



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:
VLS501-1 22H
Erfaringsbasert master for
lærarspesialistar

Vårsemesteret, 2023

Forfattarar: Kristi Lund Skorpen og Anne Elisabeth Trevland

Rettleiar: Toril Frafjord Hoem

Tittel på masteroppgåva:

Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?

What happens when first grade students engage in a conversation about literature?

Emneord:
Munnleg deltaking i
begynnaropplæringa, samtale om
litteratur, litterær kompetanse,
samtaleleiing

Antall ord: 25 047
+ vedlegg/anna: 3490

Stord, 31. mai 2023

Forord

Tre år med vidareutdanning er over. Vi er letta over å endeleg ha kome i mål, og er stolte over det vi har fått til. Å samarbeide om eit stort prosjekt, har vore givande og lærerikt. Det har vore ei støtte å vere to om å dra arbeidet i hamn, og gjennom året har vi hatt mange gode, reflekterande samtalar. Vi har fått ny kunnskap om både teori og eigen praksis, og vi er ikkje i tvil om at masterarbeidet kjem til å påverke undervisningspraksisen vår framover.

Då vi skulle skrive master saman, skreiv vi ein samskrivingsavtale (vedlegg 1). Vi hadde planar om å gjere mykje saman, men hadde likevel ei fordeling av arbeidet. Anne Elisabeth skreiv innleiinga etter at vi saman hadde sett opp moment som skulle vere med. Teoridelen delte vi på. Kristi skreiv om: sosiokulturelt læringssyn, stillas, dialogisk og monologisk undervisning, ulike typar spørsmål, litterær kompetanse og biletbokteori. Anne Elisabeth skreiv om munnleg kompetanse, litterære samtalar, samtalediskurs og samtaletrekk, tidlegare forskning og om å engasjere seg litterært i tekst. Då dei ulike delane i teorien skulle reviderast, deltok begge to for å få teorikapittelet til ein heilheit. Metode-, resultat- og drøftingsdel skreiv vi saman.

Vi vil takke rettleieren vår, Toril Frafjord Hoem for uvurderleg hjelp og støtte. Ho har gitt oppmuntrande ord og konstruktive tilbakemeldingar, og har vore dyktig til å hjelpe oss på rett kurs når vi har rota oss litt bort. Tilbakemeldingane har vore raske og effektive, noko som har passa oss veldig godt. Vi vil takke våre menn, Ove og Rune for støtta dei har gitt oss til å fullføre dette store arbeidet. Takk også til ungene våre for at de heile året har stilt spørsmål og vist interesse for arbeidet vårt. Dette set vi stor pris på, og det har vore til god hjelp når motivasjonen innimellom har vore dalande. Takk til elevane våre som bidrog til samtalanene som var utgangspunkt for heile studien, og til deira føresette som var villige til å la ungene delta. Til slutt vil vi takke kvarandre for eit framifrå godt samarbeid. Dette hadde vi aldri klart utan kvarandre.

Stord, 31. mai 2023

Kristi Lund Skorpen & Anne Elisabeth Trevland

Samandrag

Utgangspunktet for denne kvalitative kassstudien var interesse for at elevar på 1. trinn skulle få bruke stemma si til munnleg aktivitet i klasserommet, og at samtale rundt ei bok kunne gje elevane noko å samtale om. Studien retta også søkelyset på læraren si leiing av samtalanene. Problemstillinga som studien prøvde å finne svar på var: *Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?*

Studien er tufta på eit sosiokulturelt læringssyn. Det teoretiske bakteppet for studien var teori og forskning knyta til munnleg kompetanse, dialogisk undervisning, litterære samtalar, litterær kompetanse og barnelitteratur.

For å finne svar på problemstillinga, vart det gjennomført samtalar omkring boka *Bo flyttar ut* (Tjensvold, 2019). Elevar frå to klassar vart invitert til å vere deltakarar i samtalanene. Det vart teke lydopptak, og transkripsjonane av desse samtalanene vart empirien i studien. Desse vart analysert ut frå kategoriar som vart laga med utgangspunkt i teori og empiri.

Funna viste at lærarane stilte mange spørsmål, og at desse var med på å styre korleis elevane deltok i samtalanene. Som eit resultat av at det vart stilt mange spørsmål, brukte elevane først og fremst stemma si til å svare på spørsmål. Deretter var det kommentarar om illustrasjonane som dominerte. Sjølv om det var mange elevytringar, var det berre ein liten del av ytringane som viste litterær kompetanse. Predikasjon dominerte, og det var få indikasjonar på at elevane klarte å syntetisere eller lese med fordobling.

Innhald

Forord.....	II
Samandrag.....	III
1 Innleiing.....	1
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Sosiokulturelt læringssyn.....	5
2.1.1 Høgtlesing som stillas.....	6
2.1.2 Organisering som stillas.....	7
2.2 Munnleg kompetanse.....	8
2.3 Dialogisk og monologisk undervisning.....	10
2.4 Ulike typar spørsmål.....	11
2.5 Samtalediskurs.....	14
2.6 Litterær kompetanse.....	15
2.7 Litterære samtalar.....	16
2.8 Å engasjere seg i tekst på ein litterær måte.....	17
2.9 Biletbøker.....	20
3 Metode.....	23
3.1 Kvalitativ kasusstudie.....	23
3.2 Deltakande observasjon som metode for innsamling av empiri.....	23
3.3 Utval.....	25
3.4 Undervisningsdesign.....	25
3.5 Samtaleanalyse.....	32
3.6 Forskingsetikk.....	37
3.7 Kvaliteten på forskinga.....	38
4 Resultat.....	40
4.1 Korleis leier lærarane samtalanane?.....	40
4.1.1 Samtalediskurs.....	41
4.1.2 Gjentakning.....	45
4.1.3 Høg verdsetting.....	46
4.1.4 Korrigeringar.....	47
4.2 Kva bruker elevane stemma si til?.....	47
4.2.1 Svare på spørsmål.....	49
4.2.2 Elevinitierte spørsmål.....	50
4.2.3 Kommenterarar.....	52

4.2.4	Avsporingar	53
4.3	Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?	53
4.3.1	Predikering.....	55
4.3.2	Å lage forbindelsar	56
4.3.3	Å gjere inferensar	57
4.3.4	Intertekstualitet	58
4.3.5	Syntetisering eller lese med fordobling	59
4.3.6	Oppsummering over elevytringar som viser litterær kompetanse.....	60
5	Drøfting	62
5.1	Korleis leier lærarane samtalanene?	62
5.2	Kva brukar elevane stemma si til?	66
5.3	Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?	70
6	Konklusjon.....	76
7	Implikasjonar	78
8	Litteraturliste	79
9	Vedlegg.....	87

Tabell- og diagramliste:

Tabell 1	Planleggingsdokument for litterær samtale	28
Tabell 2	Forenkla utgåve av Jeffersons transkripsjonsnøkkel	32
Tabell 3	Kva brukar elevane stemma til?	34
Tabell 4	Kva brukar elevane stemma til?	35
Tabell 5	Korleis kjem den litterære kompetansen til elevane til uttrykk?	36
Tabell 6	Tal på lærerytringar	41
Tabell 7	Tal på ytringar over kva elevane brukar stemma til	48
Tabell 8	Tal på utsegn som indikerte litterær kompetanse	54
Diagram 1	Ytringar totalt sett i forhold til ytringar som viser litterær kompetanse	61

1 Innleiing

Veit du kva? seier ei lita jente. Om tre dagar har eg bursdag. Ho rekkjer opp handa samtidig som ho forkynner dette spennande som skal skje. Sånn kan det vere ein vanleg skuledag på 1. trinn. Elevane som kjem til skulen som seksåringar er vane med å bruke munnleg språk til å fortelje om det dei er opptekne av. Som lærarar i småskulen er vi medvitne om at elevane skal få snakke, og forteljingane deira handlar ofte om sjølvopplevde episodar, eller at elevane får svare på spørsmål der svaret allereie er kjent for læraren.

I 2006 kom *Kunnskapsløftet*, og skulen vart introdusert for fem grunnleggande ferdigheiter. Munnleg ferdigheit var ein av desse, og *Kunnskapsløftet* peiker på grunnleggande ferdigheiter som viktige fordi dei er “ein del av den faglege kompetansen og nødvendige reiskapar for læring og fagleg forståing. Dei er og viktige for utviklinga av identitet og sosiale relasjonar hos elevane, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv”

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Forsking peiker på at barnehagane har vore betre til å leggje til rette for munnleg utfolding enn skulen (Skaftun & Wagner, 2019). Når skulestartarane kjem til skulen, møter dei ein kultur med veletablerte lærar- og elevroller. Læraren står for mesteparten av verbalaktiviteten, og mange av læringsaktivitetane er rolege og nonverbale (Skaftun et al., 2021). Det kan verke som om lærarane ikkje er medvitne sitt ansvar om å leggje til rette for munnleg aktivitet.

Sjølv om elevane kjem til skulen som aktive språkbrukarar, handlar språkbruken deira i hovudsak om kvardagsspråket, altså språket og vokabularet som vert brukt gjennom interaksjon med vener, familie i den kvardagen som kvar einskild har. Skulespråket skil seg ut ved at det har eit meir fagleg preg. Elevane skal lære seg å lese, og det vert tala om ord, lydar, linjer og liknande. Kvar fag har sitt språk, og det krev til dømes eit heilt anna vokabular å kunne snakke om fotosyntesen enn kva vi skal ha til middag (Shanahan & Shanahan, 2014). *Kunnskapsløftet* legg vekt på at elevane skal verte tryggje språkbrukarar, og «at dei kan bruke språk til å tenkje, skape meining, kommunisere og knyte band til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærarane må ta omsyn til dette når dei planlegg undervisning i dei ulike faga.

Til trass for at munnleg ferdigheit vert karakterisert som viktig, viser forskning at klasserom der elevane ikkje i tilstrekkeleg grad får moglegheit til å delta munnleg, er vanlig heilt frå elevane startar på skulen (Skaftun et al., 2021; Skaftun & Wagner, 2019). Vår erfaring er også at det i mange klasserom er for liten munnleg deltaking frå elevane. Det er gjerne sånn at nokre få elevar tek ordet, og resten er tilskodarar. Dersom ein skal vere munnleg aktiv, må ein ha noko å snakke om. Ein aktivitet som kan gje gode moglegheiter for munnleg aktivitet, er litterære samtalar. Aase definerer litterære samtalar som «klassemøter som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005, s.107). Sidan førsteklasingane ikkje er i stand til å lese bøker sjølv som kan eigne seg for litterære samtalar, er høgtlesing eit godt alternativ for ei felles leseoppleving som kan gje utgangspunkt for samtale. Det felles utgangspunktet ei bok kan vere, vil truleg auke sjansen for at fleire har noko å seie.

Det finst fleire studiar som med ulikt fokus omhandlar litterære samtalar (Håland & Hoel, 2016; Matre & Fottland, 2011; McGee & Parra, 2015; Tysvær & Ottesen, 2021). Tysvær og Ottesen fann i ein studie ut at biletbøker kan vere eit godt utgangspunkt for samtale omkring empati og kjensler, også kalla emosjonell literacy (Tysvær & Ottesen, 2021). Håland og Hoel konkluderte i si undersøking med at unge elevar var i stand til å posisjonere seg som fagspesifikke lesarar (Håland & Hoel, 2016). Begge desse to studia var gjort på førsteklasingar, og viser korleis det kan vere å gjennomføre litterære samtalar på 1. trinn. McGee og Parra viste i si undersøking korleis ein kan leggje til rette for litterære samtalar på 2. trinn (McGee & Parra, 2015). Resultatet av studien var at då elevane var meir aktive ved å stille spørsmål og diskutere seg imellom, fekk dei ei djupare forståing av teksten som vart lesen. Matre og Fottland si forskning om litterære samtalar gjekk føre seg på 3. trinn. Dei ynskja å finne ut om elevane si forståing av tekst vart påverka dersom elevane fekk snakke og tenkje saman (Matre & Fottland, 2011). Konklusjonen var at opplæring i samtalediskurs førte til at elevane klarte å snakke saman på ein djupare måte om tekstane enn før, og at dette resulterte i ei betre tekstforståing enn tidlegare (Matre & Fottland, 2011). Det er skilnad i å gjennomføre samtalar på 2. og 3. trinn samanlikna med 1. trinn. Elevane er annleis både i mogning, kunnskap om litteratur og samtalediskurs. Vi har ikkje funne forskning som handlar om kva elevane brukar stemma si til og korleis læraren leier ein samtale om litteratur på 1. trinn. Vi ynskjer difor å setje fokus på dette i denne studien.

Erfaringa vår er at det ikkje alltid er like lett å gjennomføre faglege samtalar på 1. trinn. Elevane er unge. Nokre har nett fylt seks, medan andre nærmar seg sju år. Elevane har ofte enkle svar på det ein spør om, og det kan bli mange avsporingar der elevane vil snakke om det som opptek dei der og då, til dømes: «Du har gløymt å henge opp å-en?» eller «Han spenner på meg.» Seksåringen har stort behov for fysisk rørsle, og den fysiske uroa gjer at dei ikkje klarer å sitje roleg lenge av gangen (Jagtøien et al., 2000). Når ein samtalar om litteratur, vert elevane av erfaring lett utolmodige, og det kan kome ytringar som: “Skal vi ikkje lese snart?” Det kan følast noko kaotisk å vere klasseleiar under samtalar på 1. trinn. Sjølv om det er viktig at elevane får ytre det dei har på hjartet, vil det i skulesamanheng også vere essensielt å kunne samtale om litteratur på faget sine premissar. Samtale om litteratur vil kunne svare som fagsamtale i norskfaget (Shanahan & Shanahan, 2014).

Dersom ein skal klare å gjennomføre samtalar om litteratur og utvikle eleven sin litterære kompetanse, trengst både undervisning og modellering i tillegg til at det må trenast (Hennig, 2012). Det finnes ikkje noko allmenn definisjon på kva litterær kompetanse er, så for å få ei forståing av kva omgrepet inneheld, har vi valt å ta utgangspunkt i teoriar som forklarar dette. Den litterære kompetansen denne studien fokuserer på, er på kva måte elevane tenkjer utover teksten. Dette vil seie å predikere handling, gjere inferensar, knyte forbindelsar til eige liv, kunnskap om verda og andre tekstar og syntetisere og lese med fordobling (Fountas & Pinnell, 2012; Langer, 2011).

I ein litterær samtale kjem læraren tett innpå elevane med sin fagkunnskap (Hennig, 2012), og kan bidra til at det ikkje berre vert prat, men fagsnakk. Det er stor skilnad på læraren og eleven sin fagkunnskap. Denne ubalansen gjer at det er viktig at læraren er medviten om at han eller ho ikkje skal ta altfor stor plass i samtalen. Elevane må få rom til å snakke. Samtalen må vere godt førebudd sånn at læraren har tenkt gjennom kva støtte han eller ho vil gje elevane, både samtaleteknisk og organisatorisk. Ut frå dette vil vi undersøke:

Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?

Problemstillinga er kompleks, og det har difor vore nødvendig å utarbeide tre forskingsspørsmål for å kunne svare på denne:

1. Korleis leier lærarane samtalaner?
2. Kva bruker elevane stemma si til?
3. Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?

Vidare i teksten, vil vi i kapittel 2 presentere det teoretiske bakteppet vi har valt som utgangspunkt for studien. I kapittel 3 vil vi gjere greie for kva metode som vart valt. Validitet, reliabilitet og etiske betraktningar omkring prosjektet vil også verte drøfta i dette kapitlet. I kapittel 4 vert dei viktigaste funna lagt fram, før vi drøftar desse opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel 5. I kapittel 6 vil vi konkludere og samanfatte resultatane, før vi i kapittel 7 reflekterer over kva for implikasjonar denne studien kan ha for praksisfeltet og for vidare forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet inneheld det teoretiske rammeverket som er utgangspunkt for studien. Den har som føremål å undersøkje kva som skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur. Elevane er unge, og må støttast på fleire måtar for å kunne delta i ein slik samtale. Derfor vil vi først presentere sosiokulturell læringsteori med fokus på Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen og på stillasbygging. For å kunne delta i ein munnleg samtale, treng elevane munnleg kompetanse. Vidare vil vi definere kva som ligg i omgrepet munnleg kompetanse, før vi gjer greie for teori og forskning som handlar om dialogisk og monologisk undervisning og korleis ein kan utvikle samtalediskurs. Deretter vil vi gjere greie for kva som kjenneteiknar litterære samtalar, og presentere teori som omhandlar litterær kompetanse. Boka som vert brukt som utgangspunkt for samtalanene, er ei biletbok, difor vil vi til slutt også presentere noko biletbokteori.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne studien har teoretisk forankring innanfor eit sosiokulturelt syn på læring. Den sosiokulturelle læringsteorien tek utgangspunkt i korleis vi tileignar oss kunnskap sett i lys av kulturen vi er ein del av, det sosiale fellesskapet vi tilhøyrar og språket vi brukar gjennom interaksjon med andre. Vygotskij vert rekna som grunnleggjaren av sosiokulturelt læringssyn. Han meinte at språket er reiskap for tankane, og at idear vert delt mellom menneske hovudsakleg gjennom språket (Vygotskij, 2001). I ein samtale kan kvar deltakar gjer opp si mening om kva det vert kommunisert om, og utvekslingane som skjer mellom deltakarane gir verktøy for ny individuell tenking. I følgje Vygotskij lærer barnet best når det sjølv får vera aktiv i læringsprosessen. Den vaksne eller andre som er meir kompetent enn barnet skal støtte barnet slik at det strekkjer seg mot eit høgare funksjonsnivå enn det det klarer åleine (Vygotskij, 1978). Det barnet kan få til på eiga hand kallar Vygotskij for det noverande utviklingsområdet. Det området barnet kan strekkje seg mot, og klarer sjølv å få til utifrå dei evnene det har, kallar han for det moglege utviklingsområdet. Imellom det noverande og det moglege utviklingsområdet finn ein det som Vygotskij kalla den proksimale eller næraste utviklingssona. I dette området ligg moglegheitene for læring.

Stillasbygging i undervisningssamanheng vert vanlegvis assosiert med den sosiokulturelle teorien, og dette omgrepet vert gjerne brukt som ei forlenging av Vygotskij sine teoriar om næraste utviklingssone. Bruner et al. (1976) kallar hjelpa og rettleiinga som vaksne eller medelevar gir i den næraste utviklingssona, for scaffolding. Scaffolding vert oversett til stillasbygging på norsk, og heretter vel vi å bruke omgrepet stillas når vi refererer til å byggje støttande stillas rundt elevane.

Stillasbygging kan skje på mikro- og makronivå (Hammond & Gibbons, 2001). På mikronivå er interaksjonen mellom læraren og eleven sentral. Eit døme på dette, er når ein stiller opne eller oppfølgingsspørsmål til enkeltelevar. På makronivå er stillasbygging kva måte ein vel å organisere undervisninga på. Stillas er støtta eleven får av lærar og andre kompetente når det vert gitt ei oppgåve som eleven ikkje klarer å løyse heilt sjølv (Van de Pol et al., 2010). Det er viktig at lærar unngår å gi elevane svar, men gir dei støtte slik at dei kan finne svara sjølv. Elevane bør få spørsmål som gjer at dei reflekterer sjølv. Elevane må altså få auka ansvar for eiga læring (Van de Pol et al., 2010). Læraren bør gradvis demontere stillaset etter kvart som elevane vert meir sjølvstendige (Van de Pol et al., 2010). Stillasbygging kan vere nødvendig innanfor all type læring, også i arbeidet med utvikling av munnleg kompetanse.

2.1.1 Høgtlesing som stillas

Studien vår rettar seg mot førsteklasingar. Ved å lese høgt for elevane, får dei tilgang til litteratur som er meir kompleks både i innhald og omfang enn det dei sjølv hadde klart å avkode. Det å lese høgt for dei, vil vere eit stillas på makronivå. Å samlast rundt ei bok, kan gje ei felles oppleving som ein kan snakke om og undre seg over fordi alle har høyrte det same. Ulik førehandskunnskap kan gjere at ein opplever og tolkar litteraturen ulikt, og ved å dele opplevinga med kvarandre, kan ein få innsikt i andre si forståing. Høgtlesing kan bidra positivt på fleire måtar. Det kan støtte elevane si ordforrådsutvikling, støtte utvikling av leseforståing og gjer læraren moglegheit til å modellere leseflyt og intonasjon (Serafini & Moses, 2014). Det kan også bidra til faktakunnskap og kunnskap om tekststruktur (Bingham et al., 2017). Høgtlesing er vanleg i norske klasserom, men forskning viser at det er i matpausen til elevane det oftast vert lese (Håland et al., 2021).

Underholdningslesing kan vere eit mål, men det er når ein planlegg lesing og arbeid omkring litteratur at ein kan utnytte potensialet som er i ei god bok. Måten ein les på er relevant for korleis teksten vert opplevd av tilhøyrarane. Fisher et al. har undersøkt kva som kjenneteiknar høgtlesing av god kvalitet (Fisher, et al., 2004), og dei fann sju faktorar som påverke lesestunda. Den første faktoren er at dei valte bøkene skal passe elevane sin alder og interesse. Dersom elevane skal kunne kjenne seg att i bøkene, er det viktig å finne nyare litteratur, litteratur som speglar samfunnet vi lever i no. Den andre faktoren er at lesinga må vere førebudd (Fisher, et al., 2004). Læraren har då så god kjennskap til teksten at han kan lese flytande med god innleving, noko som gjer at elevane lettare lev seg inn i teksten, og fordi ein planlegg stopp i lesinga for å stille spørsmål og samtale med elevane. Når spørsmåla er planlagt, kan samtalen styrast ut i frå kva mål læraren har med boka. Tredje faktoren er at lesinga skal ha eit føremål som elevane har kjennskap til. Føremålet kan til dømes vere at elevane skal tenkje over om dei kan lære noko av teksten. Fjerde faktor er at læraren les teksten flytande og utan uttalefeil. Den femte faktoren er at det er viktig at lesinga skjer med innleving. Sjette faktor er at læraren engasjerer elevane i teksten ved at det vert iscenesett ein samtale omkring den. Samtalen er førebudd, og lærar har tenkt gjennom kva som kan vere verdt å reflektere over. Det betyr ikkje at samtalen skal vere detaljplanlagt på førehand. Det vil i så fall føre til at det vert lite rom for at elevane kan kome med innspel. Den sjuande faktoren er at lærarar som er gode i høgtlesing sørger for at lesestunda får eit etterarbeid (Fisher, et al., 2004). Det kan til dømes vere ei skriveoppgåve. Lesestunda vert på den måten ein del av lese- og skriveopplæringa, og ikkje ei lausriven lesestund som berre er underholdning.

