vil trekke frem?

J05: Ja, egentlig når vi bare leste i mediateket, så det var litt kjekt.

M: Hva som var kjekt med det?

J05: At... det var bare kjekt. Eh... (stille mange sekunder, 6 sek)

M: For jeg tenker, det å, altså når jeg er til stede da, og ser på i mediateket, så hører jeg summingen, liksom, det summer der, og så sitter de der og der og der, så hører du sånn lesestemning, så ser du smil, og sånne ting. Det er noe med den stemningen der og...

J05: Mm. Det er liksom, når du leser får du liksom, du går liksom helt inn i en annen verden, det er ganske løye, men det er liksom, du går ut av

nåtiden, så går du inn i boka, liksom, bare er der, liksom, glemmer alt og alle, liksom, ja...

M: Ja, er ikke det fantastisk?

J05: Jo

M: Det er det, veldig kjekt. Av og til så har jeg hatt sånn samtaler når jeg leser selv for min egne gutt, så sier han: Er det ekte? Det føles som ekte, men det er jo på en måte oppdiktet, men det kunne vært ekte

veldig ofte, spørns hvilken type tekst du leser. Men du går inn i en annen verden. Leser du mye selv?

J05: Ja

M: Ja, så du liker å lese.

J05: Ja

M: Har du følt at du har kommet inn i en annen verden, holdt jeg på å si, nå i dette leseprosjektet i lag med den du leste for?

J05: Ja, jeg har jo merket at jeg måtte legge om lesevanene mine, liksom, for når jeg leser selv, hvis det er en bok med litt bilder på sidene, så ser jeg litt, så bare blar jeg over, jeg gidder ikke å tenke at der er den og der er den, så hører den til teksten, liksom, men nå så

måtte jeg liksom det, et stort monster der, og der ligger vannhuset, og liksom sånn, på en måte

M: Ja

J05: Så, ja

M: Du må mer ta hensyn til at det er en som du leser for, rett og slett

J05: Ja

(det banker på døra, samtale avbrutt)

M: Ja, hva var det vi sa, hvor var vi, jo du hadde lagt om lesevanene dine, eller det var det du snakket om, at du må ta inn at det er en annen ved siden av deg. Føler du at han også har klart å komme inn i den verdenen du snakker om?

J05: Ja, hvis det var noe løye, liksom, eller hvis at, eller hvis jeg gjespnet litt. Jeg var så trøtte, jeg gjespnet hele tida, så da mistet han veldig lett fokus, gikk over til bestevennen sin og liksom hva leser dere om, så måtte jeg vente til han kom tilbake før jeg begynte å lese igjen, og så spurte han liksom, hvorfor leser du ikke, og liksom følte han med likevel, det var litt sånn, på en måte...

M: (ler) Da var det han som plutselig stilte spørsmål til deg og satte deg på plass, (vi ler sammen). Det har jeg også opplevd, faktisk, ja... liksom... les da, så kikker de på meg, kanskje, sant, ja hvorfor leser du ikke? Eh...hvilke tanker gjør du deg om å skrive logg?

J05: Eh... jeg er egentlig ikke så glad i det, jeg kjenner at jeg greier ikke å skrive tankene mine, på en måte...

M: Nei...

J05: Det blir liksom veldig korte setninger, for jeg er ikke glad i å skrive, jeg hater det.

M: Ja, du skriver greit, det er noen som skriver lenger enn deg i loggen, men jeg synes du skriver veldig greit. Du skriver veldig godt om bilder, nå i den siste loggen, svært godt om bilder har jeg skrevet.

Eh...for bildene reflekterer og historien og gjør slik at barnet forstår. Bildene er ganske viktige når det kommer til bildebøkene fordi litt av teksten/fortellingen ligger i bildet. Og det er jo helt sant. Brukte du det bevisst?

J05: Eh, det?

