



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

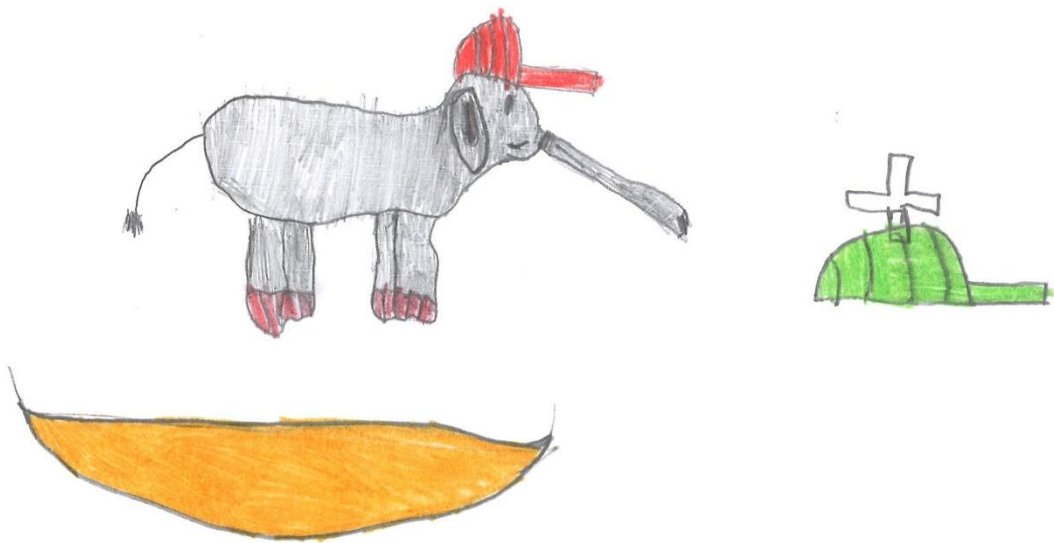
MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master for lærerspesialister	2. semester, 2021
Emnekode: VLS501	Open
Forfatter: Mari Fykse Kandidatnummer: 5024 (signatur forfatter)
Rettleiar: Monica Gundersen Mitchell	
Tittel på masteroppgåva: Hei Elefant! Vil du låne capsen min? – Eit performativt blikk på tredjeklassingar som les ei biletbok i sjølvstyrte grupper	
Engelsk tittel: Hi, Mr. Elephant! Would you like to borrow my cap? -A performative eye on third-graders reading a picturebook in self-governed groups	
Emneord: Biletbok, estetiske leseopplevingar, performativitet, leik, sjølvstyrte grupper	Antal ord: 26265 Vedlegg/anna: 5 Leikanger, 31.05.2021 dato/år

Hei Elefant!

Vil du låne capsen min?

**-Eit performativt blikk på tredjeklassingar
som les ei biletbok i sjølvstyrte grupper**



av
Mari Fykse

Samandrag

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er eit ynskje om at elevar i byrjaropplæringa skal få høve til å vere munnleg aktive på sine premisser i høgtlesingshendingar. For å få ei rik leseoppleving, treng elevane å bruke fantasien og kreativiteten sin. Overordna mål for studien er å opne dører for leikande og kroppsleg aktivitet i fag, slik at arbeid med skjønnlitterære tekstar kan medverke til leseglede. Prosjektet har ein sosiokulturell ståstad (Dysthe, 1995, 2001), som inneber at læring skjer i samspel med andre. Samstundes anerkjenner eg eit heilskapleg syn på læring og utvikling (Merleau-Ponty, 2012; Vingdal, 2018), og søker å sjå og verdsette heile barnet. Problemstillinga i prosjektet er: *Kva karakteriserer den estetiske leseopplevinga når elevar på tredje årssteg les ei biletbok i sjølvstyrte grupper?*