2.1.2 Organisering som stillas

Samtalar kan organiserast på ulike måtar, og det kan ha betydning for deltakinga til elevane. Heilklassemamtalar, altså samtale der heile klassen deltek, er ein mykje brukt organiseringsform. SMUL-prosjektet (Samanhengen mellom undervisning og læring), viste at 53 % av undervisninga i norsktimane på småskuletrinnet gjekk føre seg i heilklasse (Hodgson et al., 2012). Det er ikkje enkelt å gjennomføre samtalar i samla klasse. Det kan fort bli ein samtale mellom lærar og einskildelevar meir enn ein samtale der alle medlemmene i klassen deltek. Mange deltakarar kan gjere det krevjande å komme til ordet, og det kan lett føre til at nokre vert passive i samtalen. Det kan vere meir gunstig å organisere samtalesekvensar i

mindre grupper. Ei slik organisering kan verke som eit stillas for samtalen på makronivå (Hammond & Gibbons, 2001), og gjere det tryggare for elevane å ta ordet. Det er også lettare for læraren å fordele ordet og fylgje opp det elevane seier. Førsteklassingar treng ein vaksen med seg på gruppa, både som kompetent fagperson, men også til å styre ordet og samtalen (Hodgson et al., 2012; Tysvær & Ottesen, 2021).

2.2 Munnleg kompetanse

Dei fleste seksåringar har allereie erverva seg eit munnleg språk til å gjere seg forstått med når dei startar på skulen. Frå dei som små barn begynte å herme etter mor og far sine språklydar, har barnet øvd på nye ord og bruker stadig meir komplekse setningar for å kunne gjere seg forstått. Barnet har brukt språket i leik og til å lære om verda omkring seg. Alexander hevdar at barn treng å snakke for å tenkje og lære, og at kunnskap vert konstruert gjennom interaksjon saman med andre (Alexander, 2017).

Barnet treng språk for å lære, og dette er i tråd med korleis *Kunnskapsløftet* skildrar viktigheita av grunnleggande ferdigheiter, deriblant dei munnlege. Læreplanen hevdar at desse ferdigheitene er avgjerande for å kunne nå kompetansemåla i faga, og er reiskap som skal brukast for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sidan dei fem grunnleggande ferdigheitene lese, skrive, rekne, digital og munnleg ferdigheit vart innført, har det vorte arbeida mykje med dei fire førstnemnde. Munnlege ferdigheiter har det vore mindre fokus på (Rødnes & Gilje, 2018).

I klasserommet har munnleg arbeid ofte dreia seg om framføringar (Hertzberg, 2010; Rødnes & Gilje, 2018). Framføringar vert ofte vurdert av lærar, gjerne ved hjelp av kriterium som til dømes å snakke tydeleg, ha augekontakt med publikum og liknande (Rødnes & Gilje, 2018). I tillegg til munnlege framføringar, er vår erfaring at mange lærarar tenkjer på munnleg ferdigheit som at elevane får snakke saman. Kva dei snakkar om, og korleis dei snakkar saman, er mindre relevant. Noko av grunnen til det, kan vere at talte ord er så flyktig. Når det er uttalt, er det borte (Alexander, 2017). Samtale er viktig for læring: «Reading, writing and number may be the acknowledge curriculum “basics”, but talk is arguably the true foundation of learning» (Alexander, 2017, s. 9).

Sjølv om ein skal arbeide med munnlege ferdigheiter i alle fag, har norskfaget fått eit spesielt ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Snakk er sentralt for læring, og det burde vere naturleg å prøve å utnytte potensialet i den munnlege kompetansen som eleven allereie har når han startar på skulen. Å ha munnleg ferdigheit er meir enn å prate eller å framføre noko. *Kunnskapsløftet* legg føringar for undervisning, og det er difor relevant å sjå på kva læreplanen legg i omgrepet munnleg kompetanse. Grunnleggande ferdigheiter finn vi att i alle fag, men studerer vi korleis læreplan for norsk definerer munnleg ferdigheit, er det: «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelje og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ein finn også kompetansemål i norskfaget som stør utvikling av munnlege ferdigheiter. Dei to kompetansemåla som undervisningsopplegget vårt bygg på, synleggjer det: «å kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på nynorsk og bokmål» og «lytte, ta ordet etter tur og grunngi egne meiningar i samtalar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Handlingane i desse to kompetansemåla, er som følgande: samtale om, lytte til, ta ordet etter tur og grunngje egne meiningar. Dette viser kor samansett munnleg ferdigheit er, og vi vil vidare gå inn på handlingane som vart nemnt over.

Samtale kan karakteriserast som ein munnleg sjanger, medan lytte til, ta ordet og grunngje er døme på munnlege kompetansar som trengst for å beherske ein sjanger (Børresen et al., 2012). Samtale vert definert som dialog der nokon lyttar og andre responderer på det som vert sagt (Børresen, 2019). Å delta i ein samtale inneber altså ein tek i bruk kompetansane å lytte og å respondere. Lytting er ein sentral kompetanse av munnleg ferdigheit, og kan vere avgjerande for kvaliteten på samtalen (Adelmann, 2009). Når ein skal respondere, kjem det tydeleg fram både om og korleis ein har lytta (Adelmann, 2009). Dersom ein ikkje har lytta, vert det vanskeleg å byggje vidare på det andre har sagt. Det er ikkje nødvendigvis så lett å observere om elevar lyttar, eller om tankane er ein annan stad, og eleven berre høyrer. Å høyre er ein fysiologisk prosess, medan å lytte er kommunikativ (Otnes, 1999). Ein måte å vise at ein lyttar på, er å bruke kroppsspråket ved til dømes å nikke eller sjå på den som snakkar. Det er også mogleg å kome med verbale utsegn som til dømes «mhm mhm» eller «å, ja» for å vise at ein heng med (Otnes, 1999).

Å ta ordet inneber til dømes å stille spørsmål. Det kan hende at ein samtalepartnar seier noko som er uklart under samtalen, og det vert nødvendig å stille oppklarande spørsmål for å

skjøne kva som var meint. Til dømes: «Kva meiner du med at...?» Ein kan også stille nye spørsmål: «Kvifor vart Bo så sur når Viktor flytta inn?» Det er ikkje berre læraren som skal stille spørsmål, men den som lurar på noko. Børresen et al. (2012) hevdar at dersom elevane stiller spørsmål, kan dei verte meir involvert i eiga læring. Dei hevdar vidare at elevspørsmål gjer god informasjon til lærar om kva elevane forstår (Børresen et al., 2012). Når læraren får innblikk i kva dei skjønner, vert det lettare å styre samtalen mot auka forståing for elevane.

For at samtalen skal føre til læring, må deltakarane respondere på ytringar (Børresen, 2019). Det kan gjerast ved til dømes å måtte grunngje utsegna sine, eller å verte motsagt. Det er ikkje greitt å seie til dømes: «Boka var kjedeleg,» utan å seie kva som var kjedeleg. Grunngjeving gjer at læraren får innblikk i korleis eleven har forstått. I tillegg kan samtalepartnarane få sjansen til å vurdere grunngjevinga og eventuelt motseie den, og på den måten kan ein forhandle om kunnskap som igjen kan føre til læring (Børresen, 2019).

Munnleg kompetanse inneheld både munnleg i undervisning og undervisning i munnleg (Haugsted, 1999). Samtalar om litteratur som denne studien handlar om, er å bruke munnleg i undervisninga for til dømes å reflektere over ein tekst og saman finne meining i den. Å lære korleis ein deltek i samtale, er døme på undervisning i munnleg. Når ein i skulen skal arbeide med munnleg ferdigheit, er det nødvendig å gje elevane høve til arbeide med både munnleg i undervisninga og å gje dei undervisning i munnleg.

2.3 Dialogisk og monologisk undervisning

Undervisning kan vere dialogisk eller monologisk, og det er ikkje eit klasserom som anten er det eine eller det andre. Bakhtin ser på dialogen som grunnlaget for all menneskeleg forståing, og han forklarar forskjellen på monologisk og dialogisk undervisning som to motsetnader (Bakhtin, 1984). I dialogisk undervisning vert kunnskap skapt når menneske saman søker etter den (Bakhtin, 1984). Dette kan dermed gi ein betre innsikt i å forstå korleis andre menneske tenkjer, og det kan også gi moglegheiter til å skjønne andre sine meiningar. Dei siste åra har det vore auka fokus på dialogisk undervisning, og fleire forskarar meiner at denne måten å undervise på gir potensiale for at elevane får ei god kognitiv utvikling (Alexander, 2017; Dysthe, 1995 ; Nystrand et al., 1997). Dialogisk undervisning inneber at

elevane sjølv konstruerer sin eigen kunnskap. Det forutset at læraren er open for ulike elevinitiativ og kvar desse kan føre undervisninga. Læraren må difor tenkje at eleven sitt svar ikkje er det endelege svaret (Alexander, 2017). Alexander argumenterer for at dialogisk undervisning vil: “engage children, stimulate and extend their thinking, and advance their learning and understanding” (Alexander, 2017, s. 37). Med dialogisk undervisning meiner han undervisning der lærar og elevar lyttar til kvarandre og deler idear, og dermed kan dei konstruere ny kunnskap saman. Elevane kan kome med sine forslag utan å vere redd for å svare feil, og i samtalen byggjer dei på kvarandre sine utsegn. Det er likevel naudsynt at læraren styrer samtalen med eit mål som utgangspunkt (Alexander, 2017).

I monologisk undervisning er det læraren si stemme som er hovudstemma (Nystrand et al., 1997). Eit døme er når lærar stiller spørsmål, og elevane rekkjer opp handa om dei veit svaret. IRE er eit interaksjonsmønster der lærar stiller spørsmål og elevane svarer. Dette er eit vanleg samtalemønster i klasserommet (Mortimer & Scott, 2003). IRE står for I, som står for «initiation» der læraren stiller spørsmål, R som står for «response» frå eleven og E som står for «evaluation» der læraren bekrefter eller følgjer opp svara til elevane. IRE-strukturen er ikkje dialogisk fordi den ikkje gir rom for elevinitiativ (Håland, 2016). I eit klasserom bør ein arbeide mot dialogisk undervisning, og i klassesamtalane er både spørsmåla som læraren stiller og elevane sine svar viktig for elevane si læring (Andersson-Bakken, 2017).

2.4 Ulike typar spørsmål

Spørsmål læraren stiller kan delast inn i opne og autentiske og lukka spørsmål. Opne og autentiske spørsmål har ingen førehandsbestemte svar, og dei kan gi rom for ulike meiningar (Andersson-Bakken, 2017; Dysthe, 1995). Om ein stiller opne og autentiske spørsmål viser lærar interesse for elevane sine meiningar og tankar, og ynskjer å høyre kva elevane verkeleg meiner (Alexander, 2017, Dysthe, 1995, Nystrand et al., 1997). Elevane kan svare på opne og autentiske spørsmål på ulike måtar, og ein stiller dei ofte for å finne ut meir om kva elevane tenkjer rundt ulike emne (Andersson-Bakken, 2017, Dysthe, 1995). Læringspotensialet som ligg i denne type spørsmål handlar om at elevane må tenkje sjølvstendig, og dei må reflektere, formulere og ytre eigne meiningar (Dysthe, 1995). I dialogisk undervisning er bruk av opne og autentiske spørsmål relevante og viktige for å involvere elevane i

undervisningssamtalen. Døme på eit ope og autentisk spørsmål kan vere: «Kva har du lært av denne boka?» Slike spørsmål kan gi læraren innblikk i kva opplevingar og tankar elevane har rundt til dømes ei bok som er lesen for dei.

McGee og Parra (2015) fann i sin studie at opne spørsmål inspirerte elevane til å delta i samtalanane fordi dei slapp å vere redde for å svare feil. Det var avgjerande at lærarane var aktive med å stille oppfylgningsspørsmål fordi elevane var vane med ein klasseromskultur der dei svarte på spørsmål frå lærar. Undersøkinga viste at elevane ved å arbeide på denne måten fekk styre kva retning samtalen skulle ha, og dei fekk ei djupare forståing av tekstane som vart lesne.

Lukka spørsmål har oftast eit fasitsvar. Dette kan til dømes vere spørsmål som sjekkar elevane sin fagkunnskap. Denne type spørsmål gir elevane lite rom for eigen tenking og refleksjon (Andersson-Bakken, 2017). Dei lukka spørsmåla kan også hjelpe elevane med å finne fram kunnskap som er viktig for læringa deira (Andersson-Bakken, 2017). Det kan vere gunstig å veksle mellom opne og lukka spørsmål, alt etter kva som er målet med spørsmålet (Mortimer & Scott, 2003).

I dialogisk undervisning bør elevane få moglegheit til sjølv å stille spørsmål og ta tak i idear eller problem som kan dukke opp. Dei må også få høve til å trekkje konklusjonar. Elevane sine tankar, spørsmål og erfaringar bør vere sentrale i undervisninga. Dette kan gi rom for gode samtalar (Børresen, 2019). I Håland og Hoel sin studie som er knytt opp mot samtalen som arbeidsform, fann dei at å stille for mange spørsmål kunne føre til at samtalanane kunne bli intervjuprega. Dei fann også at om det vart for mange spørsmål, kunne det vere til hinder for den litterære opplevinga rundt samtalen (Håland & Hoel, 2016). I dialogisk undervisning, er viktigheita av opne og autentiske spørsmål framheva, men det er også nødvendig å følgje opp elevsvara.

Elevsvar kan fylgjast opp på ulike måtar. Chapin et al. (2009) har utarbeida ei liste med samtaletrekk som lærar kan bruke til å støtte dialogisk undervisning i klasserommet. Samtaletrekka er utvikla til bruk i samband med matematiske samtalar, men dei er også fine å

nytte i andre fag. Chapin et al. (2009) hevdar at ved å bruke samtaletrekka, stør ein elevane i å klargjere tankane, får dei til å lytte til medelevane og hjelper dei med å utdjupe eigne utsegn. Vi vel å presentere samtaletrekka gjentakning, repetisjon, resonnement og tenkjetid sidan desse trekka var relevante i denne studien.

Ved å bruke samtaletrekket å gjenta eller spegle det elevane har svart, kan lærar finne ut om svaret samsvarar med kva eleven eigentleg meinte. Om noko er uklart, kan eleven få sjansen til å klargjere budskapet sin (Chapin et al., 2009). Døme på gjentakning kan vere om ein spør eleven: « Var detdu meinte?» Det kan til tider vere krevjande å skjøne kva førsteklasingar meiner når dei uttaler seg, og det er nødvendig å sikre rett forståing. Dysthe (1995) hevdar at opptak som er ein form for gjentakning, er viktig i dialogisk undervisning. Opptak inneber at ein tek med eleven sitt svar i neste spørsmål for å få eleven til å reflektere over eige utsegn (Dysthe, 1995).

Repetisjon inneber at ein medelev gjentek det som førre elev sa (Chapin et al., 2009). Dette kan til dømes brukast dersom ein elev sa noko som læraren synst var viktig. Døme: «Der sa Per noko lurt. Kan du Lise gjenta?» Repetisjon fører til at fleire elevar får trene på å formulere kva dei har forstått. Læraren får innblikk i korleis innhaldet i samtalen vert oppfatta, og elevane må lytte til kva dei andre seier for å kunne gjenta det.

Resonnement krev at elevane må formulere eigne meiningar. Elevane vert spurt om dei er einige i eit resonnement eller ikkje, «Er du einig i det x sa?» Dei vert bedne om å grunngje ved til dømes å spørje: «Kvifor trur du det?» Ved å be elevane resonnerer, får andre tilgang til kva dei har tenkt. Gjentakning og resonnement er fine måtar å sørge for at ein held seg til tema, og å vite kva forståing elevane har fått. Med desse samtaletrekka kan ein lettare få til ei tematisk samanheng i samtalen. Å halde seg til tema, er noko som av erfaring kan vere utfordrande i samtalar med førsteklasingar.

I dialogisk undervisning er det naudsynt å gje elevane tenkjetid etter at eit spørsmål er stilt (Chapin et al., 2009). Elevane er ulike, og nokre treng lengre tid for å tenkje og formulere eit svar. Det er ikkje alltid dei raskaste som skal få svare. Wæge (2015) hevdar at å vente kan

vere nødvendig for å få fleire inn i diskusjonen. Ho foreslår at læraren kan telje til ti inni seg for å sørge for nødvendig tid til fleire samtalebidrag.

Høg verdsetting er eit karakteristisk trekk ved dialogisk undervisning (Dysthe, 1995). Om ein stor elevane ved å bruke høg verdsetting, betyr det at lærar inkluderer elevane sine svar i den vidare undervisninga (Dysthe, 1995). Det kan vere at elevane kjem med noko som endrar diskusjonen, og ved å bruke høg verdsetting viser læraren at det eleven bidreg med er verdifullt (Nystrand et al., 1997). Nystrand et al. (1997) påpeikar at svaret som vert gitt, må vere meir enn at ein verdset det ved å svare at det var ein god ide, eller at eleven sitt svar vert repetert. Svaret må vere av den grad at det påverkar samtalen vidare. Nonverbal kommunikasjon som til dømes når læraren smiler eller nikkar og viser elevane at svara deira er viktige, kan også sjåast på som høg verdsetting (Håland, 2016). Dersom ein skal realisere dialogisk undervisning, treng elevane opplæring i samtalediskurs.

2.5 Samtalediskurs

Opplæring i samtalediskurs kan fremje gode samtalar i klasserommet. Matre og Fottland (2011) konkluderte i si undersøking med at opplæring i samtalediskurs var viktig. Deira grunngeving for at slik opplæring var nødvendig, var at elevane vart så fort ferdige med tekstsamtalane. Dei stilte til dømes i liten grad spørsmål til kvarandre. I løpet av det året Matre og Fottland (2011) sitt forskingsprosjekt gjekk føre seg, erfarte dei at elevane klarte å halde samtalen i gang lenger. Dei fann også at elevane hadde utvikla fleire samtalestrategiar enn dei hadde på førehand, til dømes at dei stilte mange fleire spørsmål. Matre og Fottland (2011) hevdar at opplæring i samtalediskurs førte til at elevane klarte å snakke saman på ein djupare måte om tekstane enn før, at det førte til ei betre tekstforståing og at identitetsutviklinga kunne påverkast på ein positiv måte.

Studiar av litterære samtalar med små barn, har vist at leiarrolla til læraren under samtalane er avgjerande for kvaliteten (Tysvær & Ottesen, 2021). Læraren må styre samtalen, og sørge for at elevassosiasjonane ikkje kjem altfor langt ifrå det som er målet med samtalen. Den vaksne må også ta eit ansvar for samtalediskurs for at samtalane skal fungere. Handsopprekking har i mange klasserom vore måten ein signaliserer at ein vil ha ordet. Førsteklassingar har ofte ei

førestilling om at ein skal rekkje opp handa om ein vil seie noko, og dei ivrigaste sit med handa i veret medan dei snakkar. Av erfaring veit vi at det kan vere utfordrande å fordele ordet mellom elevane. Det er ofte nokre få som snakkar heile tida, og det kan lett føre til at fleire snakkar i munnen på kvarandre, medan andre ikkje slepp til orde. Dersom fleire snakkar samtidig, vert det vanskeleg å få med seg budskapet, og resultatet kan lett bli prat der alle berre er opptekne av det dei sjølv seier. Det er ikkje berre nokre få som skal snakke, men alle skal få moglegheit til å delta.

Vi veit av erfaring at mange elevar ikkje deltek munnleg, men berre sit som tilskodarar eller lyttarar. Stanley (2006) har døme på samtalereglar som kan brukast saman med førsteklasingar. Det handlar til dømes om å sjå på den som snakkar, ta ordet etter tur, lytte og grunngje det som vert sagt. Stanley (2006) hevdar at reglane vil vere med å bidra til at elevane kan delta i samtalan på ein trygg og tillitsfull måte. Samtalar om litteratur gjer gode moglegheiter til å praktisere samtalediskurs.

2.6 Litterær kompetanse

I tillegg til å utvikle samtalediskurs, bør ein arbeide mot å utvikle elevane sin litterære kompetanse. Litterær kompetanse er eit komplekst omgrep å definere (Hennig, 2017). Vi vil ta utgangspunkt i nokre ulike tilnærmingar av omgrepet, slik at vi kan få ei betre forståing av kva det inneheld. Hennig (2017) definerer litterær kompetanse som ferdigheit i å lese litterære tekstar, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing. Dette viser at å ha litterær kompetanse inneber ei rekkje ferdigheiter. Steffensen (2005) viser til at å ha litterær kompetanse betyr at lesaren skjønner kva lesemane han bør møte ein tekst på. Tekstar er ulike, og ein møter til dømes skjønnlitteratur på ein annan måte enn faglitteratur. Biletboka vi brukar i studien har ei fiktiv handling, og Steffensen (2005) hevdar også at for å ha litterær kompetanse, må lesaren kjenne til fiksjonskonvensjonar som til dømes å forstå at teksten ikkje er knytt opp mot røynda. Culler (1975) forklarar litterær kompetanse som eit sett med reglar og konvensjonar for lesing av litterære tekstar gjennom gjentekne møter med litteratur. Sidan tekstar ofte er bygd opp på same måte og oftast inneheld ein fast struktur, kan lesaren sjå føre seg kva som kjem til å skje seinare i teksten. Dette gjer at det vert enklare å forstå den. Culler (1975) kallar dette for internalisert grammatikk. Den internaliserte grammatikken

ligg kognitiv, og ein brukar den ubevisst. Den må lærast i samhandling med andre. Hennig (2017) hevdar at det kan vere vanskeleg å vurdere den litterære kompetansen til elevane sidan den ligg kognitivt. Dersom lærar skal få tilgang til elevane sin litterære kompetanse, må dei få spørsmål som gir dei moglegheit til å vise dette. Nokre elevar er meir munnleg aktive enn andre, og ein kan lett tenkje seg at dei har høgare litterær kompetanse enn dei elevane som ikkje seier så mykje. Likevel kan dei elevane som ikkje seier så mykje, ha større litterær kompetanse enn dei uttrykkjer.

Sidan denne studien vender seg mot barn på 1. trinn, er det er relevant å sjå kva teorien seier om litterær kompetanse hos dei yngste elevane. Nikolajeva har fokuset sitt på kva litterær kompetanse inneber når barn møter biletbøker. Ho påpeikar at den litterære kompetansen er viktig i eit barn sin intellektuelle vekst, og at den bør oppmuntrast og trenast (Nikolajeva, 2010). Nikolajeva viser til to tolkingsnivå i møtet med ein tekst, det bokstavlege og det metaforiske. Ho forklarar det slik at ein uerfaren lesar tolkar teksten bokstavleg, og lesaren kan skildre kva boka handlar om ved å gi ei oppsummering. Ein uerfaren lesar kan ha vanskar med å identifisere kva som eigentleg er tema, eller den djupare meininga med teksten. (Nikolajeva, 2010). På det metaforiske planet viser Nikolajeva (2010) til at lesaren må kjenna til tolking av ulike kodar. Desse kodane kallar ho for metaforiske nivå av teksten, og inneheld til dømes frykt, konflikter, sorg og andre kjensler som ikkje er eksplisitt nemnd i teksten (Nikolajeva, 2010).