Vedlegg 16

- M: Ja, liksom det at litt av fortellingen ligger i bildene
- J05: Ja, jeg vet i alle fall, jeg husker i alle fall når jeg var liten så leste far min for meg, og da når det kom liksom vanskelige ord og sånne ting, liksom, så ser jeg bildet og tenker jeg liksom at det må være det vanskelige ordet, liksom, så, liksom, og ja...
- M: Ja. Nettopp. For det er det som er poenget med bildebøker og, men tilbake til loggen. Vi har jo, det at vi delte det opp i kriterier, når vi skulle skrive, hva synes du om det?
- J05: Jeg synes det var greit for da visste du hva du skulle skrive etter, at det ikke bare ble 26 forskjellige bøker, liksom, og at noen skrev fem sider og andre skrev en side, liksom, så det var ganske greit.
- M: Ja. Det hjalp deg i skrivingen?
- J05: Mm
- M: Ja. Eh, har dette opplegget gitt deg noen nye erfaringer?
- J05: Eh....
- M: Har du gjort noe nytt som du ikke har gjort før, eller?
- J05: Nei, for jeg har jo egentlig lest mye for lillebroren min, så det å lese så, ikke så veldig, egentlig.
- M: Nei, nei. Har ikke påvirket deg, eller gjort noe med deg på en måte?
- J05: Neeiii....
- M: Nei. Hva synes du om bildebøker da? Hvilke erfaringer har du fått om bildebøker nå etter at du har lest flere bildebøker?
- J05: At det finnes mange forskjellige selv om alle er inne for en liksom klasse, holdt jeg på å si.
- M: Sjanger, på en måte
- J05: Ja, sjanger. Så er det liksom så mange forskjellige, for det er liksom en med mange bilder og lite tekst, og en hvor det er bilder over hele siden, og så er det nynorsk, bokmål, og ja, så...
- M: Ja. Synes du de er kjekke?
- J05: Ja, noen av de.
- M: Ja. Hvilken bok leste du nå sist på mandag? Husker du det?
- J05: Når alle sover
- M: Den ja.
- J05: Og så leste vi Odd er et egg. Og så en eller annen med... nei, tror det var samme bok.
- M: Jeg bare skriver ned de to. Hva er spesielt med den måten å lese på som du har gjort nå, nå når du leser for noen andre?
- J05: At jeg må snakke tydelig og snakke seint for jeg har for vane med å snakke utydelig og fort, så jeg måtte skikkelig forvandle...Ja, endre den vane, så...
- M: Og hvorfor måtte du snakke tydelig og seint?
- J05: Fordi han er førsteklassing og de mister konsentrasjonen lett, så da var det liksom... Hvis du vil at han skal forstå og ha det kjekt så må du jo la han forstå deg, liksom, så, ja
- M: Ja, nettopp. Det er helt sant og det smitter, du er engasjert selv og så smitter det engasjementet (det banker på døra igjen)
- M: Tre små avbrudd (ler litt begge to). Eh, ja, er det noe mer du vil si nå?
- J05: Det har vært kjekt, og liksom bare det å få sjansen til å lese for
- førsteklassinger synes jeg er ganske kjekt, egentlig. Ja...
- M: De har jo hatt stor glede av det førsteklassingene, det hørte vi jo i går. Veldig kjekt å høre.
- J05: Mm
- M: Men så opplever jeg også at dere har hatt glede av det, dere tiendeklassinger, at det har gått begge veier, sant, at en har fått noe ut av det, alle, og det er veldig kjekt.
- J05: Ja
- M: Ja. Flott. Tusen takk for at du ville være med på prosjektet.
- J05: Bare hyggelig

Vedlegg 17

Analyseskjema: Hvilke begreper 10. klassingene bruker om det å være engasjert når de skriver om hvordan de opplever førsteklassingenes møte med teksten

Begrep / Elev	Engasjert	Følge med	Høre, lytte	Fokuser	Like boka, Kjøkk *	Innspill, snakke, prate	Spørsmål	Se, studere, peke	Kommen-tarer, fortalte*	Forstå, tolke	Leve seg inn i	Morsom, lo, goy, løven*	Roling Still	Opptatt av	Interesser	Spore av	Konsentrert *
G01					X							X					X
G02					X										X-		
G03		X			X-					X							X
G04																	
G06					X-												
G07											X	(X)					
G08	X	X			X			Xb									
G09					X	X					X		X		X		
J01	X				(X) X Xb		Xb							X X-			
J02	X	X			X	X X-	X	Xb	X			X				X	
J03		X X-		X X-		X X-		Xb	Xb		X	X	X		X	X	X
J04	X	X						Xb	Xb			X	X			X	X
J05					(X) X		X		X								X
J06	X				(X) Xb		X	X Xb	X Xb		X	X					X
J07	X				(X)		X	Xb			(X*)	(X) Xb		Xb	X	X	X
J08		X				Xb											X- (X-)
J09	X		X									X					(X-)
J10	X				X	X X-	X								X X-	(X**)	
J11		X				X X-	X Xb										
J12	X	X			X	X	X	Xb				X					
J13		Xb		Xb X-	(X) Xb			Xb									X-
J14	X	X	X		X	X		X Xb				(X)	X				
J15		X	X		X							X	X				(X-)
J16	X				X Xb		X Xb	(X) X		(X***)				Xb			
J17		X			X							X			X		
SUM antall elever	11	12	3	2	18	7	11	4	9	2	3	12	4	3	5	4	10