Prosjektet er ein kvalitativ fleircasestudie gjort på eigen arbeidsplass. Utvalet, 14 elevar på 3. årssteg, las og samtalte om biletboka *Øya* av Eli Hovdenak (2014) i gjennomføringa av fem høgtlesingshendingar. Analysar og diskusjonar er gjort på bakgrunn av observasjonsnotat skrive undervegs i aktiviteten, lydopptak som er transkriberte, samt samanskrivingar av desse. Det teoretiske fundamentet i studien omhandlar estetiske lese måtar (Rosenblatt, 1994, 1995). Teori om lesing som performativ hending (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008; Nagel, 2014), lesing som leik og biletbøker sitt performative potensiale vert løfta fram og lysset analysane. Aurelius (2013) sine tre nivå *konteksten, teksten og høgtlesingshendinga*, inkludert Sipe (2002) sine kategoriar for *expressive engagements; dramatizing, talking back, critiquing/controlling, inserting* og *taking over* utgjer studien sin analysereiskap. Analysane og diskusjonane er systematisert og bearbeidd gjennom abduktiv metode (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2018).

På bakgrunn av analysane og diskusjonane i etterkant ser det ut til at barnelesarane realiserte biletbøker gjennom leikande og kroppslege tilnærmingar, når konteksten ligg til rette for det og teksten samtidig har eit performativt potensiale som inviterer til aktivitet. Barnelesarane pendla mellom fiksjon og fakta i høgtlesingshendingane, og var aktive deltakarar/aktørar. Elevane sine estetiske leseopplevingar er resultat av spontan aktivitet og leseglede. På bakgrunn av det funna og diskusjonane i studien viser, er det grunn til å tru at elevstyrte høgtlesingshendingar der estetiske leseopplevingar er i sentrum, kan tilføre meir tradisjonelle lærarstyrte litterære samtalar noko. Då kan det vere plass til elevane sine spontane leseopplevingar i skulen utan at det litteraturfaglege aspektet forsvinn.

Forord

Masteroppgåva mi er erfaringsbasert og skriven ved Universitetet i Stavanger. Denne avhandlinga avsluttar og formaliserer utdanninga som lærarspesialist med fokus på byrjaropplæringa. Resultatet av prosjektet speglar innsats og tolmod frå fleire enn berre meg. Det er difor mange som fortener merksemd her innleiingsvis!

Fyrst vil eg takke alle barna som arbeidde med *Øya* (Hovdenak, 2014) og let meg få innblikk i leseopplevingane sine. De inspirerer og utfordrar meg kvar dag. Eg håpar lesestundene framover vil innehalde både leik og læring.

Rettleiaren min Monica Gundersen Mitchell, førsteamanuensis ved Lesesenteret i Stavanger, fortener ein stor takk. Dine faglege innspel og konstruktive tilbakemeldingar har vore til umåteleg hjelp. Utan deg ville prosjektet vore vanskeleg å få til.

Takk til medstudentar, især dei fire som eg slo følgje med frå lærarspesialistutdanninga ved OsloMet! Me får ta turen til Stavanger ein gong og oppleve alt me ikkje fekk gjort i år. Ein ekstra takk til Lilliann og Liv Marit for alle gode samtalar! De er eineståande! Eg gler meg til me kan møtast og skravlast att!

Til sist vil eg takke den fine flokken min! Tarjei-skatten, Frida-gullet og kjæraste Kenneth, de er dei viktigaste i verda mi! Tida framover skal vi bruke ilag!