2.7 Litterære samtalar

Den litterære kompetansen kjem ikkje av seg sjølv, den må lærast på lik linje med andre ferdigheiter, og veks fram dess fleire lesaropplevingar elevane får (Steffensen, 2005). Å lese bøker der ein gjennomfører ei litterær samtale, kan gje leseopplevingar. Litterære samtalar vert definert på ulike måtar. Ein måte å definere på, er at det er ein samtale der elevar snakkar inngåande om ein tekst (Peterson & Eeds i Day, 2007). Å snakke inngåande om ein tekst, inneber at ein ikkje berre snakkar om den konkrete handlinga i teksten, men bruker egne erfaringar og kunnskap for å søkje ei djupare meining. Hennig hevdar at hensikta med litterære samtalar, er å snakke saman på «ein opplyst, personleg og reflektert måte» (Hennig, 2012, s. 27). Målet er å utvikle elevane sin litterære kompetanse (Hennig, 2017). Aase sin

definisjon av litterære samtalar, som vi nemnte innleiingsvis, seier at eleven i samtalen skal uttrykke leseerfaring (Aase, 2005). Elevane kjem til skulen med ulik leseerfaring. Nokre elevar har hatt god tilgang til litteratur ved til dømes å bli lesne for, medan andre ikkje i så stor grad har vorte eksponert for bøker.

Vi kan utvikle oss både personleg, sosialt og litterært i møte med litteratur når vi samtalar om den (Langer, 2011). Det er med andre ord mange fordelar ved å samtale om litteratur. Forutan å få større forståing for teksten, er også lesemotivasjon eit mål for samtalen. Når ein les for eller saman med elevane, er det nødvendig å snakke saman om teksten for å skape forståing for den. Den litterære samtalen vert rekna for å vere ein eigen samtalesjanger på grunn av form og at den har eit formål (Aase, 2005). Forma minner ikkje om samtalar som elevane er vane med når dei kjem til skulen, men må lærast i det sosiale tolkingsfellesskapet som skulen kan vere (Hennig, 2012; Aase, 2005).

Litterære samtalar må vere førebudde. Då er sjansen størst for at formålet med samtalen vert nådd (Skarðhamar, 2011). Samtalen kan gjerne gjennomførast med lesestopp, altså at læraren stoppar opp midt i lesinga fordi det er noko der som bør utforskast. Vår erfaring er at det ikkje bør vere for lange og for hyppige lesestopp. Yngre elevar vert utolmodige etter å komme vidare. Samtale før ein startar og i etterkant av lesinga er gode tidspunkt for å reflektere om teksten. Sjølv om elevane er unge med avgrensa leseerfaring, viser forskning at det likevel er mogleg for dei å posisjonere seg som litterære lesarar på ein fagspesifikk måte (Håland & Hoel, 2016). Med å posisjonere seg som litterær lesar, meinast om eleven klarer å studere teksten på ein analytisk måte (Håland & Hoel, 2016). Dette inneber at elevane kan gi uttrykk for litterær kompetanse under samtalar om litteratur.

2.8 Å engasjere seg i tekst på ein litterær måte

Å engasjere seg i tekst er komplisert, og lesaren må ta i bruk mange strategiar for å tileigne seg dei ulike aspekta ein tekst kan ha. Fountas og Pinnell (2012) har laga ein modell som viser 12 kategoriar problemløysing som lesaren kan ta i bruk for å oppnå best mogleg forståing av teksten. SOSA (Systems of strategic actions), kallar dei desse kategoriane som vert delt inn i tre ulike problemløysingsområde: Tenke i teksten, tenke om teksten og tenke

utover teksten. *Tenke i teksten* handlar om å kunne søke etter informasjon, overvake forståing, ordforståing, lese med passande fart, flyt og intonasjon, ha fleksible leseforståingsstrategiar og å hugse viktig informasjon i teksten. *Tenke om teksten* handlar om å kunne tenke kritisk om teksten og analysere forfattaren sitt handverk. Det tredje området som er *Å tenke utover teksten*, omhandlar å predikere handling, syntetisere, lage forbindelsar og gjere inferensar. Det er dette problemløysingsområdet som refererer til den litterære kompetansen som studien handlar om.

Å tenke utover teksten inneber blant anna å predikere kva som kjem til å skje (Fountas & Pinnell, 2012). Ved hjelp av leietrådar som tittel, illustrasjonar eller tekststruktur kan ein gjere seg opp meining om handlinga i teksten. Spørsmål som: «Kva ser du på biletet på framsida av boka?» og «Kva trur den handlar om?», er relevante for å setje i gang predikasjon hos elevane. Førestillingane ein skapar, vil vere påverka av erfaringar frå tidlegare i livet (Fountas & Pinnell, 2006; Langer, 2011). Dei kan difor vere noko ulike frå person til person. Langer (2011) hevdar at når vi les og aktivt søker meining i teksten, veks tekstverder fram. Tekstverdene, eller førestillingsverdene som Langer (2011) kallar det, er subjektive tekstverder i vårt indre. Førestillingsverda *Å vere utanfor på veg inn* (Langer, 2011), inneber predikasjon, og ein er ofte i denne fasen før ein begynner å lese ei bok. Lesaren er utanfor, og vil prøve å finne leietrådar for handlinga. Det er ikkje berre før sjølve lesinga startar at ein kan vere i denne fasen, men når som helst under lesing. Læraren kan gjerne leggje opp til predikering undervegs i samtalen ved å spørje til dømes: «Kva trur de skjer når Bo spring ut i skogen?»

Å tenke utover teksten inneber å kunne justere eiga forståing i møte med ny kunnskap, syntetisere (Fountas & Pinnell, 2012). Syntetisering samtidig som ein les teksten er avgjerande for at ein skal kunne forstå dei store ideane. Informasjonen ein får i teksten, rekkjefølga av ulike detaljar og konklusjonar vert kombinert, slik et ein klarer å skapa ei meining utifrå det ein les (Block & Duffy, 2008). Teksten kan fortelje noko meir enn det bokstavlege, samtidig som lesaren lev seg inn i den bokstavlege handlinga (Steffensen, 2005). Dette vert kalla å lese med fordobling. Steffensen (2005) hevdar at å ha litterær kompetanse inneber at ein må kunne lese med fordobling. For å finne tema i boka må ein trekkje slutningar, noko som er viktig for at forfattaren skal få fortalt det som var meininga,

eller som Iser seier, at boka skal oppnå sin verknad (Iser, 1981). Syntetisering eller å lese med fordobling har moment frå Langer (2011) si førestillingsverd *Å stige ut og tenke over det ein veit*. I denne fasen koplur lesaren teksten til kva den kan betyr for eige liv. Langer hevdar at dette er ein fase ein ikkje er like ofte innom som dei andre. Det ikkje er all litteratur som rører eige liv på ein relevant måte (Langer, 2011).

Å tenke utover teksten inneber også å knyte forbindelsar mellom tekst og personlege erfaringar, kunnskap om verda rundt seg og til andre tekstar elevane har lese (Fountas & Pinnell, 2012). Langer (2011) si førestillingsverd *Å vere i og å bevege seg gjennom* har element som inneber at ein knyter forbindelsar. Dette er fasen ein er i medan ein les og handlinga i boka skrid fram. Lesaren er aktiv i leseprosessen, og målet er å forstå. Nye opplysningar vert sett saman med det lesaren allereie veit frå før. Langer hevdar at ein må bruke «all vår kunnskap om teksten, oss själva, livet och världen för att utformam och koppla samman, våra tankar, ersätta uppfattningar och göra vår bild av vad vi tror at verket handlar om fylligare» (Langer, 2011, s.39). McGee og Parra fann i sin studie frå samtalar om litteratur på 2. trinn at samtalen glei mykje lettare når elevane klarte å skape forbindelsar til eige liv (McGee & Parra, 2015).

Den siste kategorien Fountas og Pinnell (2012) opererer med i problemløysingsområdet *Å tenkje utanfor teksten*, vert kalla inferring. Vi har valt å kalle det for å gjera inferensar. Lesaren må finne ut kva forfattaren har meint å fortelje som ikkje står direkte i teksten, han må «lese mellom linjene». Vi må dra slutningar ut frå eigne erfaringar, tankar og kjensler for å klare det. Iser (1981) kallar dette for «tomme rom», og Nikolajeva (1998) for «luckor». Både Iser (1981) og Nikolajeva (1998) hevdar at det gir opning for tolking av teksten når lesaren prøver å fylle desse tomme romma, til dømes mellom illustrasjonar og tekst.

Intertekstuelle eller intervisuelle referansar kan ein ofte finne i nyare biletbøker (Ommundsen, 2018). Dette kan vera referansar til eventyr, andre bøker, biletkunst eller musikk, og desse referansane har som mål å fortelje lesaren meir enn kva som står i teksten, og ein kan difor seie at dei også kan fungere som ei form for inferens. Dei intertekstuelle referansane kan ein finna både i illustrasjonane og teksten (Nikolajeva, 2000). Nikolajeva hevdar at det er ikkje sikkert alle born vil forstå intertekstuelle referansar, men at dei likevel

kan ha nytte av å oppleve dei (Nikolajeva, 2000). Om ein les høgt for elevane, kan det vera nyttig å stoppe opp å undre seg over intertekstuelle referansar. Slik kan ein finne ut om elevane skjønar dei.

Det er stor skilnad i kor godt dei ulike elevane vil klare å tenke utover teksten og lage seg førestillingar under lesing. Det er ikkje alle elevar som har like stor erfaring med lesing frå før, men under arbeidet med litterære samtalar vil alle elevane gjere seg fleire erfaringar som dei kan dele med kvarandre. Utgangspunktet når ein har ein litterær samtale er ikkje å leite etter det rette svaret, men samtale og reflektere ilag og prøve å konstruere meining saman. I litterære samtalar kan bruk av biletbøker gi elevane ein fin moglegheit til å engasjere seg i diskusjonar og dialogar.

2.9 Biletbøker

I denne studien tok vi i bruk biletboka *Bo flyttar ut* (Tjensvold, 2016), og i metodedelen presenterer vi delar av boka. Vi vel difor å ha med litt teori som omhandlar biletbøker. Det har vore ei stor endring i biletbøkene dei siste femti åra. Tidlegare hørde illustrasjonane til teksten. No tek dei større plass, og det er eit tettare samspel mellom tekst og illustrasjonar (Ommundsen, 2018). Ofte inneheld tittelen på boka eit jentenamn eller eit gutenamn (Nikolajeva & Scott, 2006). Dette gir lesaren direkte informasjon om sjanger og innhald i boka.

Biletbøker er ein eigen kategori innafor barnelitteraturen, og Ommundsen definerer det som: «En bok med minst et bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Illustrasjonar og tekst er avhengige av kvarandre, og samspelet mellom desse to modalitetane uttrykkjer forteljinga. Modalitetane utfyller og påverkar kvarandre, og om ein vel å sjå på illustrasjonane eller teksten først, vert det skapt nokre forventningar om den andre modaliteten (Lillevangstu et al., 2007). Dei ulike modalitetane i biletbøkene uttrykkjer eit innhald, og om ein dekkjer over den eine modaliteten, kan ein oppdage at noko manglar i den andre (Ommundsen, 2018). Det er altså samspelet mellom illustrasjon og tekst som saman

utgjer den eigentlege teksten i boka, og desse samarbeider for å få fram budskapen (Nikolajeva & Scott, 2006).

I ei biletbok kan ein ofte finne karakterar som er dyr med menneskelege eigenskapar som at dei snakkar saman, klede, menneskeleg motivasjon og sosial status (Nikolajeva & Scott, 2006). I følgje Nikolajeva & Scott (2006) er dette ein måte å tilpasse handlinga for barn. Det mest vanlege handlingsforlaupet i ei biletbok er heime-oppbrot heimanfrå- eventyr-heimkome (Nikolajeva, 1998). Heime har helten i boka det trygt og godt, men må dra i veg. Borte er det spanande og skummelt, og etter at helten har vore ute på eventyr og fått ny kunnskap vender han heim att.

I nyare biletbøker er ofte tema som sjalusi, sorg og vald i heimen skildra. Meir openheit rundt psykologiske og filosofiske tema, er også sentrale tema i nyare barnebøker (Lillevangstu et al., 2007). Biletbøkene kan seiast å vera ein utforskingsarena for utviklinga av barn sine evner til empati, tankar og kjensler. Dette kan også kallast emosjonell intelligens (Nikolajeva, 2013). Nikolajeva viser til at ein kan skilje mellom dei sosiale og dei grunnleggjande kjenslene. Kjærleik, sjalusi, skyld, skam og misunning er lært kulturelt sidan dei inneheld sosial interaksjon. Kjensler som glede, frykt, sinne og avsky er grunnleggjande kjensler. Desse er medfødte, universelle og uavhengige av språk (Nikolajeva, 2013).

Hermeneutikk er fortolkingslære, og hermeneutisk sirkel er ein hermeneutisk metode der ein arbeidar ein med å tolke og forstå ein tekst mellom del og heilskap. Ein kan sjå på detaljar i teksten i lys av heilskapsforståinga av den, og heilskapsforståinga kan justerast av detaljane (Skaftun & Michelsen, 2017). Leseprosessen vert då ein hermeneutisk sirkel fordi ein må sjå på både detaljane og heilskapen når ein les bileta. Nikolajeva viser til at det å lese ei biletbok kan samanliknast med den hermeneutiske sirkel (Nikolajeva, 1998). Når ein les ei biletbok og ser på enten teksten eller bileta, får ein nye forventningar om den andre modaliteten. Som lesar pendlar ein mellom dei to modalitetane, og får etter kvart ei djupare forståing av biletboka. Lyd og stemme kan også reknast som ein modalitet i høgtlesingssituasjonar der ein les for barn som ikkje kan lesa sjølv (Roche, 2014).

Biletbøker kan vere ei viktig kjelde til glede, og dei kan vekke leseinteressa til elevane (Roche, 2015). Elevane får også utvikle evna til å tenkje kritisk, og dei får eit potensial for litterær utvikling (Roche, 2015). Om ein legg til rette for diskusjon, deling og samtale rundt biletbøkene saman med elevane, kan det også utvikle elevane sine dugleikar til å delta i ein litterær samtale.

3 Metode

I dette kapitlet vert metoden som vart brukt for å kunne svare på problemstillinga presentert. Det vert reflektert over vala som blei gjort, og deretter leggje fram korleis vi planla innsamling og analyse av empirien. Det vert også gjort greie for undervisningsdesignet som var utgangspunkt for samtalanene, forskningsetiske betraktningar knytt opp mot undersøkinga og ei vurdering av kvaliteten av studien.

Studien hadde som føremål å skape forståing (Dalland, 2017). Den gav informasjon om korleis lærarane leia samtalanene, kva elevane brukte stemma si til, og korleis den litterære kompetansen til elevane kom til uttrykk. Denne informasjonen vart brukt til å skildre kva som skjer når elevar på første trinn deltek i ein samtale om litteratur. Undersøkinga hadde ein deskriptiv karakter. Den var avgrensa til seks litterære samtalar på to førstetrinn. Eit relativt lite datamateriale kan ikkje generaliserast, men kan gi eit augeblinksbilete av kommunikasjonen i samtalanene som vart gjennomført (Repstad, 2007).

3.1 Kvalitativ kasusstudie

Gjennom denne studien ynskja vi å rette søkelyset mot kva som skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur, og dette gav føringar for val av metode. Forskningsfokuset var å skildre kva som skjer i klasserommet, og bruk av ein kvalitativ metode var difor hensiktsmessig. Ved å gjennomføre kvalitative undersøkingar kan ein finne «informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitative undersøkingar har som mål å gå i djupna, og datainnsamlinga går føre seg i direkte kontakt med forskingsfeltet. Studien har som mål å skildre hendingar i ein bunden kontekst, og kan difor kategoriserast som ein kvalitativ kasusstudie (Merriam & Tisdell, 2016). Den bundne konteksten i studien var dei litterære samtalanene som vart utført i våre klasserom.

3.2 Deltakande observasjon som metode for innsamling av empiri

Observasjon kan vere ein god metode for å få informasjon om kva som skjer i klasserommet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Vi leia sjølv dei litterære samtalanene samtidig som vi

også hadde rolla som observatør. For lærar kan det vere krevjande å ha begge desse rollene samstundes (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Fordelen med å vere deltakande observatørar, var at elevane slapp å forhalde seg til ein ekstern forskar.

Undervisningssituasjonen vart som vanleg, og elevane vart ikkje påverka av at det var ein ukjent i klasserommet.

Samtalar skjer her og no, og for å fange innhaldet, valte vi å bruke lydopptak. Ved å bruke denne metoden fekk vi moglegheit til å studere datamaterialet vårt nøye i etterkant av gjennomføringa, utan at vi gjekk glipp av noko som vart sagt. Ei ulempe med metoden, var at vi mista moglegheita til å studere kroppsspråket til samtaledeltakarane. Sjølv om kroppsspråket ikkje vart dokumentert, var det nokre unntak. Det var der elevar kom med lydhermande utsegn som til dømes «vraff», eller laga ansiktsgrimase i staden for å uttrykke seg verbalt. Dette vart teke med i transkripsjonane. Det var nødvendig for at meininga av ytringane skulle verte fullstendige. I tillegg fekk vi med oss når elevane snakka i munnen på kvarandre, nøling og pausar i samtalanene. Vi vurderte datamaterialet til å vere tilstrekkeleg for å kunne svare på problemstillinga. Det vart brukt transkripsjonsnøkkel som vert presentert seinare i metodekapittelet.

Lyden vart teken opp ved hjelp av den digitale ressursen *Nettskjema* (Universitetet i Oslo, 2022) som er ei sikker løysing for datainnsamling til forskning. Lydopptaka vart gjort på appen *Diktafon* som vart installert på mobiltelefonane våre. Den lasta datamaterialet ferdig kryptert ned i *Nettskjema* kor vi hadde tilgang materialet i etterkant av samtalanene. Elevane var vane med at vi har mobiltelefon med i klasserommet. Den skulle difor ikkje vere eit forstyrrende element for dei på anna måte enn at elevane visste at vi tok opp lyd frå samtalen. Vi var likevel merksame på at elevar kunne verte opptekne av at mobiltelefonen vart brukt til noko anna enn vanleg bruk. Videoopptak var vurdert, men sidan lydopptak ville gje oss nok informasjon om samtalanene, vart det skrinlagd. Lydopptak er mindre forstyrrende enn videoopptak både for elevane og læraren (Repstad, 2007). Ei viktig årsak til metodevalet, var at det skulle vere skånsamt og ikkje til ulempe for elevane som deltok.

3.3 Utval

Prosjektet vårt vart gjennomført ved to ulike skular i same kommune. Samtalane gjekk føre seg rett over nyttår på 1. trinn. Vi hadde vore kontaktlærar for kvar av desse klassane frå elevane starta på skulen om hausten. Dei var godt kjende med kvarandre, og hadde gode relasjonar til oss lærarar. Det var difor tryggje rammer rundt elevane då samtalane vart gjennomført. Samtalane var ein del av ordinær stasjonsundervisning på trinnet, og elevane vart gruppert med tanke på at dei skulle fungere best mogleg. Det var fem elevar i kvar gruppe, noko som var ein passeleg storleik når elevane skulle samtale med kvarandre. Fleire elevar kunne ført til at transkribering og analyse vart komplisert og uoversiktleg. Kriteria som gruppene vart sett saman av, var at det skulle vere omtrent like mange jenter som gutar og blanda fagleg kompetanse. Av erfaring veit vi at dette er kriterium som er ganske vanleg når ein set saman grupper i skulen.

3.4 Undervisningsdesign

Samtale om litteratur står sterkt i norskfaget i *Kunnskapsløftet*, og det er nemnt fleire stader. I kjerneelementa for faget står det at elevane skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur», og dei «skal lytte til å byggje på andre sine innspel i faglege samtalar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utgangspunkt for samtalen i denne studien, var to kompetansemål etter 2. trinn frå norsk fagplan. Der står at elevane skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk,» og at elevane skal «lytte, ta ordet etter tur og grunngje eigne meningar i samtalar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tittelen på boka som vart presentert for elevane var *Bo flyttar ut*. Det er ei biletbok som er skriven og illustrert av Tjensvold (2016). Boka er utgitt på nynorsk, og det var viktig å presentere ei bok som var på den målforma sidan kommunen vi arbeider i, er nynorskkommune. Det står ikkje noko på bokomslaget om kva aldersgruppe denne boka passar for, men på nettstaden til Nynorskbok.no, står det at den eignar seg for barn mellom 4 og 8 år (Nynorsksenteret, 2016). Mange barn kan kjenne seg att i tematikken i boka. Den handlar både om det å verte sett og om venskap. Boka handlar også om at det kan vere vanskeleg om ein må tilpasse seg nye situasjonar, til dømes om det kjem til nye familiemedlemmar. Målet med å lese boka for elevane, var at vi ynskja at elevane skulle få

eit utgangspunkt for samtalar om litteratur, og som kunne bidra til å styrke den litterære kompetansen deira. Litterær kompetanse handlar, som forklart i teoridelen, blant anna om å kunne knyte handlinga opp mot eige liv, og dette kan føre til at elevane får nye perspektiv. Forsking peiker på at dette vil gje ei djupare forståing av boka enn berre den overflatiske handlinga (Matre & Fottland, 2011; McGee & Parra, 2015; Nikolajeva, 2013 ; Tysvær & Ottesen, 2021).

Boka *Bo flyttar ut* (Tjensvold, 2016) er multimodal fordi den er ei biletbok, og har modalitetane skriftleg tekst og illustrasjonar på kvart oppslag. Modalitetane har ulik affordans. Dette betyr at tekst og illustrasjon har ulikt kommunikativt potensial som betyr at teksten kan formidle noko som illustrasjonane ikkje formidlar like godt, og omvendt (Birkeland et al., 2018). På framsida av *Bo flyttar ut* fortel tittelen at hovudpersonen heiter Bo, og illustrasjonane fortel korleis han ser ut.

Boka følgjer den generelle strukturen heime- oppbrot- heimanfrå- eventyr- heimkome. Denne strukturen er vanleg i biletbøker for barn (Nikolajeva, 1998). Bo som er ein katt, har det fint heime heilt til hunden Viktor flyttar inn til Bo og mora. Då stikk Bo av, og søker husrom hos ei and, ein moldvarp og ein ulv. Dette fører til at boka har ein repeterande struktur, for det skjer omtrent det same kvar gong Bo søker husrom hos eit nytt dyr. Han får mat og spør om dei held hund. Det viser seg etter kvart at det kan vere vanskeleg for Bo å finna ein stad han kan trivast. Til slutt vart Bo klar over at han eigentleg hadde det veldig fint heime. Boka hadde innslag av illustrasjonar som refererte til kjende eventyrfigurar og andre historier. Dette sette forteljinga inn i ein større samanheng, og vi vurderte at dette var ei bok som eignar seg godt til litterære samtalar, fordi den kunne gi rom for mange gode refleksjonar.

Dette var ein studie av litterære samtalar med ei bestemt aldersgruppe. Under planlegging av undervisningsopplegget, var det viktig å tenkje korleis vi skulle leggje til rette for dei aktuelle elevane. Det vart difor relevant å spørje seg sjølv om kva som kjenneteiknar seksåringen. Vår erfaring er at dei fleste elevane på 1. trinn ikkje er så tolmodige om dei må arbeide med same oppgåva over lengre tid. Samtalane skulle difor ikkje vare lengre enn 30 minutt.