Vedlegg 17

X = registret

Xb = registret i forbindelse med omtale av bildene

X- = registret med negativt fokus

(X) = bruker ikke samme begrepet som kodenavnet, men begrepet brukt er tolket inn i samme kategori

Like boka. kjekk*: Disse måtene å si det på forekommer også: falt i smak (J13)(J07), slo godt an (J06), begeistret (J01), koste seg (J05)

Morsom, lo, gøy, løyen*: En skriver også: full av energi (G07), ivrig (J14), helt med (J07)

Kommentarer, fortalte*: En skriver: diskuterte (J16)

Konsentret*: Om ukonsentrasjon: Noen skriver også rastløs (J09), (J08), (J12) og distraheret (J15),

Leve seg inn i: * J07 skriver «ble hekta»

Spore av: ** J10 skriver «snakke om alt annet»

Forstå, tolke: *** J16 skriver også: «falt litt av med historien»

Vedlegg 18

Bokliste

Forfatter	Bok
Lisa Aisato	Odd er et egg (2010) Fugl (2013)
Eva Bergström & Annika Samuelson (Ill.)	Umulipus og fjernkontrollen (2005) Umulipus og den stinkende abboren (2005)
Bjørn Arild Ermland & Annlaug Auestad (ill.)	Hugo gjør hærverk (2003) Tor og traktoren (2005) Tigli (2004)
Ian Falconer	Olivia hjelper til med julen (2008) Olivia starter et orkester (2007) Olivia og kosedyret som forsvant (2004) Olivia (2002)
Stian Hole	Garmanns hemmelighet (2010) Garmanns gate (2008) Garmanns sommer (2006)
Nicolai Houm	Når alle sover (2011)
Henrik Hovland & Torill Kove (Ill.)	Johannes Jensen føler seg annerledes (2003) Johannes Jensen og kjærligheten (2005) Johannes Jensen opplever et mirakel (2009)
Åshild Kanstad Johnsen	Kubbe lager museum (2010)
Jon Klassen	Jeg vil ha tilbake hatten min (2012)
Camilla Kuhn	Gorm er en snill orm (2013)
Pija Lindenbaum	Gitte og gråulvene (2001) Gitte og sydensauene (2003) Da Åkes mamma glemte alt (2006) Kenneth og dokkene (2008)
Erlend Loe & Alice B. Lima de Faria (Ill.)	Rumpemelk fra Afrika (2012)
Veard Markhus	Timothy mister seg sjølv (2010)
Svein Nyhus	Pappa (2005)
Tore Renberg & Øyvind Torseter (Ill.)	Gi gass, Ine (2010) Vaffelmøkk (2013)
Kristin Roskifte	Dyrenes skjønnhet (2012)
Lars Rudebjer * (ønsket av en elev)	Brum-Brum baker og steker pannekaker (2001)
Hans Sande & Gry Moursund (Ill.)	Arkimedes og rulletrappa (2002) Arkimedes og brødiskiva (2000)
Maurice Sendak	Til huttetuenes land (2001. Første gang utgitt i 1963)
Lane Smith	Det er en bok (2011)
Ulf Stark & Matti Lepp (Ill.)	Den kvelden pappa lekte (2004)
Peter Svalheim & Gry Moursund (Ill.)	Himmelkua (1998)
Britta Teckentrup	En i flokken (2014)
Kari Tinnen & Mari Kanstad Johnsen (Ill.)	Barbie-Nils og pistolproblemet (2011)
Marianne Viermyr & Silje Granhaug (Ill.)	Fy katte! (2006)
Rene Zografos & Åshild Irgens (Ill.)	Stinke og stanken (2012)
Ragnar Aalbu	Harry og Roger får en slags venn (2011) Harry og Roger på tur (2009) Harry og Roger (2007)