Mari Fykse

31/5-2021

Innhald

1.0	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn og inspirasjon	1
1.3	Mål	4
1.4	Tidlegare forskning	4
1.5	Teoretisk og samfunnsmessig plassering	7
1.6	Vidare oppbygging av teksten	9
2.0	Teorigrunnlag	10
2.1	Lesing som estetisk oppleving	10
2.2	Lesing som performativ hending	13
2.2.1	Kontekst	14
2.2.2	Tekst	14
2.2.3	Høgtlesingshendinga	14
2.2.3.1	Fem kategoriar for ekspressivt engasjement	15
2.3	Lesing som leik	16
2.4	Biletboka sitt performative potensiale	18
3.0	Metode	20
3.1	Kontekst	20
3.2	Utval	21
3.3	Kvalitativ metode	22
3.4	Innleiingsfase	23
3.4.1	Val av bok	23
3.4.2	Leseoppdraget	24
3.4.3	Pilot	25
3.5	Gjennomføringsfase	26
3.6	Etterarbeidsfase – analyse og etterarbeid	27
3.7	Forskingsetiske refleksjonar	29
3.7.1	Reliabilitet og validitet	29
3.7.2	Etiske refleksjonar	31
3.7.3	NSD	32
4.0	Analysar og resultat	33
4.1	Konteksten	33
4.2	Teksten	38
4.3	Høgtlesingshendinga	41
4.3.1	Dramatisering	42

4.3.2	Prate tilbake	45
4.3.3	Kritisere/kontrollere.....	50
4.3.4	Innlemme.....	53
4.3.5	Overtaking	56
5.0	Avsluttande diskusjonar	59
6.0	Avsluttande refleksjonar.....	66
6.1	Oppsummering av funn	66
6.2	Implikasjonar.....	67
6.3	Studien sine begrensingar og vidare forskning.....	68
7.0	Referansar	70
8.0	Vedlegg	77
	Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD	77
	Vedlegg 2: Informert samtykke	79
	Vedlegg 3: Observasjonsskjema.....	82
	Vedlegg 4: Samla skjema for transkripsjon og observasjon	84
	Vedlegg 5: Utvekslingar på epost med Eli Hovdenak	91

Oversikt over bilete, figurar og tabellar

Bilete 1: Framsida av Øya.....	24
Bilete 2: Oppslag 12.....	39
Bilete 3: Oppslag 4.....	42
Bilete 4: Oppslag 18.....	44
Bilete 5: Oppslag 5.....	45
Bilete 6: Oppslag 12.....	47
Bilete 7: Oppslag 15.....	49
Bilete 8: Oppslag 5.....	53
Bilete 9: Oppslag 7.....	55
Bilete 10: Oppslag 14.....	57
Bilete 11: Oppslag 18.....	58
Bilete 12: Elefanten med raud caps teikna av E13.....	59
Figur 1: Leseoppdraget.....	25
Figur 2: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 10.	37
Figur 3: Transkripsjon gruppe 1 oppslag 4.	43
Figur 4: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 5.	45
Figur 5: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 18.	46
Figur 6: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 12.	47
Figur 7: Transkripsjon gruppe 1 oppslag 12.	48
Figur 8: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 15 del 1.....	49
Figur 9: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 15 del 2.....	50
Figur 10: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 5.	54
Figur 11: Transkripsjon gruppe 2 oppslag 14.	57
Alle bilete og all verbaltekst er oppslag frå <i>Øya</i> (Hovdenak, 2014) og er gjengitt med forfattaren sin løyve.	
Tabell 1: Oversikt over analysenivåa.	28
Tabell 2: Oversikt over tida gruppene brukte på høgtlesingshendinga og elevane sine verbale turtakingar.	35
Tabell 3: Litterære fordoblingar som kom til uttrykk i høgtlesingshendinga.....	51

1.0 Innleiing

Tittelen «Hei Elefant! Vil du låne capsen min?» er eit av dei verbale utsegnene til ein elev på tredje årssteg som las biletboka *Øya* (Hovdenak, 2014) i sjølvstyrte grupper. Uttalen kom samstundes som at eleven på liksom tok av seg ein caps og ville gje den til elefanten på biletet i boka. Eleven han las saman med, rista på hovudet og svara med djup, bestemt og tilgjort stemme på vegne av elefanten «Nei takk!». Vidare, med normal stemme og retta mot jenta med eit smil, sa han medan han rista på hovudet «Det går jo ikkje under vatn!» Så lo dei hjarteleg ilag før augneblinken var over og dei bladde om til neste oppslag.