Tidlegare i skuleåret hadde trinna hatt fokus på korleis elevane kunne delta i ein samtale. Klassane hadde laga reglar for samtalediskurs som hang synleg i klasseromma. Samtalereglar

kan lære elevane å delta i samtalen på ein relevant måte (Stanley, 2006). Då samtalereglane skulle lagast, fekk elevane vere med og diskutere kva som er viktig når ein skal snakke med kvarandre. Dette vart gjort for at elevane skulle få eit forhold til reglane, at det ikkje berre var ein plakat som plutselig hang i klasserommet. Reglane var enkelt formulert, og var som følgjande: Vi ser på den som snakkar, vi høyrer etter, alle deltek og vi snakkar etter tur. Plakaten hadde enkel illustrasjon til kvar regel. Innhaldet i reglane var inspirert av Stanley (2006) sitt forslag til samtalereglar og *Kunnskapsløftet* sine skildringar av munnleg kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Då dei litterære samtalanene skulle gjennomførast vart elevane plassert i ein halvsirkel framføre smartboarden slik at dei kunne sjå både bileta og samtidig ha augekontakt med kvarandre og lærar. Læraren sat ved sida av skjermen samtidig som det vart lese høgt, og det vart mogleg å sjå kven som ville ha ordet. I tråd med Fisher et al. (2004) sin forskning, var lesinga godt førebudd. Vi hadde god kjennskap til boka, og las med innleving og intonasjon etter beste evne.

Boka innehaldt totalt nitten oppslag som vart nummererte fortløypande for at det skulle vere tydeleg kva bilete det vart referert til. Samtalen var planlagt med utgangspunkt i nokre få, lesestopp (tabell 1). Erfaring tilseier at om ein stoppar opp for ofte, vert elevane utolmodige, og dei kan lett miste fokus. Det var førebudd lesestopp til fire av oppslaga, i tillegg til samtale før og etter lesing. I samtalen før sjølve lesinga, planla vi å studerte parateksten på framsida av boka. Paratekst er dei tekstane som ligg utanfor, før og etter forteljninga i boka (Ommundsen, 2018). Tanken var at det skulle vekke engasjementet og nyfikenheita til elevane. Utsjånaden til boka var viktig, og den skulle gje eit frampeik om kva boka kom til å handle om. Den skulle også gje elevane høve til å predikere handling. Elevane skulle også få moglegheit til å komme med kommentarar eller stille spørsmål etter eige initiativ, både i og utanom lesestoppa. Det var difor ikkje planlagt for at lærar skulle stille mange spørsmål. Håland og Hoel (2016) sine studie viste at for mange spørsmål kunne vere til hinder for å få til ein god samtale. Under arbeidet med undervisningsdesignet, var vi opptekne av at dei planlagde spørsmåla skulle vere opne og autentiske, og at det skulle brukast nokre samtaletrekk for å støtte samtalen. Vi utarbeida eit dokument som skulle brukast som støtte for lærar i gjennomføring av samtalanene (tabell 1). Planleggingsdokumentet viste korleis samtalen skulle gjennomførast, samt kva for ulike stillas som skulle støtte samtalen.

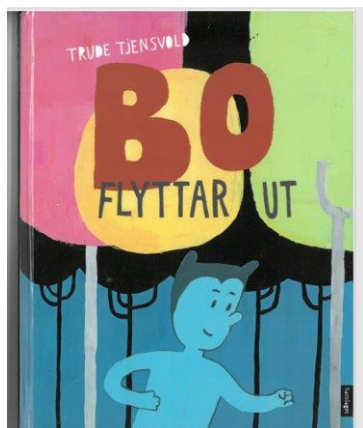
Tabell 1

Planleggingsdokument for litterær samtale

Oppslag:	Kva skjer i boka?	Spørsmål:	Stillas:
Før lesing:	Sjå på framsida av boka Lese tittel, forfattar og å sjå på illustrasjon.	Kva trur de boka handlar om? Kven er Bo?	Opne og autentiske spørsmål
2	Viktor har flytta inn. Han tek stor plass. Bo er misfornøgd.	Korleis er Viktor? Kva tenkjer Bo om det?	Samtaletrekk (høg verdsetting og opptak) Gjenta
4	Bo og Viktor har kome ut. Viktor vil leike gøymeleiken fordi han har så god leitenase. Bo smett inn i skogen.	Kva trur de skjer vidare? Kvifor?	Repetere Resonnere Vente Små grupper
11	Bo har vore hos anda og moldvarpen, og står no utanfor ulven sitt hus og vert invitert inn.	Korleis trur de ulven har det i huset sitt? Kvifor? Kva trur de skjer hos ulven? Kvifor?	Samtalereglar Bok og illustrasjonar
16	Bo rømmer frå ulven og dett ned ei skrent. Han vert liggjande inneklemt.	Korleis har Bo det her? Kva trur de han føler når han høyrer nokon pesar og grev utanfor? Kva trur de kjem til å skje?	Høgtlesing
Etter lesing		Kva handla boka om? Kan vi lære noko av å lese denne boka?	

Vi vil no presentere oppslaga som var utgangspunkt for lesestoppa slik at det vert enklare å sjå føre seg handlinga i boka.

Bilete 1. Framsida



Tittelen fortalde oss at boka handla om Bo som flytta ut, illustrasjonen viser ein person som kunne vere Bo. Figuren var menneskeleggjort sidan han hadde eit ansikt som kunne sjå ut som ein vanleg gut. På hovudet kunne ein sjå to øyrer som fortalde oss at han ikkje var ein vanleg gut likevel. Bo var derimot ein katt, men dette kom ikkje tydeleg fram før vi kom til første oppslag i boka der ein kunne sjå at han har ein hale. Spørsmåla som var planlagt å stille til dette oppslaget var: Kva trur de boka handlar om? Kven er Bo? Målet med desse spørsmåla var å førebu elevane og å hjelpe dei inn i teksten ved at dei fekk moglegheit til å predikere.

Bilete 2. Oppslag 2



Neste lesestopp var planlagt til oppslag to i boka. Her hadde hunden Viktor flytta inn til Bo og mora hans. Bo var misnøgd, men det kunne ein ikkje lese direkte i teksten. Dette må ein tolke utifrå bileta. Her vart desse spørsmåla stilt til elevane: Korleis er Viktor? Kva trur de Bo tenkjer om det? Desse spørsmåla var stilt for å støtte elevane til å fylle det tomme rommet i oppslaget, samt moglegheit til å syntetisere. Vi valde å ha lesestopp på dette oppslaget, fordi det skjer ei endring i historia her. Det vart ei endring frå harmoni til disharmoni. Denne disharmonien førte handlinga vidare.

Bilete 3. Oppslag 4



Oppslag fire viste Bo og Viktor som var komme ut i skogen. Viktor ville leike gøymeleiken fordi han hadde så god leitenase. Bo sa at Viktor aldri kom til å finne han, men var han egentleg med på gøymeleiken? Bo smatt inn i skogen. Då var det passande å stille spørsmål om kva elevane trudde kom til å skje vidare med eit oppfølgingsspørsmål om kvifor. Dette oppslaget gav rom for samtale rundt illustrasjonane i boka. Elevane måtte sjølv, ved å sjå på illustrasjonen saman med teksten, finne ut om Bo var med på leiken eller ikkje. Her var det også moglegheiter for elevane å predikere vidare handling.

Bilete 4. Oppslag 11



Neste planlagde lesestopp var til oppslag elleve. Bo hadde vore hos anda og moldvarpen, og der hadde han fått tilbod om husly, men han takka nei til dette. Årsaka til det var at anda og moldvarpen verken hadde mat eller passende butilhøve. Dette oppslaget viste at Bo står utanfor huset til ulven, og ulven inviterte han inn. Ein kunne sjå Raudhette og hunden Viktor i bakgrunnen. Illustrasjonane gav rom for samtale om meir enn det som står i sjølve teksten. Det var mange moglegheiter for intertekstualitet. Spørsmåla som vart stilt til elevane var: Korleis trur de at ulven har det i huset sitt? Kvifor? Kva trur de skjer hos ulven? Kvifor?

Bilete 5. Oppslag 16.



Siste lesestopp vi valde ut var oppslag 16. Her hadde Bo rømt frå ulven, og han datt ned ei skrent der han vart liggjande inneklemt i ei hole. Spørsmåla som vart stilt var: Korleis trur de at Bo har det her? Kva trur de han føler når han kjenner at nokon pesar og grev over han? Kva trur de kjem til å skje? Etter at boka var ferdig lesen, stilte vi spørsmål om: Kva handla boka om? Kan vi lære noko av å lese denne boka?

3.5 Samtaleanalyse

Datamaterialet i denne studien var lydopptak som blei transkribert i etterkant av samtalane. Vi var merksame på at transkripsjonar aldri kan vere ei heilt nøyaktig gjengjeving av verkelegheita. Det er overføring frå munnleg språk til eit skriftleg språk, med dei utfordringane det medfører. I skriftleg språk misser ein til dømes stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonane vart utført ved første høve etter at lydopptaka var gjort. Samtalane og konteksten var friskt i minnet, og det var ei god støtte spesielt der elevane snakka litt utydeleg.

Før vi starta med transkripsjon, gjorde vi nokre val over kva som var relevant å dokumentere. “Det vesentlige er altså å velge en transkripsjonsform som gjør at du får vist fram de fenomenene du vil belyse” (Riis-Johansen, 2020, s.102). Vi brukte ei forenkla utgåva av Jeffersons transkripsjonsnøkkel (Atkinson & Heritage, 1999) som vist i tabell 2.

Tabell 2

Forenkla utgåve av Jeffersons transkripsjonsnøkkel

Markering i transkripsjonen:	Markeringa betyr:
(5)	Kor mange sekundar pause
=	Ingen pause mellom to ytringar
.....	Setning som ikkje vert fullført
[...]	Utlaten tale
[er]	Innsett ord for å fylle ut setning
[Snakkar på likt
(...)	Utydeleg tale
(ord)	Gjetting av utydeleg tale

I transkripsjonane vart det brukt fiktive elevnamn for at empirien skulle verte anonymisert. Datamaterialet frå dei seks ulike gruppene vart skilt frå kvarandre ved at alle namna i ei gruppe starta på same forbokstav. Den eine læraren, heretter kalla lærar 1, gjennomførte samtalan med elevar som har forbokstav A, B og C. Den andre læraren, heretter kalla lærar 2, gjennomførte samtalan med elevar som har forbokstav D, E og F. Transkripsjonane vart nummerert forlaupande i eit word-dokument for kvar samtale. Nummereringa gjorde det enklare å finne tilbake til transkripsjonssekvensar som vart noterte som interessante. Vi valte å bruke normert nynorsk i transkripsjonane. Det gjorde det lettare å lese og forstå, og ville truleg få fram same innhaldet som om det hadde vore brukt dialekt. Det var ikkje alle elevane som snakkar same dialekta, og det hadde difor også vore lettare identifisere dei. Det vart også teke med nokre lydhermande ord som til dømes mhm og oj. Dette vart gjort fordi dei er med på å skape meining i samtalen.

Då transkripsjonen var gjort, vart datamaterialet kategorisert slik at vi kunne analysere det. Riis- Johansen (2020) peiker på samtaleanalyse som norskdidaktisk forskingsmetode. Ho hevdar at ein ved samtaleanalyse kan få innblikk i prosessane som skjer når menneska snakkar med kvarandre. Om ein analyserer og studerer samtalar, kan ein få eit inntrykk av elevane sin samtalekompetanse og språkmeistring. Riis- Johansen (2020) påpeikar at studiar av samtalar har eit stort didaktisk potensiale for lærarane, fordi ein gjennom samtaleanalysane kan bli betre til å leggje merke til det ein elles ikkje er merksam på.

For å finne svar på kva som skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur, hadde vi som tidlegare nemnt utarbeidd tre forskingsspørsmål som la grunnlag for kategoriseringa av datamaterialet vårt. Vi tok utgangspunkt i relevant teori og empiri då analysekategoriane til kvart forskingsspørsmål vart utarbeida.

Ei koding med utgangspunkt i teori, også kalla teorinær koding (Anker, 2020), vart utgangspunkt for å finne svar på det første forskingsspørsmålet om korleis lærarane leier samtalan. Det vart laga kategoriar med utgangspunkt i teoriar om dialogisk samtale og samtalediskurs som vist i tabell 3. Korrigeringsvart ein empirinær kategori som vart teken med på bakgrunn av våre forventningar og erfaringar om at det skulle vere ein del slike. I tillegg til korrigeringsvart, kan ein i tabell 3 sjå at kategoriane vart gjenta, høg verdsetting og

samtalediskurs. Ein kan også sjå døme på samtalesekvensar og kva teori kategorien byggjer på. Då transkripsjonane vart analysert, vart det brukt ulike fargar for å kode ytringane i dei ulike kategoriane. Fargekodane gjorde det lettare då vi skulle telje opp ytringar frå dei ulike kategoriane.

Tabell 3

Korleis leier lærarane samtalane?

Farge	Kategori	Forklaring	Døme	Teori
Gul	Gjenta	Gjentaking kan ein bruke for å sikre at ein har forstått eleven sitt utsegn. Lærar gjentek det eleven sa, og tek det med vidare i neste spørsmål.	Brage: Han går seg vill i skogen. Lærar: Du trur han går seg vill i skogen?	Dysthe (1995) Chapin (2009)
Rosa	Høg verdsetting	Eleven sine svar er viktige.	Astrid: Viss dyra har vore tullete, så kanskje dei kan vera gøyale i staden. Lærar: Det var eit lurt svar.	Dysthe (1995) Nystrand et al. (1997) Håland (2016)
Grøn	Samtalediskurs	Det vert stilt opne og autentiske eller lukka spørsmål. Elevane får respons på svara sine, anten frå lærar eller medelevar. Lærar fordelar ordet, og held samtalen innanfor tema.	Lærar: Kva trur de boka handlar om? Lærar: Har gutane sånne øyrer oppå hovudet? Lærar: Kan du Brage tenkje deg kva som kjem til å skje no?	Andersson-Bakken (2017) Børresen et al. (2012) Børresen (2019) Dysthe (1995) Matre & Fottland (2011) Stanley (2006) Tysvær & Ottesen (2021)
Orange	Korrigering	Korrigering av åtferd	Lærar: Kan du setje deg opp på rumpa, så ser du mykje betre?	

For å finne svar på forskingsspørsmål nummer to, som var kva elevane brukte stemma si til, vart det utarbeidd ulike kategoriar på grunnlag av korleis elevane responderte. Det vart i hovudsak brukt ei empirinær koding. Ei empirinær koding inneber at kategoriane er utarbeidd utifrå det empiriske materialet (Anker, 2020). Kategoriane som ein kan sjå i tabell 4, vart då svare på spørsmål, elevinitierte spørsmål, elevkommentarar og avsporingar. Tabellen viser også forklaring på kva kategorien inneheld, døme på samtalesekvensar og teori som vart brukt som støtte. Dei transkriberte samtalanane vart koda med ulike fargar utifrå kva kategori utsegna til elevane passa inn i.

Tabell 4

Kva brukar elevane stemma til?

Farge	Kategori	Forklaring	Døme	Teori
Rosa	Svar på spørsmål	Elevane svarer på spørsmål frå lærar og medelevar. Dei gir korte svar, eller dei svarer utdjupande.	Lærer: Han som heiter Bo er sur, korleis kan de sjå det? Aslak: For vi ser det på fjeset hans.	Adelmann (2009) Bruner et al. (1976) Børresen et al. (2012) Børresen (2019)
Lilla	Elevinitierte spørsmål	Elevane stiller spørsmål på eige initiativ.	Børge: Kvifor har andungen ein do på staden sin?	McGee & Parra (2015) Vygotskij (1978, 2001)
Gul	Elevkommentar	Elevane kjem med kommentarar om tekst, bilete eller assosiasjonar.	Barbro: Han er naken, og han har ein hale. Bente: Han er ikkje naken, han har faktisk shorts på seg.	
Grøn	Avsporingar	Elevane kjem med svar som er utanfor kontekst.	Anders: No kjem det som vi seier inn på lyden. Anders: Vi har berre eit minutt på oss.	

Etter å ha kategorisert elevane sine utsegn, talte vi opp kor mange som høyrte til i kvar kategori. Dette gjorde vi for å få ein oversikt over omfanget i dei ulike kategoriane. Det gjorde også at det var mogleg å sjå om alle elevane deltok i samtalen.

Til tredje forskingsspørsmålet som handla om korleis den litterære kompetansen til elevane kom til uttrykk, valde vi også ei teorinær koding for å kategorisere datamaterialet.

Utgangspunktet var Fountas & Pinnell (2012) sine kategoriar innanfor problemløysingsområdet *Å tenke utover teksten*. Som ein kan sjå i tabell 5, vart dei fire kategoriane predikering, syntetisering eller lese med fordobling, lage forbindelsar og å gjere inferensar. I tillegg valde vi å ha med kategorien intertekstualitet. Dette valet blei gjort fordi denne kategorien også kunne bidra til å gi svar på kva litterær kompetanse elevane hadde. I tabell 5 kan ein finne forklaring på kva dei ulike kategoriane innehaldt, døme på samtalesekvensar og kva teori kategoriane var bygde på. Transkripsjonane vart koda med ulike fargar, og talde opp slik at ein fekk ei oversikt over utsegna til elevane som kunne indikere litterær kompetanse.

Tabell 5

Korleis kjem den litterære kompetansen til elevane til uttrykk?

Farge	Konvensjon	Forklaring	Døme	Teori
Rosa	Predikering	Eleven predikerer kva som kjem til å skje vidare i biletboka.	Lærer: Kva trur de denne boka handlar om? Camilla: Han der som flyttar ut. Celine: Ja Camilla: I naturen Cille: Bo flyttar ut i naturen	Langer (2011) Fountas & Pinnell (2012)
Gul	Syntetisering/ lese med fordobling	Eleven sine tankar vert endra og justert på bakgrunn av å ny kunnskap. Eleven forstår kva boka handlar om meir enn den spesifikke historia.	Adrian: Kanskje han er ein katt? Anders: Han er ein katt. Astrid: Og han har jo litt klede	Cummins & Stallmeyer - Gerrard (2011) Fountas & Pinnell (2012)

			på seg, han har jo shorts. Aslak: Kanskje han er eit kattermenneske? Anders: Han er eit kattermenneske.	Steffensen (2005) Block & Duffy (2008) Iser (1981)
Grøn	Lagar forbindelsar	Eleven lagar meningsfulle forbindelsar til sitt eige liv og til kunnskap som eleven har om verda.	Lærer: Han har jo eit toalett. Barbro: Han kan jo ikkje gå på do, han kjem seg jo ikkje oppå der. Og alle ser jo når han går på do.	Fountas & Pinnell (2012)
Blå	Å gjera inferensar	Eleven skjønner at det er eit samspel mellom ord og bilete, og eleven klarer å fylle tomme rom.	Lærer: Korleis tenkjer de at Viktor er? Celine: Han sleiker han. Christian: Han er ikkje grei.	Iser (1981) Fountas & Pinnell (2012) Nikolajeva (1998)
Brun	Intertekstualitet	Eleven skjønner at biletboka inneheld referansar til eventyr og andre bøker.	Lærer: Kva var det jegeren gjorde? Birger: Kutta opp magen og tok stein i staden.	Nikolajeva & Scott (2006) Nikolajeva (1998) Ommundsen (2018) Nikolajeva (2000)

3.6 Forskingsetikk

Heilt frå ein startar planlegginga av eit forskingsprosjekt må etisk medvit vera ein del av prosessen (Postholm & Jacobsen, 2011). I denne studien, innebar dette at vi før iscenesetting av samtalane, sendte heim eit samtykkeskjema (vedlegg 2) der føresette vart informert om formål med forskinga, korleis datamaterialet skulle verte handsama og at dei kunne reservere seg mot å delta dersom dei ikkje ville. Samtykket kunne når som helst trekkjast tilbake. Elevane blei spurt om å delta, fordi det skulle vere frivillig å vere med (De nasjonale

forskingsetiske komiteene, 2019). Sidan samtalan skulle gjennomførast som ein del av ordinær undervisning, ynskja vi å få samtykke av alle føresette sånn at vi kunne ha tilgang til alle gruppesamtalane og dermed ha eit større datamateriale. Lydopptak vert rekna for å vere personopplysningar, så det vart søkt til Norsk senter for forskingsdata (NSD, 2022) om å få godkjent prosjektet (vedlegg 3). Elevane som ikkje hadde samtykke, deltok på eigne stasjonsgrupper som ikkje vart ein del av vårt datamateriale. På denne måten gjekk ikkje forskinga ut over elevar som ikkje ynskje å delta.

3.7 Kvaliteten på forskinga

Reliabilitet handlar om forskinga si pålitelegheit, eller truverdighet. I denne studien var vi sjølv deltakande i samtalen og var ansvarlege for analyse og konklusjon. Det var ei krevjande dobbeltrolle å vere både deltakar og forskar. Som lærarar kan ein forske på eigen praksis, men då bør ein ha ei tosidig rolle som inneheld både undervisningskompetanse og endring- og utviklingskompetanse (Postholm, 2007). Fokuset vart då å betre undervisninga. Vi var klar over at vi ved å ha så tett tilknytning til datakjelda, kunne kome til å påverke resultata. Skildringa av metoden vart gjort så transparent som mogleg slik at lesaren kan gjere seg eigne oppfatningar om kvaliteten på forskinga. Vi tok utgangspunkt i eit teoretisk rammeverk som bidrog til å utarbeide analyseverktøy. Dette var brukt til analyse av samtalan, og gjorde det enklare å analysere på ein kritisk og systematisk måte.

Etter å ha arbeida med materialet ei tid, vart vi merksame på at vi hadde ulike koda materialet ulikt. Dei same ytringane vart kategorisert ulikt hos begge to. For å styrke reliabiliteten koda vi difor kvarandre sine transkripsjonar, la fram resultatet for kvarandre og forhandla om kva kategori som passa best. Den største skilnadane i kodingane, hørte til kategorien syntetisering eller lesing med fordobling. Det skuldast nok ikkje berre at tolkinga var gjort ulikt, men også at vi gjennom arbeidet med teori og diskusjon med rettleiar, fekk betre innsikt i omgrepa.

Validiteten seier noko om gyldighet og relevans i forhold til datamaterialet, og om ein har dekning for tolking av resultata (Postholm & Jacobsen, 2011). Hermeneutikk handlar om korleis vi forstår og tolkar språk, tekst og andre meiningsberande strukturar, som til dømes

sosiale situasjonar og handlingar (Lægreid et al., 2001). Innanfor hermeneutikken er “den hermeneutiske sirkel” eit sentralt omgrep. Grunntanken er å framheve at forståing er dynamisk, og til ei kvar tid vert påverka av kva situasjon ein er i. Eigen kulturell bakgrunn, fordommar, kunnskap og forventningar spelar inn i denne forståinga (Lægreid et al., 2001). Dette innebar at vi som forskarar aldri kunne vere heilt objektive i korleis vi framstilte og oppfatta resultatata. Forståing av materialet vårt vart utvida og endra etterkvart som det vart analysert og reflektert rundt funna. Faglitteraturen hadde også ein påverknad undervegs. Vi har vore sjølvkritiske når vi har lese og tolka materialet. Det er eit grunnleggjande krav når ein nyttar seg av transkribert materiale (Befring, 2015). Ei styrke i studien vår, har vore at vi er to som har arbeida saman. Det har vorte reflektert mykje i alle delar av prosessen. Dette har bidrege til at vi ikkje så lett har låst oss fast i egne tankar, men har gitt kvarandre konstruktiv motstand.

Det var få deltakarar i studien, og ein kunne ikkje gå utifrå at elevane som deltok i samtalaner er representative for alle i denne aldersgruppa. Dersom samtalaner hadde vorte gjennomført ein annan dag, hadde kanskje resultatet vorte annleis. Dette gjeld også om ein annan lærar hadde gjennomført samtalaner. Styrken i datamaterialet vårt, var at det kom frå to ulike skular og med to forskjellige lærarar som gjennomførte undervisninga.

4 Resultat

I dette kapittelet vert resultatata frå undersøkinga lagt fram med tanke på å finne svar på problemstillinga: *Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?* Dei tre forskingsspørsmåla skulle bidra til å svare på problemstillinga, og det vert presentert funn frå desse:

1. Korleis leier lærarane samtalanene?
2. Kva bruker elevane stemma si til?
3. Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?

Vi vil presisere at det er lærar 1 som leier samtalanene med elevar som har fiktive namn som byrjar på A, B og C, og lærar 2 som leier samtalanene med elevar som har fiktive namn med start D, E og F. For å gjere dette tydeleg i tabellane, er resultat frå lærar 1 markert med lysegrå farge. Det blir vist til ulike døme frå samtalanene. Deler av nokre av døma er brukt to gonger, men i ulik kontekst.

4.1 Korleis leier lærarane samtalanene?

Vi valde å telje opp ytringar lærarane hadde i dei ulike kategoriane å gjenta, høg verdsetting, samtalediskurs og korrigerings. Dette for å få eit overblikk over omfanget av ulike typar ytringar. Som ein kan sjå av tabell 6, var det samtalediskurs som hadde flest ytringar hos både lærar 1 og lærar 2. Denne kategorien inneheldt opne og autentiske eller lukka spørsmål, respons på elevsvar, fordele ordet og å halde samtalen i gang. At lærar gjentok det eleven sa, var kategorien som hadde nest flest ytringar hos både lærar 1 og lærar 2. I kategorien samtalediskurs og å gjenta hadde lærar 2 nokre fleire ytringar enn lærar 1. Høg verdsetting, ein respons på at eleven sine svar er viktige, var i liten grad brukt hos begge lærarane. Lærar 2 hadde nokre fleire ytringar som synte høg verdsetting enn lærar 1. Korrigerings av åtferd var nesten ikkje brukt, og omfanget var omtrent det same hos lærar 1 og lærar 2.

Tabell 6*Tal på lærarytringar*

Gruppe	Gjenta	Høg verdsetting	Samtalediskurs	Korrigering
A	21	0	74	3
B	16	1	86	0
C	20	0	63	2
Lærer 1 totalt	57	1	223	5
D	36	2	125	4
E	25	1	60	1
F	26	0	90	1
Lærer 2 totalt	87	3	275	6

Det vert no lagt fram døme for å vise korleis lærarane har ytra seg innanfor dei ulike kategoriane. Resultata vert lagt fram etter den kategorien med flest treff til den med færrest.

4.1.1 Samtalediskurs

Ein tendens i materiale var at mykje av lærarane si leiing av samtalen handla om samtalediskurs på ulike måtar. Både lærar 1 og lærar 2 stilte mange spørsmål, og dei kom hyppig. Av og til kom fleire spørsmål i same sekvens før elevane fekk særleg moglegheit til å gje eit svar. Dei fleste spørsmåla var retta mot gruppa som heilheit, men nokre gonger blei elevane nominert til å svare. Else var ei av dei elevane som hadde få ytringar, og ho fekk direkte spørsmål frå lærar, slik at ho også kunne bidra i samtalen:

Lærer 2: Kva trur du Else? (4) Er du einig i noko av det som er sagt her? Få høyre. Kva tenkjer du?

Else: Det som Elise sa.

Elise hadde før lærar stilte direkte spørsmål til Else, uttalt at boka handla om at Bo skal flytte ut. Lærer stilte tre spørsmål med berre fire sekundar tenkjepause mellom første og dei neste spørsmåla i sekvensen.

Andre gonger stilte lærar spørsmål på ein måte som gav elevane tenketid og inviterte til meir refleksjon. Det finst døme på denne måten å stille spørsmål på hos både lærar 1 og lærar 2. Ved oppslag 16 som viste at Bo hadde falt ned ei skrent, stilte lærar eit ope, autentisk og planlagt spørsmål, og David svarte kort utan å grunngje. Oppfylgningsspørsmålet gjorde at eleven fekk høve til å utdjupe svaret sitt:

Lærar 2: Korleis har Bo det her, trur de?

David: Ikkje bra!

Lærar 2: Kvifor ikkje?

David: Han saknar mammaa sin. Mammaa kan ikkje finne han, og han sit der for alltid. Og han får han ikkje ut.

I materialet var det og døme på at begge lærarane stilte opne og autentiske spørsmål, utan å følgje opp dersom eleven ikkje svarte utfyllande. Som vi ser i dømet under, vart ikkje Fia oppmoda om å grunngje kvifor ho trudde Bo var ein gut:

Lærar 2: Kven er Bo, trur de?

Fia: Det er ein gut.

Lærar 2: Du trur at det er ein gut? Trur alle saman at det er ein gut?

Fleire elevar: Ja!

Både lærar 1 og lærar 2 stilte opne og autentiske spørsmål. Dette førte det til at elevane vart deltakande ved at fleire bidrog i samtalen utan mykje innblanding frå lærar. Dette ser vi i dømet frå samtalen omkring oppslag fire der Bo var på veg ut i skogen, og lærar stilte eit ope og autentisk spørsmål:

Lærar 1: Korleis kan det gå no når Bo flyttar ut?

Adele: Han har jo shortsens på seg.

- Adrian: Mammaa kjem jo til å bli lei seg.
- Astrid: Ja, han gløymte jo å ta med seg nokre ting.
- Lærer 1: Kor skal han bu no då?
- Astrid: Kanskje han kan bu i trea, så kan han finne mat i naturen.
- Adele: Tenk om han går seg vill då, tenk om han går seg vill.

Begge lærarane stilte lukka spørsmål der svara var bestemte på førehand. Eit døme var frå oppslag seks der illustrasjon viste ei and som hadde matroshatt som Donald Duck plar bruke. Brage meinte han hadde sett kapteinar har slike hattar på hovudet. Lærer 1 stilte då spørsmålet: «Ja, men det er nokon vi les om i teikneseriane som har sånn? Ein som heiter Doo...?» Barbro svarte då: « Donald Duck.» Lærer la orda i munnen på Barbro, og det var tydeleg kva som var rett svar. Eit anna døme er frå oppslag to der mor, Viktor og Bo spelar kort. Lærer 1 stilte eit lukka spørsmål: «Han som heiter Bo er sur, korleis kan de sjå det?» Aslak svarte då: «Vi kan sjå det på fjeset hans.» Ansiktsuttrykket til Bo kom tydeleg fram i illustrasjonane. Ein annan type lukka spørsmål som vart brukt hos både lærar 1 og lærar 2, var spørsmål der svaret var ja eller nei. Dømet kjem frå same oppslag som over, og lærar 2 spurde: «Ser det ut som om Bo likar Viktor?» Else svara: «Nei».

Både lærar 1 og lærar 2 stilte spørsmål for å halde samtalen i gong. Då ein elev hadde svart noko, kom det ofte eit nytt spørsmål. Dømet under viser eit utdrag frå samtalen omkring oppslag to der Viktor hadde flytta inn til mor og Bo:

- Lærer 2: Korleis kan vi sjå på Bo at han ikkje likar så godt at Viktor er der?
- Erik: Han ser sånn ut.
- Lærer 2: Korleis ser han ut?
- Erik: Han ser sur ut.
- Lærer 2: Men korleis trur de at Viktor er då?
- Egon: Eg trur at han er snill.
- Lærer 2: Kvifor trur du at han er snill då?

Elevane ga korte svar, og læraren følgde opp med stadig nye spørsmål.

Både lærar 1 og lærar 2 gjorde forsøk på å fordele ordet i samtalanene. I dømet under frå oppslag 16 der Bo ligg inneklemt under mange steinar, spurde lærar 2 Dora om korleis ho trudde Bo hadde det. Dora responderte med: «Eg skulle ikkje seie noko.» Lærar 2 fylgde opp med å svare: «Ja, men eg har lyst til å høyre kva alle seier.» Eit anna døme er frå samtalen i ei gruppe der ein elev hadde vore ganske dominerande ved å heile tida vere den som skulle seie noko. Gruppa såg på oppslag fire der Bo sprang ut i skogen, og lærar 2 spurde: «Kva skjer vidare no, Dora?» Dora fekk ikkje høve til å svare, for David braut inn: «Eg veit kvifor! Eg ser... Eg veit kvifor!» Lærar 2 stoppa David, og gav Dora ein ny sjanse til å svare. I ei anna gruppe hadde lærar 1 oppdaga at Anders ikkje var så deltakande i samtalen. Gruppa samtala om oppslag 12 der ein kunne sjå at ulven haldt på å skubbe Bo inn i omnen, og lærar 1 stilte eit spørsmål direkte retta til Anders: «Ser du kva ulven held på å gjere, Anders?» Anders svarte: «Han held på å drepe han.»

Både lærar 1 og lærar 2 brukte lyttesignal som akkurat, ja og mhm under samtalanene. Dømet under er frå ein samtalesekvens rundt oppslag to der Bo spring ut i skogen. Lærar 2 prøvde å setje elevane på sporet av kvifor Bo var sinna på Viktor:

- Læraren 2: Kvifor er han sinna på hunden då?
- Frank: Fordi at han likte ikkje at han budde hos dei.
- Lærar 2: Nei. Kva heiter sånn kjensle som Bo har inni seg, trur du?
- Frode: Sint!
- Lærar 2: Kan det vere noko anna?
- Filip: Irritert!
- Lærar 2: Irritert. Mhm.
- Fia: Lei seg.
- Lærar 2: Ja, sint irritert og lei seg. Kanskje til og med alle desse kjenslene?
Mhm.
- Frank: Eller kanskje alle kjenslene.

Lærer 2: Ja, det kan hende.

Det var få avsporingar i samtalanane både hos lærar 1 og lærar 2. Der dei fanst, valde begge lærarane enten å ikkje kommentere, eller å stadfeste at det var høyrte ved å seie til dømes «akkurat», for så å fortsetje. Dette såg vi eit døme omkring oppslag tre der mor kommanderte Bo og Viktor ut. Gruppa diskuterte korleis Viktor var, og Erik sa at Elise hadde ein skikkeleg vill hund. Elise fortsette med å fortelje at dei måtte ha den i bur når dei fekk besøk. «Akkurat», svarte lærar 2 før ho fortsette lesinga. Lærer 2 viste at ho høyrde etter, men avsporinga fekk lite fokus.

4.1.2 Gjentakning

Både lærar 1 og lærar 2 hadde mange døme på gjentakning i samtalanane. Gjentakning vart brukt på ulike måtar. Ein måte var å støtte eleven si forståing. I dømet under trengte Elise hjelp til avkodning av tekst, kanskje fordi ho hadde manglande erfaring med dobbelkonsonant og las «flyttar» med lang vokal. Elise trengte denne støtta både for å skjønne sjølv, og for at medelevar som kanskje ikkje klarte å lese, kunne få vite tittelen på boka. Lærer gjentok difor «flyttar ut» med kort vokal for å støtte forståinga:

Lærer 2: Kva som står der då?

Elise: f-l-y-t-t-a-r- u-t

Lærer 2: Kva blei det?

Elise: Flyttar ut.

Lærer 2: Flyttar ut. Og så står det...

Elise: B-o

Lærer 2: Bo flyttar ut.

Gjentakning vart brukt ved å direkte gjenta det eleven, og vart brukt begge lærarane. Til dømes då ei gruppe fekk spørsmål om kva dei såg i illustrasjonane. Astrid svarte at ho såg fisk, og lærar 1 svarte: «Fisk, ja.»

Både lærar 1 og lærar 2 brukte også gjentaking ved å repetere det eleven sa som spørsmål. Lærar 1 spurte kva elevane trudde kom til å skje hos ulven. Birger svarte: «Eg trur at han vart spist.» Lærar 1 responderte då ved å stille spørsmålet: «Trur du han blir spist opp?» Eleven fekk derimot ikkje høve til å svare, for då kom læraren med eit nytt spørsmål om noko anna.

Gjentaking fungerte som ei oppmoding til elevane om å grunngje eller utdjupe svar. Det var funn frå begge lærarane på dette. Då ei gruppe diskuterte korleis huset til ulven såg ut i oppslag elleve, greip Filip denne moglegheita:

Frank: Det er mørkt.
Lærar 2: Du trur at det er mørkt?
Filip: Ja, for at moldvarpen sa at det var mørkt.

Då lærar gjentok elevsvaret som spørsmål, fekk lærar høve til å finne ut om ho hadde forstått rett. I dømet over, var det Filip som svarte, så det var hans forståing som kom fram.

4.1.3 Høg verdsetting

Det var ikkje mange døme i materialet som viste høg verdsetting, altså at læraren markerte at elevane sine svar var viktige. Av fire døme på høg verdsetting, førekom tre av dei i samtalene til lærar 2. I dømet under frå oppslag fire der Bo spring ut i skogen og Viktor har lyst til å leike gøyemeleiken, vart det diskutert kva som skjer med Bo i skogen. Lærar ynskja at David skulle forklare kva ein gjer når ein stikk av, og viste at det var interessant å høyre eleven sine refleksjonar. Lærar viste med dette at eleven sitt bidrag var viktig, og ville høyre meir.

David: Ja, det er derfor Bo spring.
Lærar 2: Derfor spring Bo? Nei, du trur ikkje at dei leiker saman? Kva trur du skjer med Bo?
David: Han skal springe frå huset sånn som eg plar gjere når eg ikkje liker litlebroren min.
Lærar 2: Akkurat. Kva pleier de å gjere når de spring?
David: Æææh! Vi spring i frå dei vi leiker med, og vil leike med nokon andre.

Eit anna døme som vart vurdert som høg verdsetting, var i ein annan samtale omkring same oppslaget som over:

- Lærer 1: Er det ikkje skummelt å gå seg vill i skogen?
Alle svarer: Jo!
Barbro: Jo, fordi det kan bli mørkt, då kan han lukta spora sine tilbake igjen.
Lærer 1: Det var lurt tenkt. Han er jo ein katt, så då kan han jo lukte spora sine tilbake.
Brage: Han har jo nattsyn.
Lærer 1: No sa Brage noko lurt, kan du gjenta det?
Brage: Han har nattsyn.
Lærer 1: De kan mykje om kattar de.

Barbro fekk tilbakemelding om at ho hadde tenkt lure tankar, og elevane fekk ros fordi dei kom med sine kunnskarar om kattar. Lærer fekk på denne måten vist høg verdsetting av elevane sine svar.

4.1.4 Korrigeringar

Det var få døme på korrigeringar av åtferd som handlar om at elevane ikkje gjorde det dei skulle. Til dømes sa både lærar 1 og lærar 2 til elevane at dei måtte sitje fint og følgje med. Dette dømet viste at elevane heldt på med noko som gjorde at det vart for bråkete då dei skulle samtale: «Kan stolen stå i ro, elles vert det så bråkete?» Andre korrigeringar gjekk på at elevar småsnakka med kvarandre og ikkje hadde fokus.

4.2 Kva bruker elevane stemma si til?

For å finne ut kva elevane brukte stemma si til, vart materialet analysert med utgangspunkt i kategoriane svare på spørsmål, stille spørsmål, kommentere og avsporingar. Ytringane vart summert både individvis og gruppevis. Dette for å få oversikt over omfanget av ytringar både innanfor dei ulike kategoriane og på elevane si deltaking i samtalen. Som ein kan sjå i tabell 7, var det å svare på spørsmål og kommentarar som var dominerande. I alle samtalane stilte nokre elevar spørsmål på eige initiativ, og det var få avsporingar. Dette mønsteret gjekk igjen hos alle gruppene. Dersom ein ser på elevnivå, var det ein elev i kvar gruppe som utmerka

seg ved å ha markant fleire ytringar enn dei andre. Astrid, Brage, Cille, David, Elise og Filip merka seg ut på denne måten. I fleire av gruppene var det ein elev som hadde få ytringar. Edvard hadde til dømes berre to (tabell 7). Differansen mellom den eleven som hadde flest ytringar, David med 75 og Edvard med to, viste stor skilnad i omfanget av elevane sine ytringar.

Tabell 7

Tal på ytringar over kva eleven brukar stemma si til

	Svare på spørsmål	Elevinitierte spørsmål	Elev-kommentarar	Avsporingar	Tal på ytringar pr. elev
Astrid	23	7	14	1	45
Adele	9	5	12	1	27
Aslak	7	4	11	1	23
Anders	6	1	8	2	17
Adrian	14	5	10	0	29
Sum	59	22	55	5	141
Brage	28	2	12	2	44
Børge	14	1	5	0	20
Birger	14	1	5	1	21
Bente	7	0	7	0	14
Barbro	10	0	14	0	24
Sum	73	4	43	3	123
Celine	11	0	6	0	17
Camilla	21	0	7	0	28
Cille	22	2	20	1	45
Cato	11	4	7	0	22
Christian	12	1	2	1	16

Sum	77	7	42	2	128
David	41	3	31	0	75
Daniel	22	2	11	1	36
Dina	22	2	6	0	30
Dorte	6	0	0	1	7
Dora	13	1	4	0	18
Sum	104	8	52	2	156
Erik	10	0	7	0	17
Elise	24	4	10	2	40
Else	8	0	0	0	8
Edvard	2	0	0	0	2
Egon	20	1	12	3	36
Sum	64	5	29	5	103
Frode	20	0	1	0	21
Frank	21	3	6	1	31
Fiona	8	3	6	0	17
Fia	8	2	6	0	16
Filip	19	3	17	1	40
Sum	76	11	36	2	125

4.2.1 Svare på spørsmål

Elevane sine ytringar viste at dei svara på spørsmål på ulike måtar. Begge lærarane stilte mange spørsmål, og elevane svarte nokre gonger utan å gi noko vidare utdjuping på spørsmåla som dei fekk. Eit døme kan ein sjå i denne sekvensen:

- Lærer 1: Kven er Bo då eigentleg?
Cille: Det er han der (peikar på biletet).
Lærer 1: Men kva er han? Er han ein gut eller?
Cille: Ja, han er ein gut.
Camilla: Han har jo hale.
Lærer 1: Ja, han har jo hale. Har gutane øyrene der?

Andre gonger svara dei utdjupande som i dette dømet då lærar 1 stilte spørsmålet: «Kva trur de han gjer no då?» Adele svara: «Reise til beveren, og då skal dei ha pinnar til middag.» Ho utdjupa ved å bruke den kunnskapen ho hadde fått om kva som skjedde når Bo spurde om husrom hos eit nytt dyr.

Elevane svarte også ja og nei då lærar stilte lukka spørsmål, men det viste seg at dei ofte fekk oppfølgingsspørsmål i etterkant. Det var også døme på at elevar utdjupa svaret på eige initiativ. Lærar 2 stilte spørsmålet: “Likte ikkje Bo å ha Viktor der? David svarte då nei, og utdjupa svaret ved å seie at Bo ikkje likte hunden fordi den var så tøysete heile tida. I materialet såg vi at elevane ved nokre høve valte å svare «veit ikkje», «har ikkje peiling» og liknande på spørsmål frå lærar. Desse svara kom ofte i samband med predikasjon som i dømet under:

Lærar 1: Kva kan skje dersom han [Bo] går seg vill?
Adele: Har ikkje peiling.

4.2.2 Elevinitierte spørsmål

Elevane stilte spørsmål av ulike grunnar. Dei stilte spørsmål dersom dei undra seg over noko dei såg i illustrasjonane som til dømes i oppslag elleve der Bo stod utanfor huset til ulven og det rauk av pipa. Børge sa: «Sjå på den pipa, korleis har han klart å få fyr i omnen?» Det var døme på at elevane stilte spørsmål dersom det var noko dei ikkje fekk med seg. I oppslag tre sa mor til Viktor og Bo at dei skulle gå ut. Daniel fekk ikkje med seg kven mor sa dette til, og han vart nøydd til å stille spørsmålet: «Kven sa mora ut til?» Andre årsaker til at elevane stilte spørsmål, var då dei møtte ord dei ikkje forstod. David visste til dømes ikkje kva lever var, og stilte spørsmål om dette. Det var døme på at dersom elevar stilte spørsmål, forventa dei svar. Frank lurte på kva Bo er. Sidan han ikkje fekk svar på spørsmålet sitt, måtte han stille det ein gong til:

Lærar 2: Men at det er ein som flyttar ut, det trur vi det handlar om ?
Frank: Kva er han?
Filip: Eg trur at han flyttar langt ut, fordi han går jo i skogen.
Lærar 2: Ja.
Frank: Kva er han?

Elevane stilte spørsmål til handlingar som hadde skjedd tidlegare i boka. Bo fekk tilbod om lever hos mor si, men det var ikkje godt nok for han. Elise reflekterte rundt dette:

- Lærer 2: Du har ikkje noko anna då, spør Bo. Kokt torsk, kanskje? Moldvarpen ristar på hovudet. Enn lever då?
- Elise: What! Kvifor tok han ikkje lever hos mammaa då?

Elevane klarte å posisjonere seg som likeverdige dialogpartnarar i samtalanene ved å svare på spørsmål frå kvarandre. Fiona lurte på kvifor det stod Bo på framsida av boka. Frank tok oppdraget med å forklare at det var fordi han heiter Bo. Filip lurte på kven Viktor var, og Frank måtte igjen trø støttande til og forklarte at det var hunden. Astrid lurte på kva beverar egentleg er. Adele hadde svar på dette, og forklarte at beverar er tre, pinnar, mold og slikt. Det var også døme på at elevane argumenterte mot kvarandre dersom dei var ueinige:

- Dora: Det er ein bjørn bakom.
- Lærer 2: Bjørn? Kvifor er det ein bjørn der då?
- Dora: Fordi dei pleier å leva der.
- David: Nei, det er ikkje fordi dei lever der. Fordi dei ikkje liker den store hunden.

I utdraget under, der elevane hadde ein diskusjon seg imellom om kven Bo var, lytta elevane til kvarandre, stilte spørsmål og følgde opp ytringane til medelevane. Dei la til meir informasjon, bekrefta kvarandre eller foreslo alternativ utan at læraren ytra seg.

- Lærer 1: Ser de noko spesielt med Bo. Er det noko vi ikkje såg på framsida då vi såg på han der?
- Adrian: Halen!
- Lærer 1: Hm...kva kan det bety då?
- Adrian: Kanskje han er ein katt?
- Astrid: Og han har jo klede på seg, han har jo shorts.
- Aslak: Kanskje han er eit katterenneske?
- Anders: Han er eit katterenneske.

Adrian: Eller ein hund?

4.2.3 Kommenterarar

Som vi kan sjå i tabell 7, var det mange døme på at elevane kommenterte tekst eller illustrasjonar, og dette førekom ofte gjennom alle samtalanane som vart gjennomført. Mange elevinitierte kommenterarar kom i samband med at elevane kjente att noko i illustrasjonane. Dømet under viste at det var fleire elevar som følgde opp og kommenterte då Filip oppdaga Bukkane Bruse på veg over brua:

Filip: Eg ser til og med Bukkane bruse.

Frank: Det er geita.

Filip: Det er Bukkane bruse.

Fia: Der er troll.

Elevane kommenterte også når dei kjente seg att i noko i boka. Til dømes der det vart lese at Bo av og til fekk sove i senga til mor. Då braut Dina av og kopla det ho hadde høyrte til egne erfaringar: «Nett som meg. Eg får nokre gongar sove [i senga til mor].» Då ho var ferdig med denne refleksjonen, utnytta ho også høve til å kommentere kva Bo var: «Men han ser veldig ut som ein ulv no, for du ser halen.» Dette til trass for at gruppa var ferdig med å samtale om kva Bo var, og hadde gått vidare i samtalen.

Fleire av kommentarane viste at elevane engasjerte seg i teksten ved å sjå på illustrasjonane, lytte til teksten og å bruke fantasien og kunnskapen sin til å førestille seg kva som kom til å skje vidare. I dette dømet såg elevane på oppslag fire der Bo sprang ut i skogen, og i illustrasjonen kunne ein også sjå bilete av ein bjørn. Egon ropte: «Vent! Vent! Han kan bli spist av den bjørnen,» og han ville stoppe lesinga.

Elevane kom med kommenterarar dersom det var noko i boka eller i samtalen rundt teksten som dei assosierte til seg sjølv eller egne erfaringar. Under er det nokre døme på slike kommenterarar:

Daniel: Eg har ein ulvebamse, så eg veit masse om ulvar.

- Filip: Eg likar ikkje lauk.
- David: Eg og mamma, sant. Vi skulle kjøpe ein hund, men til slutt så var han så stor at vi ikkje kunne bære den. Når eg var seks sånn som no....
- Børge: Naboen vår, dei har ein katt.

Kommentarar som ikkje omhandla boka, men som var meir knytt til roller i kommunikasjonssituasjonen førekom også i samtalanene. Det var kommentarar som viste at elevane var opptekne av å ha rett svar. For nokre verka det nesten som ein konkurranse som i dette dømet då Egon ropte ut: «Eg hadde rett! Eg hadde rett!» Cille gjorde inntrykk av at ho hadde lese boka før, og visste kva som kom til å skje vidare. Ho uttala at: «Bo ville faktisk ikkje bu der, men eg seier ikkje kva anna som skjer.» Ein annan type metakommentar kom frå Daniel: «Eg fekk ikkje sagt noko,» og frå Egon som sa: «Kan du berre bla vidare. Eg vil vite kva som skjer.»

Kommentarar som handla om at elevane begynte å verte fonologisk medvitne førekom. Å leike med språk har hatt fokus i leseopplæringa. Aslak leikte med språket då han sa: «Bo er jo nesten do, for då byt vi D-en og B-en. Bo-bok.» Det same gjorde Brage då han rima: «Ja, dei er jo Bukkande Bruse... Bukkande truse.»

4.2.4 Avsporingar

I utgangspunktet hadde vi forventet mange avsporingar, men i tabell 7 kan vi sjå at det var få. Elevane heldt seg stort sett til tema. Dorte vart oppteken av mobiltelefonen som stod på opptak. Fleire gonger gjennom samtalen kommenterte ho kor lang tid det var gått. Astrid hadde også ei avsporing som handla om metoden i studien då ho sa: «No kjem jo det som vi seier på lyden.» Det var nokre få avsporingar som handla om elevåtferd. Til dømes Daniel som sa: «x plagar. Han slår der [på vindaugget inn til grupperommet].»

4.3 Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?

Som vist i metoddelen er litterær kompetanse operasjonalisert i ulike kategoriar. I tabell 8, kan ein sjå korleis elevane sine ytringar vart fordelt innanfor dei ulike kategoriane. Som ein ser i tabellen, var det predikering som dominerte i dei litterære samtalanene. Lage forbindelsar,

å gjere inferansar og intertekstualitet hadde relativt lik hyppigheit i dei litterære samtalanene. Syntetisering eller lese med fordobling var det færrest døme på. Det vert no lagt fram døme innanfor dei ulike kategoriane.

Tabell 8

Tal på utsegn som indikerte litterær kompetanse

Namn:	Predi- kering	Synteti- sering eller lese med fordobling	Lage forbind- elsar	Gjere inferansar	Inter- tekstualitet	Tal på ytringar
Astrid	7	0	1	3	6	17
Adele	4	0	4	1	3	12
Aslak	2	1	1	3	2	9
Anders	4	0	0	1	0	5
Adrian	5	1	0	3	3	12
	22	2	6	11	14	55
Brage	5	0	1	2	4	12
Børge	2	0	1	1	0	4
Birger	2	0	1	1	1	5
Bente	0	0	0	0	1	1
Barbro	3	0	6	0	3	12
	12	0	9	4	9	34
Celine	5	0	1	0	2	8
Camila	7	1	2	0	2	12
Cille	8	0	1	0	5	14
Cato	2	0	1	0	4	7
Christian	3	0	2	1	3	9
	25	1	7	1	16	50
David	9	0	9	4	1	23
Daniel	7	0	4	2	0	13
Dina	6	0	3	1	1	11
Dorte	1	0	1	0	0	2

Dora	2	0	2	0	0	4
	25	0	19	7	2	53
Erik	1	0	1	1	0	3
Elise	9	0	3	4	1	17
Else	1	0	0	0	0	1
Edvard	1	0	0	0	0	1
Egon	5	1	0	5	0	11
	17	1	4	10	1	33
Frode	4	0	0	1	0	4
Frank	5	1	2	1	0	9
Fiona	1	0	2	1	0	3
Fia	4	0	1	0	1	6
Filip	5	0	2	1	2	10
	19	1	7	4	3	32
Totalt	120	5	52	37	43	

4.3.1 Predikering

Predikasjon betyr at elevane gjer seg ei førestilling om kva dei trur kjem til å skje vidare i boka. Det skal ikkje vere ei tilfeldig gjetting, men ei kvalifisert gjetting ut frå tekst, tittel, bilete, tema eller tidlegare erfaringar. Alle samtalanene starta med at lærar spurte kva elevane trudde boka kom til å handle om, og alle gruppene hadde forslag sjølv om det for nokre elevar gjekk litt trått i starten. Ein elev svarte «veit ikkje». Lærar 2 presiserte at ho ikkje forventa at elevane skulle vite, men at då det vart spurt om kva dei trudde, skulle dei gjette. I samtalen som vart referert til under, har lærar 2 spurt kva elevane trudde boka handla om. Erik gjetta at det handla om bursdag fordi han synst det såg ut som om det var bilete av ballongar på framsida av boka. Elise baserte si gjetting utifrå tittelen på boka.

- Lærar 2: Kva tenkjer du Elise?
 Elise: Eg trur det er det som står der.
 Lærar 2: Kva som står der då?
 Elise: f-l-y-t-t-a-r u-t!
 Lærar 2: Kva blei det?

Elise: Flyttar ut.
Lærer 2: Flyttar ut. Og så står det?
Elise: B-o
Lærer 2: Bo flyttar ut.
Elise: Bo flyttar ut. Eg trur at det handlar om at den mannen skal flytte.

Det fanst døme på at elevane brukte sitt gryande fonologiske medvit når dei predikerte, og at predikasjonane ikkje kom ut frå illustrasjon eller tekst. Denne strategien førte ikkje alltid fram. I dømet under gjetta Dorte at Bo var ein som las mange bøker. Det stod ingenting om bøker i teksten, og ein kunne heller ikkje sjå i illustrasjonane at Bo las.

Lærer 2: Kva trur du Dorte at boka handlar om?
Dorte: Bo les mange bøker.
Lærer 2: At Bo les mange bøker? Kva gjer at du tenkjer det?
Dorte: Mhm. Bo og bok.

Det var ikkje berre før lesing at det vart predikert. Elevane brukte både erfaringsbasert kunnskap og kunnskap om verda då dei predikerte. Då vi hadde kome til oppslag fire reflekterte elevane over kva dei trudde kom til å skje då Bo flytta ut.

Lærer 1: Men kor skal han bu no då?
Astrid: Kanskje han kan bu i treet, då finn han jo mat i naturen.
Adele: Tenk om han går seg vill då...tenk om han går seg vill...?
Lærer 1: Kva kan skje då, om han går seg vill?
Adele: Har ikkje peiling.
Aslak: Då må mammaa kome og sjå kor han er.
Astrid: Kanskje det kjem snø, då frys han sidan han berre har shorts på seg.

4.3.2 Å lage forbindelsar

Å lage forbindelsar inneber at elevane klarer å knyte innhaldet til sitt eige liv, til kva kunnskap dei har om verda og til andre tekstar. Det var fleire døme på at elevane laga forbindelsar til eige liv. Gruppa i dømet under hadde sett på oppslag to der Viktor hadde

flytta inn til mor og Bo. Grappa diskuterte korleis dei tenkte at Viktor var, og Christian såg føre seg kva han kunne brukt Viktor til.

Christian: Han er ikkje grei.

Lærer 1: Kvifor er han ikkje grei då?

Christian: På grunn av... Eller... Ja, han er jo grei, men...

Lærer 1: Tenkte du at han var litt plagsam?

Christian: Ja, visst eg hadde hatt han, så hadde eg leika med han. Eg ville hatt han på rommet mitt.

I transkripsjonane fanst utsegn som viste at elevane trakk forbindelsar til kva kunnskap dei sjølve hadde om verda. Eit døme på dette, var då det vart snakka om parateksten til boka og Børge sa: «Bo er jo eit gutenamn, så eg veit at boka handlar om ein gut.» Eit anna døme var under lesing av oppslag fire, og Bo hadde rømt ut i skogen. To av elevane brukte kunnskap dei hadde om kattar.

Lærer 1: Er det lurt å springa ut i skogen sånn utan vidare?

Camilla: Nei.

Cato: Han kan jo ete tre?

Lærer 1: Ete tre? Han er jo ein katt.

Camilla: Kattar elsker fisk.

Christian: Og fuglar.

Det var få døme på at elevane laga forbindelsar til andre tekstar. I barnelitteratur vert ofte handling gjenteke, og i boka kom Bo til fleire ulike dyr. Han spurde kva det var til middag, og han fekk tilbod om husly hos dei han kom til. Då Bo i oppslag ni kom til moldvarpen, sa Elise: «Eg trur at dei skal ete maur til middag.» Lærer 2 bad ikkje om predikering, men eleven kom uoppmoda med denne gjettinga.

4.3.3 Å gjere inferensar

Å gjere inferensar handlar om å kunne fylle «tomme rom» i teksten, å sjå at det er samspel mellom tekst og illustrasjonar. I oppslag 12 har Bo kome inn i huset til ulven. I teksten stod at ulven hadde tenkt å ha dagens kjøt i kål til middag. Ordlyden var at ulven smatta og gliste, og

gjorde at ein kanskje kunne skjønne at ulven hadde vonde hensikter. Det stod ingenting i teksten om at ulven hadde tenkt å ete Bo. Illustrasjonen viste at ulven peikte mot gryta, og elevane skjønnte at Bo kunne vere alternativ som kjøtt i ulven sin middag.

- Filip: Han ser, han ser glad ut.
Lærer 2: Ja, ser Bo glad ut?
Filip: Nei, eg meiner ulven.
Lærer 2: Ulven? Kvifor trur du ulven ser glad ut då?
Filip: Han slikkar seg rundt munnen.
Lærer 2: Kva trur du han tenkjer når han slikkar seg rundt munnen?
Filip: [At han skal ete den.
Fia: [Mat!
Fia: At han skal ete Bo.
Frank: At han dytta han oppi suppa.
Lærer 2: Huff då!
Filip: Så skjærer han lauk oppi.
Lærer 2: Med litt lauk oppi?
Filip: Det ligg lauk attmed peisen.

Eit anna døme på at elevane klarte å gjere inferensar, kunne vi sjå i refleksjonane omkring oppslag 13 der det var teikna opp tre griseskjelett som sat inntil veggen i hola til ulven. Det vart spurt kva elevane såg i illustrasjonane, og kva som kunne ha skjedd her. Adrian svarte då at ulven hadde ete dei tre små grisane.

4.3.4 Intertekstualitet

Boka hadde mange døme frå anna litteratur i illustrasjonane. Ein kunne blant anna sjå dei tre Bukkande Bruse, Raudhette, Den stygge andungen og Moldvarpen som ville vite kven som hadde bæsja på hovudet hans. Døme på intertekstualitet kunne ein sjå i oppslag elleve. Ein kunne sjå Raudhette, og ulven var også illustrert:

- Bente: Eg ser noko!
Lærer 1: Kven er det?
Barbro: Det er Raudhette.

Bente: Og ulven.

Brage: Ja, det er Raudhette og ulven.

Fleire i kor: JA!

Lærer 1: Men kva gjer Raudhette i denne skogen?

Bente: Ho skal til bestemora si.

Barbro: Så kjem ulven og berre vraff.

Lærer 1: Er det den same ulven som er med i det eventyret kanskje?

Fleire i kor: JA!

Lærer 1: Eg skal lese kva som står her eg.
Kva trur de skjer hos ulven då?

Birger: Eg trur at han blir spist.

Lærer 1: Trur du han blir spist oss? De andre. Trur de også at han vert spit av ulven?

Brage: Han blir spist!

Eit anna døme på intertekstualitet var då det vart samtala om oppslag seks som viste illustrasjon av ei grå and og tre gule ender som ropte “styggjen” til den grå andungen. Den refererte til eventyret om Den stygge andungen, noko lærar ikkje fortalte elevane:

Lærer 1: Den store anda seier «styggjen» mot den grå anda. Var det fint gjort?

Astrid: Men den er jo eigentleg ikkje ei and, den er jo eigentleg ei svane.

Det var også døme på at elevane ikkje klarte å kjenne att referansane til eventyr og anna litteratur. Då gruppa samtala om oppslag elleve, uttalte Egon: «Sjå! Ei vakker jente!» Då læraren spurte om Egon kjente henne, gjorde han ikkje det sjølv om det var tydeleg at det var Raudhette.

4.3.5 Syntetisering eller lese med fordobling

Syntetisering inneber at elevane justerer forståinga si etter kvart som dei får ny informasjon, og at dei klarer å skjønne tematikken i boka. Dømet under var frå oppslag to der ein kunne sjå i illustrasjonen at Bo mistreivst med å ha Viktor der.

Elise: Eg trur ikkje at Bo likte at han [Viktor] var der. Sjå då!

Egon: Kanskje det var difor han [Bo] flytta ut?

Ut frå illustrasjon og tittel på boka, viste Egon ved refleksjonen sin at han var i ferd med å endre forståing av innhaldet. Han syntetiserte. Det var få døme på at elevane klarte å syntetisere eller lese med fordobling under samtalanene. I dømet under som kom frå slutten av ein samtale, spurte lærar 1 om elevane hadde lært noko av å lese boka:

Lærar 1: Kan de lære noko av det som denne boka handlar om?

Elevane: Nei!

Astrid: Vi kan jo lære at kjæledyr av og til kan vere gøyale å leike med.
Viss dyra har vore tullete, så kanskje dei kan vere gøyale i staden.

Lærar 1: Det var eit lurt svar.

Adrian: Ein må bli litt vant med at dei er der.

Det var fleire døme på at elevane oppsummerte handlinga i boka bokstavleg som dømet under der lærar hadde stilt spørsmål om kva dei kunne lære av boka:

Adele: Vi må ikkje gå ein plass for vi kan bli spist opp.

Cille: Vi må alltid vere snille med kvarandre.

Lærar 1: Ja!

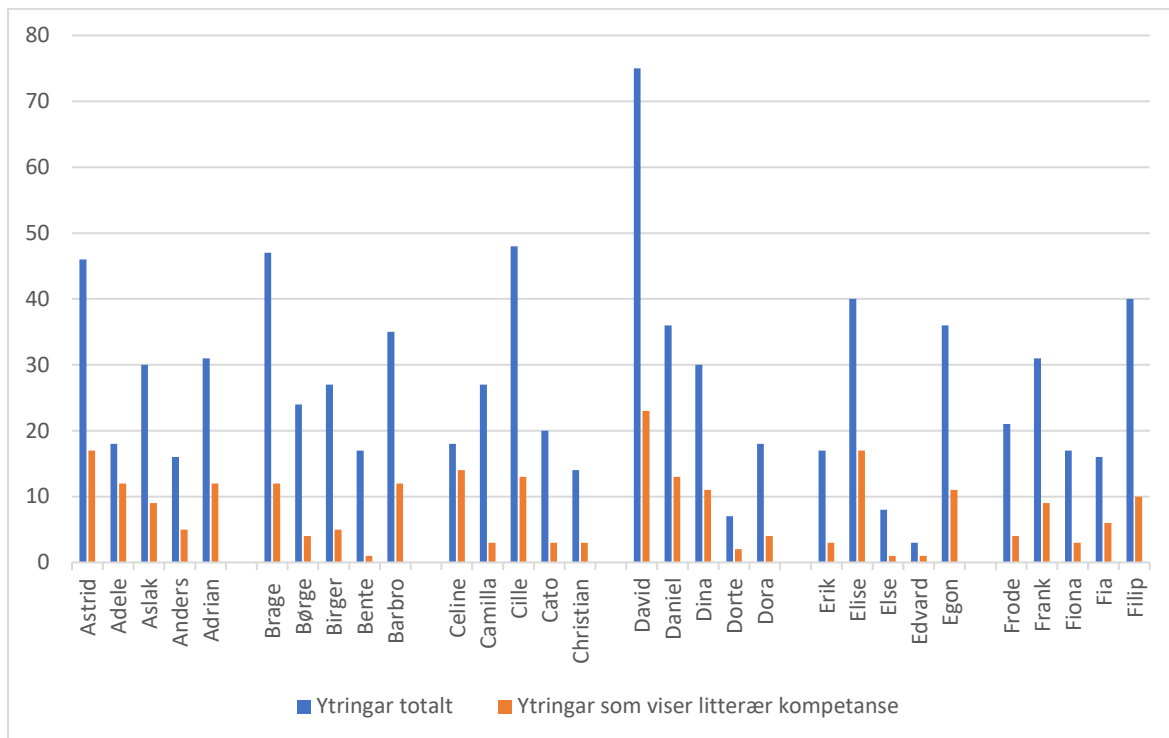
Cille: Ja, og at vi ikkje må gå til ein ulv.

4.3.6 Oppsummering over elevytringar som viser litterær kompetanse

For å få støtte til å svare på problemstillinga *Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?*, samanlikna vi tal på elevytringar med tal på elevytringar som viste litterær kompetanse. I diagram 1 kan ein sjå at det er stor differanse mellom søylene som viser totalytringar og dei som viser litterær kompetanse. Alle elevane hadde ytringar med litterært innslag, men for dei fleste, i lite omfang. Sjølv om elevane deltok munnleg, var dei fleste ytringane kommentarar og elevinitierte spørsmål.

Diagram 1

Ytringar totalt sett i forhold til ytringar som viser litterær kompetanse



5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte hovudfunna i undersøkinga opp mot det teoretiske rammeverket som blei presentert i kapittel 2. Målet er å svare på problemstillinga: *Kva skjer når elevar på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?* Drøftinga er strukturert i same rekkjefølgje som forskingsspørsmåla:

1. Korleis leier lærarane samtalanane?
2. Kva brukar elevane stemma si til?
3. Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?

Det er ikkje mogleg å drøfte alle funn frå resultata, men vi har valt å drøfte hovudfunna til kvart forskingsspørsmål. I tillegg har vi drøfta andre funn som vart vurdert relevante for å kunne svare på problemstillinga.

5.1 Korleis leier lærarane samtalanane?

Eit hovudfunn, var at både lærar 1 og lærar 2 hadde mange ytringar som handla om samtalediskurs på ulike måtar. Det tydelegaste funnet innafor denne kategorien, var at det vart stilt mange spørsmål, og det var desse som var utgangspunkt for elevsvara. I planleggingsdokumentet var det planlagt opne og autentiske spørsmål til samtalen. Eit døme var då lærar 2 stilte spørsmål om korleis elevane trudde Bo hadde det. David svarte: «Ikkje bra!» Lærar 2 fortsette med eit oppfølgingsspørsmål, og spurde kvifor David trudde at Bo ikkje hadde det bra. Då svarte han: « Fordi han saknar mammaa sin, sidan mammaa ikkje kan finne han.» Då lærar 2 stilte oppfølgingsspørsmålet, førte det til at denne eleven vart meir munnleg aktiv ved at han fekk uttrykt tankane sine. Dette samsvarer med McGee og Parra (2015) si undersøking som viste at det var avgjerande at læraren stilte oppfølgingsspørsmål. David fekk i tillegg til å utdjupe, sjansen til å knyte handlinga opp i mot eigne erfaringar. Om elevane får knyte handlinga opp mot eigne erfaringar, kan samtalen gli lettare (McGee & Parra, 2015).

Det vart ikkje alltid stilt oppfølgingsspørsmål. Då Fia si gruppe fekk spørsmål om kven Bo var, svarte ho: «Det er ein gut». Det hadde vore naturleg å la Fia forklare kvifor ho meinte at det var ein gut, men i staden spurde lærar 2 om alle saman trudde at han var ein gut. Kanskje

var dei andre einige i dette, for det var ingen som tok til motmæle. Det vart ei felles einigheit om at Bo var ein gut, til trass for at illustrasjonen viste ein figur som hadde øyrene oppå hovudet og ikkje der menneske plar ha dei. Ein kan stille seg spørsmål om: «Kven er Bo?» eigentleg var eit ope og autentisk spørsmål. Bo var illustrert i boka, så elevane kunne sjå han. På den måten vart ikkje spørsmålet ope og autentisk. Kriteriet for at eit spørsmål skal vere ope og autentisk, er at det ikkje er eit førehandsbestemt svar på det (Andersson-Bakken, 2017; Dysthe, 1995). Spørsmålet kunne likevel vore relevant for at elevane skulle fått eit klarare bilete av kven hovudpersonen var. I planleggingsdokumentet (tabell 1), kunne det sjå ut som om lærarane berre ville stille opne og autentiske spørsmål i samtalen, men det ville kanskje vore gunstig å planleggje nokre lukka spørsmål også. Det kan vere lurt å veksle mellom opne og lukka spørsmål alt etter kva som er målet med spørsmålet (Mortimer & Scott, 2003).

I planleggingsdokumentet (tabell 1) var det ikkje lagt opp til at det skulle stillast så mange spørsmål. Datamaterialet viste likevel at det vart stilt mange spørsmål gjennom samtalanane av begge lærarane. Det førte til at deler av samtalanane verka meir som om dei var eit avhøyr enn ein dialog. Dette kan ein sjå i dømet under:

Lærer 2: Korleis kan vi sjå på Bo at han ikkje likar så godt at Viktor er der?

Erik: Han ser sånn ut.

Lærer 2: Korleis ser han ut?

Erik: Han ser sur ut.

Lærer 2: Men korleis trur de at Viktor er då?

Egon: Eg trur at han er snill.

Lærer 2: Kvifor trur du at han er snill då?

Lærer 2 var klar med eit nytt spørsmål med ein gong etter at elevane hadde respondert. Håland og Hoel fann i si undersøking ut at for mange spørsmål kunne vere til hinder for ein god samtale (Håland & Hoel, 2016). Kanskje vart det tidvis for mange spørsmål i samtalanane, noko som gjorde at begge lærarane måtte improvisere og konstruere spørsmål undervegs.

Mange av desse spørsmåla vart lukka, ofte med ja eller nei som svaralternativ. Spørsmåla dreiv ikkje samtalan framover, men førte i staden til at det vart stilt nye spørsmål. Dette er likevel ein heilt vanleg klasseromsituasjon, for det er ikkje mogleg å detaljplanleggje ein samtale. Dersom ein planlegg i detalj, vert det lite rom for elevdeltaking. Ein kan likevel stille seg spørsmål om korleis samtalan hadde gått dersom det blei gitt meir tid mellom spørsmål og elevrespons. Wæge (2015) hevdar at dersom ein stoppar opp og venter etter at eit spørsmål er stilt, kan det føre til at fleire deltek i samtalen. Dersom elevane hadde fått betre tid til å prosessere svar, kunne kanskje tal på spørsmål vorte redusert.

Det er relevant å spørje seg kvifor det vart stilt så mange spørsmål. Ei årsak var som tidlegare nemnt at spørsmål vart brukt for å drive samtalen vidare. Ei anna årsak kunne vere at det av erfaring er utfordrande å halde på merksemda til unge elevar. Å stille mange spørsmål var kanskje ein måte å sørge for at det skjedde noko i samtalen, og at spørsmåla på denne måten vart brukt for å halde på elevane si merksemd.

Samtalegrepet gjentakning eller opptak støtta elevane til å utdjupe og reflektere over svara sine. Gjentakning er også eit samtaletrekk som kan sikre at lærar har forstått kva eleven har meint (Chapin et al., 2009). I følge Dysthe er opptak ein viktig faktor i dialogisk undervisning, og elevane sine svar vert sett på som viktige bidrag til kunnskap for elevane (Dysthe, 1995). I dømet under, ser vi at lærar 2 gjentok eleven sitt svar som spørsmål. Dette førte til at lærar 2 fekk stadfesta at ho hadde forstått rett, og eleven fekk utdjupe svaret sitt:

Frank:	Det er mørkt.
Lærer 2:	Du trur at det er mørkt?
Filip:	Ja, for at moldvarpen sa at det var mørkt.

I eit anna døme vart Astrid spurt om kva ho såg i illustrasjonane. Ho svara at ho såg fisk. Lærer 1 svarte: «Fisk, ja». Spørsmålet Astrid fekk var lukka, og ho svara som forventa ut frå spørsmålet. Kanskje burde læraren valt eit anna spørsmål fordi fisken ikkje var sentral og viktig i oppslaget. Fokuset var på mor og Bo og korleis dei hadde det. Opne og autentisk

spørsmål kan gje rom for fleire refleksjonar (Dysthe, 1995), og eit betre spørsmål kunne vore: «Kva fortel biletet om korleis mor og Bo har det med kvarandre?»

Begge lærarane hadde ambisjonar om å bruke høg verdsetting i samtalanene, men det var få døme på det. Høg verdsetting må brukast ut frå elevrespons, og vert spontan. Det var difor ikkje implementert i planleggingsdokumentet på anna måte enn at intensjonen var å bruke det.

Nystrand et al (1997) hevdar at dersom lærarrespons skal vere høg verdsetting, må den påverke samtalen vidare. Dysthe (1995) hevdar at høg verdsetting inneber at ein tek med elevsvaret vidare i undervisninga. Nystrand et al. (1997) sin definisjon verkar til å stille andre krav til kva som kan kallast høg verdsetting enn Dysthe (1995). Ved å forhalda seg til Nystrand et al. (1997) sin definisjon, var det krevjande å finne døme på høg verdsetting fordi det var vanskeleg å finne ytringar som ein kunne sjå påverka samtalen vidare. Ved å forhalda seg til Dysthe sin definisjon (1995), vart det fleire døme. Elevsvaret vart teke med vidare i undervisninga, og viste at svaret var viktig og interessant. Dømet der David svarte at Bo skal springe frå huset sånn som han plar gjere når han ikkje likte litlebroren sin, viste høg verdsetting. Det vart vist interesse for kva David gjorde då han sprang frå huset. Han fekk høve til å fortelje om det, noko som vart eit viktig bidrag i samtalen, og var på denne måten høg verdsetting.

Høg verdsetting vart brukt for gje elevane tilbakemelding på både elev- og gruppenivå. Lærar 1 spurte elevane om det ikkje var skummelt å gå seg vill i skogen, og Brage kom med sin kunnskap om at kattar kan sjå om natta fordi dei har nattsyn. Brage vart beden om å gjenta ytringa. På den måten vart svaret hans høgt verdsett. Til slutt i samtalesekvensen, fekk heile gruppa ei tilbakemelding om at dei kunne mykje om kattar. Dette til trass for at det berre var to elevar som hadde uttalt seg, og ei slik tilbakemelding på gruppenivå, førte kanskje til at fleire av elevane våga å ytre seg.

Intensjonane om å bruke høg verdsetting var til stades, og ein kunne spørje seg om kvifor det ikkje var meir av det i datamaterialet vårt. Ei årsak kan vere at lærarane hadde mange

oppgåver under samtalen. Dei skulle stille spørsmål, lage nye spørsmål, lytte til elevsvar, bruke samtaletrekk, fordele ordet og samtidig lese på ein engasjert måte. Truleg vart det umogleg å halde like godt fokus på alt samtidig.

Vi hadde på førehand trudd at det var bruk for hyppige korrigeringar av elevåtferd, men likevel var det få døme på dette i materialet. Dei som var, handla om at elevane var fysisk urolege, laga lydar og liknande. Fisher et. al (2004) peiker på kva som kjenneteiknar høgtlesingsøker av god kvalitet. Leseøkta var godt førebudd, og kanskje var det noko av årsaka til at det vart få åtferdskorrigeringar.

Ei anna årsak til få åtferdskorrigeringar, kan ha vore at samtalen hadde ei sterk styring av lærar. Læraren stilte mange spørsmål, noko som kan ha vore eit hinder for endå meir elevdeltaking. Det er nødvendig at læraren tek ei tydeleg leiarrølle under samtalen (Hodgson et al., 2012; Tysvær & Ottesen, 2021), men det kan hende at lærarane tok for stor plass i samtalanane.

5.2 Kva brukar elevane stemma si til?

Eit hovudfunn var at elevane brukte stemma si til å svare på spørsmål frå lærar. Dette var kanskje ein konsekvens av at det vart stilt mange spørsmål. Det var lærar sine spørsmål som dominerte samtalanane. Børresen peiker derimot på at det er elevane sine tankar, spørsmål og erfaringar som skal vere i sentrum, og skal kunne gje rom for gode samtalar (Børresen, 2019). Sjølv om elevane skulle vere i sentrale i samtalen, trengte dei støtte ved hjelp av spørsmål slik at samtalen kunne utvikle seg vidare. I dømet under fekk Cille hjelp av lærar for å kome vidare i samtalen:

- Lærar 1: Kven er Bo då eigentleg?
Cille: Det er han der (peiker).
Lærar 1: Men kva er han? Er han ein gut eller...?
Cille: Ja, han er ein gut.
Camilla: Han har jo hale.

Lærer 1: Ja, han har jo hale. Har gutar øyrene der?

Då elevane hadde svart på eit spørsmål, stoppa samtalen opp, og dei hadde bruk for oppfølgingsspørsmål. Det kan ha vore ein konsekvens av at elevane var vane med ein klasseromskultur der ein svarte på spørsmål. At elevane treng oppfølgingsspørsmål samsvarar med McGee & Parra (2015) sin studie.

Å delta i samtale inneber at ein må grunngje svara sine (Børresen et.al, 2012). Dømet over kan tyde på at elevane treng øving i dette, og at det difor hadde vore viktig at lærar bad Cille om å grunngje. Cille påstod at Bo var ein gut, men fekk ikkje forklare kvifor ho meinte det. Av erfaring, kan ein likevel ikkje forvente at dei fleste seksåringar skal klare dette sjølv. Elevane treng støttande stillas frå meir kompetente (Bruner et al., 1976). Oppfølgingsspørsmål som: «Kva gjer at du trur han er ein gut?» kunne fungert som stillas. Elevane kunne også vore støttande stillas for kvarandre. Dei kunne til dømes hatt læringspartnarar der elevane fekk diskutert saman før dei la fram tankane sine fram for resten av gruppa. Dersom elevane hadde fått samtale saman, kunne det ha støtta elevane i å utvikle ny individuell tenking (Vygotskji, 2001). Fleire elevar kunne ha vorte aktivisert. Å vere aktiv i læringsprosessen, kan støtte elevane i å bevege seg mot eit høgare utviklingsområde (Vygotskji, 1978).

Det andre hovudfunnet, var at elevane i stor grad brukte stemma si til å kommentere. Det elevane kommenterte, var oppdagingar i illustrasjonane og om det var noko dei kunne knyte opp til egne erfaringar. Når elevane kommenterte tok dei ordet på eige initiativ. Å ta ordet, er ein av komponentane innanfor munnleg kompetanse (Børresen et.al. 2012). Sjølv om det fanst døme på at elevane bygde vidare på kva andre sa, kom ikkje kommentarane som responsar, men som subjektive oppdagingar. Dei hadde ikkje samband med kvarandre, meir enn tematisk som i dømet under:

Filip: Eg ser til og med Bukkane bruse.

Frank: Det er geita.

Filip: Det er Bukkane bruse.

Fia: Der er troll.

Ei årsak til at elevkommentarane var så usamanhengande og ikkje bygde på kvarandre, kan ha vore at elevane ikkje lytta til kva dei andre sa. Det er ikkje så enkelt å vite noko om i kva grad elevane hadde lytta til kvarandre, men elevkommentarane og svara kunne gje ein indikasjon. Dersom ein skal respondere, må lyttinga ha vore av ein sånn kvalitet at det er mogleg å respondere (Adelmann, 2009). Den munnlege kompetansen å lytte til var kanskje ikkje til stades heile tida. Børresen (2019) sin definisjon av samtale er at det er ein dialog der nokon lyttar og andre responderer. Kanskje kan ein stille seg spørsmål om alle samtalesekvensane i datamaterialet kunne definerast som samtale då dei ikkje bygde på kvarandre.

Ei anna årsak til usamanhengande kommentarar, kan ha vore at elevane ganske nyleg starta på skulen. Dei har avgrensa erfaring med å delta i klasseromsamtalar. Dei har heller ikkje mykje trening i samtalediskurs. Matre og Fottland (2011) hevda i si forskning, at elevane treng opplæring i samtalediskurs for å kunne snakke saman på ein betre måte. Lærar må modellere, og elevane må få øve. Dette kan til døme gjerast ved at lærar viser korleis ein kan signalisere at ein lyttar. Det er ikkje nok å berre seie at elevane skal lytte når andre snakkar.

Vi har no presentert dei to hovudfunna, og ynskjer å kommentere nokre andre funn som også var interessante. Elevane klarte nokre gonger å posisjonere seg som dialogpartnarar som betyr at dei tok ordet og argumenterte for sitt syn. Å ta ordet og å argumentere er kjenneteikn på munnleg kompetanse (Børresen et.al. 2012). Ein kan sjå at David tek ordet og argumenterer i dømet under:

Dora: Det er ein bjørn bakom.

Lærer 2: Bjørn? Kvifor er det ein bjørn der då?

Dora: Fordi dei pleier å leva der.

David: Nei, det er ikkje fordi dei lever der. Fordi dei ikkje liker den store hunden.

Her var det tydeleg at David hadde lytta til det som vart sagt av Dora, og han var ikkje einig med henne. Når elevar lyttar til kvarandre, og delar idear, kan dei klare å konstruere kunnskap saman (Alexander, 2017), noko som er teikn på dialogisk undervisning. Her fekk elevane moglegheit til å lytte til kvarandre sine utsegn, og lærar braut ikkje inn med nye spørsmål. Både Dora og David tok ansvar og viste at dei ville bidra i samtalen.

Elevane var med og stilte spørsmål under samtalanene. Børresen et al. (2012) hevder at elevane vert meir involvert i eiga læring dersom dei får stille spørsmål. Det var ikkje så lett å måle involvering, men i dømet under vart lærar 1 mindre synleg i samtalen då elevane deltok ved å stille spørsmål på eige initiativ. Når elevane snakkar saman konstruerer dei kunnskap gjennom interaksjon saman med andre (Alexander, 2017). I dømet under prøvde elevane saman å finne ut kven Bo var.

- Lærer 1: Ser de noko spesielt med Bo. Er det noko vi ikkje såg på framsida då vi såg på han der?
- Adrian: Halen!
- Lærer 1: Hm...kva kan det bety då?
- Adrian: Kanskje han er ein katt?
- Astrid: Og han har jo klede på seg, han har jo shorts.
- Aslak: Kanskje han er eit katterenneske?
- Anders: Han er eit katterenneske.
- Adrian: Eller ein hund?

Det var stor skilnad i kor mange ytringar kvar elev hadde (tabell 7) då nokre elevar var meir munnleg aktive enn andre. I samtalereglane vart det stilt forventningar til at alle skulle delta og ta ordet etter tur. Spriket i tal på ytringar viste at elevane sine utsegn ikkje hadde fordelt seg jamt. Det var ingen reglar om at elevane skulle rekkje opp handa dersom dei ville seie noko. Dette kan ha ført til at ordet vart ujamt fordelt, og at det truleg førte til at nokre elevar tok ordet oftare enn andre. Som ein konsekvens av alle ikkje tok ordet sjølv, stilte lærar

direkte spørsmål til enkeltelevar for å få alle med. Eit døme på dette var då lærar stilte spørsmål til Anders som ikkje hadde uttalt seg i noko særleg grad. Anders fekk spørsmål om kva ulven heldt på med då han prøvde å skubbe Bo inn i omnen. Anders svarte at ulven heldt på å drepe Bo. Eleven hadde eit svar, men det var ikkje sikkert han hadde sagt det om ikkje lærar hadde spurt han direkte. Elevar som tok stor plass vart bremsa for at andre skulle få kome til orde. Dersom ordet hadde vore fordelt etter tur, kunne det ha ført til at det vart jamnare fordelt mellom elevane. Fleire elevar hadde då fått moglegheit til å komme med sine ytringar.

5.3 Korleis kjem elevane sin litterære kompetanse til uttrykk?

Når ein har samtalar om litteratur med elevar på 1. trinn, kan ein gradvis utvikle deira litterære kompetanse. Dette kan gjere det enklare for elevane når dei etter kvart skal møte andre tekstar. I datamaterialet fann vi at elevane ga uttrykk for litterær kompetanse innanfor nokre av kategoriane, men at den også mangla andre stader. Det var berre den litterære kompetansen som eleven har klarte å uttrykke som var mogleg å observere. Elevane kan difor ha høgare litterær kompetanse enn det dei klarte å uttrykkje. Dette fordi den litterære kompetansen ligg kognitivt (Hennig, 2017). Elevane var ulike i kor mykje dei ytra seg, og dei kan ha hatt litterær kompetanse som ikkje vart registrert. Vi vil vidare drøfte korleis den litterære kompetansen til elevane kom til uttrykk, og rekkjefylgja er som i resultatkapittelet: predikasjon, lage forbindelsar, gjere inferensar og syntetisering eller lesing med fordobling.

Elevane klarte til ei viss grad å predikere handling i boka både før lesing og undervegs i samtalen. Dette var eit viktig funn, då det var denne kategorien som innehaldt flest ytringar som viste litterær kompetanse. Om ein ser i planleggingsdokumentet (tabell 1), var det førebudd mange spørsmål med fokus på predikering. I eit av døma frå resultatet las Elise tittel på boka, og ho såg på biletet av framsida og konkluderte med at: «Bo flyttar ut. Eg trur at det handlar om at den mannen skal flytte.» Når ein er utanfor teksten, kan ein bruke tittel og illustrasjonar som leietrådar for å finne vegen inn (Langer, 2011). Elise brukte dei hinta ho fekk på framsida, og sette dei saman slik at det gav mening for henne

Sjølv om det var døme på elevar som klarte å predikere, fanst det andre døme på elevar som valte å svare «veit ikkje» då dei vart spurt om kva dei trudde boka handla om. Det gjorde dei til tross for at lærar presiserte at dei ikkje kunne vite, men skulle gjette. Ei årsak til at nokre elevar svarte «veit ikkje», kan vore manglande litterær erfaring, og at det difor vart problematisk å gjette. Både Fountas & Pinnell (2006) og Langer (2011) hevdar at førestillingane ein lagar seg når ein les, er påverka av tidlegare erfaringar. Dersom noko ved boka minna elevane om tekstar dei hadde høyrte frå før, kunne det bidrege til at førestellingsverdar lettare vart bygd opp. Langer (2011) hevdar at ein må vere aktiv for at det skal vokse tekstverder fram. Det er mogleg at ikkje alle elevane vart aktivisert tilstrekkeleg til at dei klarte å predikere. Lærar stilte spørsmål om predikering og forventa at elevane skulle skjønne både kva predikering var, og at dei skulle respondere relativt spontant. Dersom elevane hadde fått samtala to og to, eller hadde fått tenkjetid før dei skulle svare, så kunne kanskje det ha bidrege til at fleire deltok meir aktivt i prosessen med å predikere.

Nokre elevar predikerte handling som ikkje hadde noko med illustrasjonar eller tekst å gjere. Dorte foreslo at boka handla om Bo som las mange bøker. Det var nærliggande å tru at denne predikasjonen kom av at elevane var påverka av leseopplæringa som er sentral på 1. trinn. Eleven la til ein ny bokstav og laga eit nytt ord, Bo og bok. Det er akkurat som det ofte vert gjort i begynnaropplæringa. Det viste kompetanse på det fonologiske aspekt, men det var ikkje litterær kompetanse.

Elevane predikerte ikkje berre før lesestart, men også undervegs i lesinga. I dømet der lærar spurte korleis det kunne gå då Bo flyttar ut, svarte Astrid at det går an å finne mat i naturen, og ho visste også at dersom ein går ut i berre shorts, kan det verte kaldt. Ein kan bruke leietrådar frå illustrasjonane under predikasjon (Langer, 2011). Astrid brukte slike leietrådar då ho såg Bo sprang ut i skogen i berre shorts. I tillegg brukte ho eiga kunnskap om å finne mat ute og at det var kaldt å gå i shorts om vinteren. Årsaka til at det var mange funn omkring predikasjon, kan ha vore at fleire av spørsmåla som var planlagt (vedlegg 1), var spørsmål som spurte etter det. Kva trur de boka handlar om?, Kva trur de skjer vidare? og Korleis trur de at ulven har det i huset sitt? var døme på det.

Elevane knytte forbindelsar mellom teksten, erfaringar og eigen kunnskap då boka innimellom ga elevane moglegheit til å relatere handlinga til eige liv. Det kan på den måten sjå ut som om boka *Bo flyttar ut* var ei bok som eigna seg godt til å relatere til eige liv. Christian som i eit døme fortalte at viss han hadde hatt Viktor heime, så ville han ha leika med han på rommet sitt, viste det. Christian gav inntrykk av å sjå føre seg kva som kunne skjedd dersom Viktor flytta inn til han. Å knytte forbindelsar mellom tekst og personlege erfaringar, er *Å tenke utover teksten* (Fountas & Pinnell, 2012).

Elevane knytte også forbindelsar til kunnskap dei sjølv hadde om verda. I dømet under kom elevane med kva dei tenkte om korleis Bo kunne klare seg aleine i skogen. Dei hadde ulike løysingar for kva han kunne ete. Langer (2011) hevdar at eleven må bruke kunnskap om verda for å forstå teksten betre, og elevane i dømet brukte sin kunnskap om kattar for å forstå korleis Bo kunne klare seg i skogen. I samtalesekvensen kan det sjå ut som om samtalen glei greitt fordi fleire elevar kom med ytringar utan at lærar kommenterte mellom kvar elev.

Lærer 1: Er det lurt å springa ut i skogen sånn utan vidare?

Camilla: Nei.

Cato: Han kan jo ete tre?

Lærer 1: Ete tre? Han er jo ein katt.

Camilla: Kattar elsker fisk.

Christian: Og fuglar.

Elevane viste fleire stader at dei såg at det var samspel mellom illustrasjon og tekst, dei gjorde inferensar. Ei biletbok inneheldt oftast tomme rom som lesaren må fylle med tidlegare erfaringar og kunnskapar (Iser, 1981; Nikolajeva, 1998). Filip kommenterte at ulven såg glad ut fordi han sleika seg rundt munnen, noko som illustrasjonen viste. Filip og Fia sa vidare at ulven kjem til å ete Bo. Elevane forstod det tomme rommet som var mellom illustrasjon og tekst. Ulven et ofte andre i eventyr, og elevane brukte sin kunnskap om eventyr for å fylle dei tomme romma. Dette dømet viste at modalitetane utfylte kvarandre. Illustrasjonar og tekst skapar saman forteljinga (Lillevangstu et al. 2007).

Intertekstualitet spelte ulike roller i *Bo flyttar ut*. Moldvarpen som fekk bæsje på hovudet, var truleg meint som eit humoristisk innslag. Ulven som var farleg i eventyret om Raudhette, kunne gje frampeik om at han kanskje var skummel også her. Elevane oppfatta nokre av referansane som boka hadde til kjende eventyr og andre bøker for barn. Barbro og Brage såg Raudhette og ulven i ein illustrasjon. Bente konkluderte med at Raudhette skulle til bestemora si. Elevane drog parallellar til eventyret om Raudhette og ulven. Referansane har som mål å fortelje lesaren meir enn kva som står i teksten (Ommundsen, 2018). Barbro og Brage si gruppe skjønnte dette då dei konkluderte med at ulven ville ete Bo.

Ikkje alle elevane oppdaga intertekstualiteten i boka. Det var likevel ikkje sånn at den ikkje hadde nokon funksjon om eleven ikkje oppdaga den. Egon såg ikkje at det var Raudhette i illustrasjonen, men uttalte: «Sjå! Ei vakker jente!» Dette viste at eleven ikkje oppdaga intertekstualiteten, men likevel la merke til illustrasjonen. Nikolajeva (2000) hevdar at om eit barn ikkje forstår dei intertekstuelle referansane, kan dei likevel ha god nytte av å oppleve dei. Dei fleste barn vil mest truleg ha høyrte eventyret om Raudhette. Det kan hende at eleven likevel ikkje hadde så omfattande litterær erfaring at han oppdaga at det var Raudhette. Mange av elevane har blitt lesne mykje for, og andre ikkje. Kanskje burde lærarane ha stoppa opp og undra seg over desse referansane saman med elevane, slik at fleire kunne oppfatta dei og kanskje skjønt kvifor dei var der.

Det var få døme i materialet på at elevane syntetiserte eller las med fordobling. Det er avgjerande å syntetisere eller lese med fordobling for å kunne forstå dei store ideane i teksten (Block & Duffy, 2008). Elise sa at ho ikkje trudde at Bo likte at Viktor var der, og Egon konkluderte med at det kanskje var difor Bo flytta ut. Vi kan ane at Egon hadde oppdaga noko i teksten som han ikkje heilt var klar over før, altså grunnen til at Bo flytta ut. Fountas & Pinnell (2011) seier at å syntetisere handlar om justere forståinga si i møte med ny kunnskap. Det var det Egon gjorde i dømet over. Han trakk slutningar ut frå ny kunnskap. For at boka skal oppnå sin verknad, er det nødvendig å kunne trekkje slutningar (Iser, 1981).

Eit av dei overordna tema i boka var sjalusi. Nikolajeva (2010) hevdar at lesaren må kjenne til metaforiske kodar som til dømes frykt, angst, sorg og sjalusi for å oppdage tema i ein tekst. Det var ingen av elevane som brukte ordet sjalusi, men det er mogleg at ordet sjalu ikkje er

vanleg i ein seksåring sitt vokabular. At Bo ikkje likte at Viktor var der, kan ha betydd at han var sjalu.

Då elevane vart spurde direkte om det var noko dei hadde lært av å ha lese boka, kom det svar som: «Vi kan jo lære at kjæledyr av og til kan vere morosame å leike med», «Vi må ikkje gå ein plass for vi kan bli spist opp» og «Vi må alltid vere snille med kvarandre». Dette viste at elevane svarte med å summere opp handling i staden for å identifisere tema eller ei underliggjande meining med teksten, noko som ifølge Nikolajeva (2010) er å tolke bokstavleg, og ikkje metaforisk.

Å syntetisere eller å lese med fordobling må lærast og modnast (Cummins & Stallmeyer-Gerard, 2011). Kanskje hadde elevane for lita litterær erfaring, eller at dei ikkje fekk nok støtte til å klare å syntetisere eller å lese med fordobling. Dette er ein ferdigheit som må trenast. Elevane hadde kanskje funne det overordna tema dersom læraren hadde relatert spørsmål og tekst til elevane sine liv og erfaringar ved å stille spørsmål som: «Har du opplevd noko liknande som Bo?» Ein kunne kanskje då ha bevegde seg noko vekk i frå den bokstavlege handlinga i boka. Det er slik at for å lese med fordobling, må elevane oppleve at teksten fortel noko meir enn det bokstavlege (Steffensen, 2005). Dette oppdaga førsteklasingane i studien i lita grad. Steffensen (2005) hevdar at for å ha litterær kompetanse, må ein kunne lese med fordobling. Det vert då nødvendig å stille seg spørsmålet om elevane i denne studien var litterært kompetente. Dersom ein tek utgangspunkt i Fountas & Pinnell (2012), meiner dei at å syntetisere eller å lese med fordobling berre er ein av fleire strategiar lesaren kan ta i bruk for å få best mogleg forståing av teksten. Elevane både predikerte, laga forbindelsar, gjorde inferansar og fann intertekstualitet i boka. Dersom ein vel å støtte seg til Fountas & Pinnell (2012), indikerer funna noko litterær kompetanse.

Det var berre ein liten del av elevytringane som viste litterær kompetanse (diagram 1). Dette kan indikere at elevane har ein viss litterær kompetanse, men at det var mange utsegn som truleg berre var prat. Ein må likevel vere klar over at det var vanskeleg å vurdere elevane sin litterære kompetanse då det berre var det som kom til uttrykk munnleg som kunne vurderast.

Håland og Hoel (2016) fann i si undersøking at elevar på 1. trinn var i stand til å posisjonere seg som litterære lesarar. Elevane i studien vår viste ei avgrensa litterær kompetanse, noko som vart i kontrast til Håland og Hoel (2016) sine resultat. Ei mogleg årsak til det, kan ha vore at spørsmåla lærar stilte ikkje i tilstrekkeleg grad famna om å få fram ulike typar litterær kompetanse. Dei verka til å best støtte predikasjon.

6 Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var ei uro for at arbeidet med å utvikle elevane sin munnlege kompetanse ikkje vart fylgt opp, og at elevane ikkje fekk brukt stemma si nok i læringsarbeidet i klasserommet. Ein samtale om litteratur vart då innfallsvinkelen for å arbeide mot at elevane skulle delta munnleg. Problemstillinga var:

Kva skjer når elevane på 1. trinn deltek i ein samtale om litteratur?

Vi utarbeida tre forskingsspørsmål som til saman gjer svar på problemstillinga, og vi vil her summere opp hovudfunna med mål om å komme med fleire moglege svar. Første forskingsspørsmål var: Korleis leier læraren samtalen? Eit hovudfunn, var at lærar hadde mange ytringar som omhandla samtalediskurs. Det vart stilt mange spørsmål til elevane, men spørsmåla vart i mange tilfelle ikkje følgt opp. Det vart i staden stilt nye spørsmål. Elevane fekk få moglegheiter til å utdjupe svara sine. Ei mogleg forklaring på at det vart stilt så mange spørsmål, kan ha vore lærar sitt behov for å halde på elevane si merksemd. Eit funn var at det var få korrigeringar av åtferd, noko som også kan indikere at samtalen var tydeleg lærarstyrt. Intensjonen var å bruke samtalegrep som gjentaking, repetisjon, ventetid og høg verdsetting, men det vart for krevjande for lærar å halde fokus på både å stille spørsmål, lage nye spørsmål, lytte til elevsvar, bruke samtaletrekk, fordele ordet og samtidig lese boka. Funna indikerte at spørsmåla lærar stilte og måten samtalen vart leia på, la føringar for korleis elevane responderte.

Det andre forskingsspørsmålet var: Kva brukar elevane stemma si til? Eit av hovudfunna var at elevane brukte stemma si til å svare på spørsmål som lærar stilte, noko som er ein konsekvens av at spørsmåla kom hyppig. Eit anna hovudfunn, var at elevane brukte stemma si til å kommentere illustrasjonar dei såg i boka. Dette gjorde dei på eige initiativ. Kommentaranane bygde i liten grad på dei andre elevane sine kommentarar, og dei bar lite preg av at elevane hadde lytta til kvarandre i samtalen. Det var stor forskjell på kor mange ytringar elevane hadde.

Siste forskingsspørsmålet var: Korleis kjem den litterære kompetansen til uttrykk? Vi fann at elevane til ei viss grad klarte å predikere, noko dei gjorde både før og under lesing. Elevane oppdaga intertekstualitet, og det var døme på at den vart brukt for å gje teksten djupare

meining. Det vart gjort inferensar mellom tekst og illustrasjon. Elevane laga nokre forbindelsar mellom teksten, eige liv og erfaringar frå livet, men dei syntetiserte eller las ikkje med fordobling. Forståinga av handlinga i boka, var bokstavleg. Det var berre ein relativt liten del av alle ytringane frå kvar elev hadde som indikerte litterær kompetanse.

Empirien i studien kjem frå to ulike skular og er gjennomført av to lærarar, men viser likevel stort sett same tendensen i både leiing av samtane, kva elevane brukte stemma si til og korleis den litterær kompetansen kom til uttrykk. Dette er interessant fordi det ikkje er utenkjeleg at dette mønsteret hadde vore likt om ein hadde gjennomført same undervisningsopplegget i andre førsteklasserom også.

7 Implikasjonar

Forsking viser at elevane får snakke for lite i klasserommet (Skaftun & Wagner, 2019). Den viser og at elevar får få erfaringar med litterære samtalar. Dette er fordi høgtlesing av litteratur ofte vert brukt som underhaldningslesing til dømes når elevane et (Håland et al., 2021). Denne studien vart gjort i egne klasserom, og noko av føremålet var å endre eigen praksis. Det er difor både nødvendig og nyttig å kome med implikasjonar

Funna i studien viste at det vart for krevjande for lærar å halde fokus på mange ulike oppgåver under samtalanene. Det hadde om mogleg vore hensiktsmessig med færre fokusområde under samtalanene, i alle fall i ein periode der ein trenar på å leie litterære samtalar. Til dømes var å syntetisere eller å lese med fordobling krevjande for elevane. Undervisningsopplegg med fokus på akkurat dette, kunne gjort det enklare å støtte elevane til å skjønne overordna tema i tekst. Dei gode intensjonane med å bruke samtaletrekk og høg verdsetting, er også noko som må øvast på. Det er umogleg for lærar å fokusere på alt i ein enkelt samtale om litteratur. Etter kvart som lærar vert dyktigare på å leie samtalanene målretta, kan dette verte ein del av læraren sin internaliserte praksis.

Munnleg kompetanse er både munnleg i undervisninga, men også undervisning i munnleg (Haugsted, 1999). Elevane treng øving i korleis ein samtalar i klasserommet. Det er ikkje nok å berre forklare elevane dette, men det trengs også modellering av lærar til dømes ved å øve på å lytte, stille spørsmål og å svare utfyllande. Ein kan også la elevane få tid til å øve på dette med kvarandre i mindre grupper slik at språket kan verte ei læringsreiskap for elevane. Til dette krevst systematisk arbeid over tid.

Dersom ein skulle ha utvida studien og forska vidare, hadde det vore interessant å studert kva som hadde skjedd i ein samtale om litteratur dersom elevar og lærar hadde arbeida med litterær kompetanse og samtalediskurs over tid. Det hadde også vore interessant å undersøkt om fokus på litterære samtalar, kunne bidrege til auka munnleg deltaking hos elevane.

8 Litteraturliste

- Adelmann, K. (2009). *Lyssnandets betydelse för muntligheten: En introduktion till konsten att lyssna* (s. 15–24). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching Rethinking classroom talk* (5. utg.). Dialogos UK Ltd.
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1999). Transcript Notation - Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. *Aphasiology*, 13(4–5), 243–249.
<https://doi.org/10.1080/026870399402073>
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics: Bd. Volume 8*. University of Minnesota Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bingham, G. E., Venuto, N., Carey, M. & Moore, C. (2017). Making it REAL: Using Informational Picture Books in Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 467–475. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0881-7>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttyper* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In C.C. Block & S. R. Parris (Eds), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, s. 19-37. The Guildford press.

- Bruner, J., Ross, G. & Wood, D. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Chapin, S. H., O'Connor, C. & Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, grades K-6* (2nd ed.). Math Solutions.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Cummins, S. & Stallmeyer-Gerrard, C. (2011). Teaching for synthesis of informational texts with read-alouds. *The reading teacher* 64(6), 394-405. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.1>
- Dalland, C., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & Dalland, C. P. *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–152). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave). Gyldendal akademisk.
- Day, D. (2009). A taste of college": Children and preservice teachers discuss books together. *Journal of research in childhood education*. Vol. 23. s. 421-436. <https://doi.org/10.1080/02568540909594671>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, juni 17). *Om NESH*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a

- Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
<http://www.jstor.org/stable/20205442>
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K-8*. Heinemann.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–284. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is schaffolding I J. Hammond *Schaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (s. 1–14). Primary english teaching assoation.
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighet Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet som styringsform: delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (s. 77-90). NIFU STEP: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (Nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.

- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I G. Kelstrup & M. Olsen (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen.
- Jagtøien, G. L., Hansen, K., & Handrum, R. (2000). I bevegelse: Sansemotorikk - leik - observasjon. I *Norbok*. Gyldendal undervisning.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. I T. M. Anderssen & J. Rygge (Oms.), *Norbok* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2011). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Lillevangstu, M., Tønnesen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse: Bd. nr. 169*. Fagbokforlaget.
- Lægreid, S., Skorgen, T. & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.

- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together – Using action research to improve third grade talking, reading and identity construction. *Nordic studies in education*, 31(4), 258–274. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2011-04-03>
- McGee, I. E. & Parra, A. (2015). Students Take the Lead: A Glimpse at Grand Conversations in a 2nd-Grade Classroom. *Childhood Education*, 91(1), 3–8.
<http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1001654>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research; a guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass A wiley brand.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 145–159.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work: Bd. v. 14* (1st pbk. ed.). Routledge.
- NSD. (2022). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. <https://nsd.no/>
- Nynorsksenteret. (2016). *Bok på 1-2-3: Bo flyttar ut*. Nynorsksenteret.
<https://nynorsksenteret.no/barneskule/lesing/bok-pa-1-2-3/bok-pa-1-2-3-bo-flyttar-ut>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.

- Ommundsen, Å. M. (2018). Ommundsen, Å. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (s. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (1999). Lytting En av de «fire store» i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.
- Peterson, R. & Eeds, M. (2007). *Grand conversations: Literature groups in action*. Scholastic.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 232–244. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-05>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Serafini, F & Moses, L. (2014). The Roles of Children's Literature in the Primary Grades. *The Reading Teacher*, 67(6), 465–468. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1236>

- Shanahan C. & Shanahan T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 636-639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A., Nygard, A. O., & Wagner, Å. K. H. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Skaftun, A & Wagner, Å. K. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, *Running Issue*, 1–20. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stanley, S. (2006). *Creating enquiring minds*. Network continuum education.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpedagogik* (3.udg.). Akademisk forlag.
- Tjensvold, T. (2016). *Bo flyttar ut*. Samlaget.
- Tysvær, A & Ottesen, S. H. (2021a). Bildeboken «Fy katte!» – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 38(4), 68–84. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Universitetet i Oslo. (2022). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *Hva er grunnleggende ferdigheter? Hva er grunnleggende ferdigheter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Van de Pol, J., Volman, M & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher—Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Wæge, K. (2015). Samtaletrekk- en redskap i matematiske diskusjoner. *Tangenten*, 26(2) s.

22-27

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.). *Kultur møte i*

tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv. (s. 106-124). Det norske Samlaget.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Samskrivingsavtale



Samskrivningsavtale, masteroppgave

Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Avtale mellom

Student:	Studentnr:	Født:
Kristi Lund Skarpen	258380	23.05.75
Anne Elisabeth Trøland	258381	06.09.68

Avtale kan inngås mellom to studenter om å skrive masteroppgave sammen. Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene, samt gjøre partene klar over deres rettigheter og plikter når de skriver masteroppgave sammen.

Dersom to studenter skriver sammen, bør dette gjenspeiles i arbeidet som inngår i oppgaven, gjerne i form av en mer omfattende problemstilling og et fyldigere teoritilfang. Oppgaven kan da også være lengre. Emnebeskrivelser samt retningslinjer for masteroppgaver (der slike retningslinjer finnes) kan ha utfyllende opplysninger angående oppgavens omfang og andre forhold angående masteroppgaven.

Søknad sendes til studieprogramleder/emneansvarlig.

Institutt/senter skal godkjenne avtalen.

Partenes rettigheter og plikter

1. Studentene har ansvar for å fylle ut og levere avtalen til institutt/senter for å få den godkjent.
2. Det må legges ved en egen søknad, som studentene setter opp selv, der det fremgår hvordan studentene vurderer det aktuelle temaet for oppgaven som egnet for samarbeid, og hvordan studentene planlegger å fordele arbeidet mellom seg. Arbeidet skal fordeles slik at det blir en likeverdig innsats.
3. Vancouver-kriteriene skal legges til grunn for hva som kan regnes for felles forfatterskap.
 - a) Begge parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé eller innsamling av data eller analyse og fortolkning av data.
 - b) Det kreves at begge har deltatt i utformingen av masteroppgaven og har levert en substansiell del av tekstmaterialet.
 - c) Begge skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.
4. Alle tre krav må være oppfylt. Ved innlevering av oppgaven må det legges ved et skriv som sier noe om hvordan denne samskrivningsprosessen har foregått. Institutt/senter gir nærmere beskjed om omfang på et slikt prosess-skriv.
5. Studentene har et felles ansvar for at retningslinjer i forbindelse med det å skrive en masteroppgave blir fulgt, og et felles ansvar for å forhindre juks og plagiat.
6. Studentene har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet.
7. Begge studentene må levere masteroppgaven uavhengig av hverandre. Leverer kun den ene, vil den andre få «ikke levert» og dermed stryk.
8. Studentene har felles opphavsrett til den ferdigstilte oppgaven og til innsamlet materiale.
9. Ved sykdom over en lengre periode, eller dersom det av andre uforutsatte grunner ikke kan følges forventet progresjon, meddeles dette til veileder og til institutt/senter så fort som mulig. Det må da

avklares om det kan søkes om forlenget frist for å levere masteroppgaven, eller om avtalen må brytes.

10. Studentene må så snart som mulig melde fra til veileder om eventuelle problemer i samarbeidet mellom de to. Ved problemer skal veileder bidra til å finne en best mulig løsning for de involverte. Studentombud og StOr kan evt. også kobles inn.
11. Institutt/senter skal varsles dersom partene ønsker å bli løst fra samskrivningsavtalen.
12. Brytes samarbeidet underveis, må det avklares gjennom dialog og forhandlinger hvordan stoffet kan tilpasses og omskrives til en ny kontekst/individuell oppgave. I slike tilfeller har begge parter ansvar for å tilpasse arbeidet til en ny kontekst, slik at det ikke fremstår som plågiat.

Veiledning

Det gis felles veiledning på oppgaven. Institutt/senter vil ha egne avtaler som regulerer veiledning og samarbeid med veileder.

Sensur

Det skriftlige arbeidet vil få en felles karakter. Eventuell muntlig justerende del skal sensureres individuelt.

Klage

Etter sensur kan begge parter klage på vurderingen, uavhengig av hverandre. Om bare den ene klager og får endret karakter, vil endringen bare gjelde for den som har klaget, den andre beholder opprinnelig karakter. Jfr. Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Stavanger § 5 – 5 pkt. 2b.

Vedlegg:

Begrunnelse for hvorfor temaet egner seg for samarbeid, og hvordan arbeidet er planlagt fordelt.
(se pkt. 2)

Sted/dato Segvåg, 30.3 Anne Elisabeth Treland
Underskrift student

Sted/dato Stord, 30.03.23 Kristi Leand Skarpen
Underskrift student

Sted/dato Larvik, 11.3.23
Underskrift av godkjenner fra instituttet/senteret

Vedlegg 2: Samtykkeerl ring

Til elevar og foreldre i 1. klasse på xxx skule

Førespurnad om samtykke til deltaking på forskingsprosjektet:

Korleis kjem den litterære kompetansen til elevar på første trinn til uttrykk når dei reflekterer saman over innhald og tema i ei biletbok?

Dette er eit spørsmål om samtykke til at barnet dykkar kan delta i eit forskingsprosjekt der barnet dykkar deltek i ein samtale om ei biletbok. I dette skrivet gjev vi dykk informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for barnet dykkar.

Føremål

Kristi Lund Skorpen, som er kontaktlærar i 1. klasse på xxx skule, og Anne Elisabeth Trevland, som er kontaktlærar i 1. klasse på xxx skule, held dette skuleåret på med masterstudium ved Universitetet i Stavanger. Studiet heiter *Erfaringsbasert master for l rarspesialistar*.

Vi ynskjer å studere korleis elevane sin litterære kompetanse kjem til uttrykk når dei saman med læraren til klassen reflekterer over innhald og tema i ei biletbok. Biletboka som vi skal bruke, heiter *Bo flyttar ut*, og den er skriven av Trude Tjensvold.

Opplegget vert gjennomført som ein naturleg del av undervisninga i norsk v ren 2023, der alle elevane skal delta. Det vil derfor ikkje innebere noko ekstra for barnet å delta, anna enn at den litterære samtalen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarleg for prosjektet, og rettleiaren v r heiter Toril Frafjord Hoem.

Kvifor f r du spørsmål om å delta?

De har fått spørsmål om å delta fordi barnet dykkar går i 1. klasse på xxx eller xxx skule, og det er her vi arbeider.

Kva inneber det for deg å delta?

For å gjennomføre studien, treng vi lydopptak av samtalanene. På den måten kan vi få med oss alt elevane seier, for vi skal også leie samtalanene, og då vert det ikkje så lett å notere samstundes. Det vil verte teke opp lyd ved å bruke appen «Diktafon» som vi har fått anbefalt på UIS fordi denne metoden har høg tryggleik på at lydopptaka ikkje kjem på avvege. Etter opptak, vil lydfilene bli lasta ned på [Nettskjema](#) som er ein mykje sikker og brukt stad for å lagre datamateriale til forskning. Lydopptaka frå samtalanene vert transkribert (tale vert skriftleggjort) i etterkant av samtalanene. Deretter vert lydfilene sletta. Transkripsjonane vert anonymisert slik at ingen elevar vil kunne kjennast igjen i masteroppgåva vår. Når vi i oppgåva seinare refererer til elevutsegn, bruker vi fiktive namn.

Kristi vil gjennomføre samtalar på xxx skule, og Anne Elisabeth på xxx skule, men sidan vi skriv masteroppgåve saman, får vi tilgang til kvarandre sitt transkriberte, anonymiserte materiell. I tillegg vil materialet bli delt og diskutert med rettleiaren vår ved UiS. Oppgåva kan også bli publisert i universitetet sitt vitenarkiv, Brage.

Samtalen om bok vil vare ca. 30 min. Spørsmåla som er utgangspunkt for samtalen, vil vere nært knytta til tematikken i boka, og vi vil forsøke å få elevane til både å grunngje svara sine og lytte til medelevane sine svar og seie om dei er einige eller ueinige. Her re nokre døme på spørsmål: Kva trur de boka handlar om? Kven er Bo? Kva trur de skjer vidare? Kan vi lære noko av å lese denne boka? Dersom de ynskjer å sjå spørsmåla som er utgangspunkt for samtalen, kan de ta kontakt med enten Kristi eller Anne Elisabeth.

Det er frivillig å delta

Deltaking i prosjektet, som inneberer samtykke til eit slik lydopptak, er sjølvsgt frivillig, og de treng ikkje oppgje noko grunn dersom de vel at dykkar barn ikkje skal delta. De kan også når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn, og utan at det får nokre negative konsekvensar for barnet eller dykk.

Dersom det vel at barnet dykkar ikkje skal delta i studien vår, så vert det ikkje teke lydopptak når den gruppa han/ho er på samtalar om boka.

Barnet sitt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker lydopptaka

Vi vil berre bruke lydopptak til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

-Anne Elisabeth har tilgang til lydopptak frå xxx skule og Kristi har tilgang til lydopptak frå xxx skule. Rettleiar får berre tilgang til kryptert materiale.

-Ved å bruke Nettskjema/Diktafon får ikkje uvedkommande tilgang til personopplysingane (lydopptaka).

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Når vi har transkribert materialet, vert lydopptaka sletta. Forskingsprosjektet vert avslutta 01.05.2023.

Kva gjev oss rett til å ta lydopptak av barnet dykkar?

Vi tar lydopptak basert på samtykket dykkar.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettane dykkar

Så lenge barnet kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom de har spørsmål til studien, eller om de ønskjer å vite meir eller utøve rettane dykkar, ta kontakt med Universitetet i Stavanger, Toril Frafjord Hoem, tlf.nr. 51 83 32 52, e-mail:

toril.f.hoem@uis.no

Eller

Personvernombod på UiS: Rolf Jegervatn. personvernombud@uis.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Kristi og Anne Elisabeth

Samtykkeerklæring

Eg/me har motteke og forstått informasjon om prosjektet: *Korleis kjem den litterære kompetansen til elevar på første trinn til uttrykk når dei reflekterer saman over innhald og tema i ei biletbok?*, og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg/me samtykker til at _____ (namn på barnet)

Kan delta i ein samtale om litteratur der det vert teke opp lyd.

Eg/me samtykker til at lydopptaka kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av mor/ far, dato)

Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [På kva måte kan elevane i 1. klasse delta i ein samtale om litteratur?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
813806

Vurderingstype
Standard

Dato
19.12.2022

Prosjekttittel

På kva måte kan elevane i 1. klasse delta i ein samtale om litteratur?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Toril Frafjord Hoem

Student

Anne Elisabeth Trevland og Kristi Lund Skorpen

Prosjektperiode

17.11.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!