1.1 Bakgrunn og inspirasjon

Allereie i byrjaropplæringa i norsk skule arbeider elevane med litteratur. Dei les og samtalar om både skjønnlitterære tekstar og saktekstar. Nokre gonger les elevane i småskulen for seg sjølv. Då les nokon høgt, medan andre les inni seg. Andre gonger les elevane og læraren saman i mindre grupper eller heil klasse. Dette prosjektet plasserer seg i det skjønnlitterære feltet og omhandlar elevar på tredje årssteg som les og samtalar om biletboka *Øya* (Hovdenak, 2014) i sjølvstyrte grupper.

Litterære samtalar er ein anbefala og mykje brukt arbeidsmetode i samband med lesing av skjønnlitteratur (Hennig, 2012; Aase, 2005). Læraren er rekna som viktig og styrer gjerne slike faglege samtalar om tekst med ynskje om eit dialogisk samtalemønster (Alexander, 2008). I dialogiske samtalar er idealet å stille opne og autentiske spørsmål utan fasitsvar og som opnar for refleksjon og deling av tankar og idear. Ved bevisst bruk av ventetid og opptak skal elevinnspel bli anerkjent og vidareført, og elevane sine refleksjonar skal bli løfta opp og fram (Andersson-Bakken, 2015; Dysthe, 1995; Skarðhamar, 2011).

Dei gongene læraren les høgt for elevane, pregar han verbalteksten med personleg stemmebruk og innleving. Slik vert avtrykket til læraren tydeleg. Når læraren og styrer den litterære samtalen, peiker han gjerne ut kven av elevane som får ordet til kva tid og kan hende stiller han spørsmål som er planlagt på førehand. Til saman kan dette resultere i at samtalen får eit intervjupreg (Håland & Hoel, 2016). I så tilfelle skjer kanskje høgtlesingshendingane nokon gonger i for stor grad på læraren sine premisser. Når lærarane dominerer, vert elevane mindre deltakande (Skaftun & Wagner, 2019). Hennig (2012, s. 121–122) peiker på asymmetrien mellom elev og lærar som mogleg medverkande årsak til at elevar i for liten grad ytrar egne meiningar og tykkjer det er vanskeleg å komme med tankar som står i motsetnad til det dei trur læraren er på jakt etter. Utfordringa kan bli at elevane svarar knapt

og at samtaleforma får eit IRE-mønster der læraren initierer eit spørsmål som elevane gjev respons på og som vert etterfølgt av ei lærarevaluering. Forsking viser at gode dialogiske klasserom med dominerande IRF-mønster der læraren gjev feedback eller nyttar opptak på elevane sin respons, er meir læringseffektive enn monologiske klasserom (Dysthe, 1995, s. 207). Likevel står tradisjonelle klasserom med IRE-struktur framleis sterkt i Noreg (Fjørtoft, 2014). Heilklasseundervisning dominerer, samtalan mellom lærar og elevar inneheld for lite djupne og elevane i norsk skule er for lite munnleg aktive i undervisning (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, s. 63; Skaftun & Wagner, 2019). Munnleg aktivitet i fag er difor –med rette, eit relevant felt å forske på både internasjonalt og i Noreg.

Bakgrunnen for val av problemstilling i masterprosjektet, er at eg ynskjer at elevane skal få høve til å vere meir munnleg aktive i høgtlesingshendingar. Eg ynskjer at leseopplevinga skal vere i sentrum og at elevane skal få brukt fantasien og kreativiteten sin i utforsking av skjønnlitterære tekstar. Slik vil dei kunne bli motiverte og engasjerte lesarar. Guthrie (2004) forklarar dei to omgrepa motivasjon og engasjement og ser dei i samband med lesing. Motivasjon handlar om psykologiske prosessar, og lesemotivasjon reknast som den enkelte sitt mål med- og forventningar til ein tekst. Engasjement handlar i større grad om korleis ein opptrer. Når ein les omhandlar det korleis ein samhandlar med tekst. Engasjerte lesarar er kjenneteikna av å vere motiverte og strategiske lesarar som konstruerer ny kunnskap og deltek i sosial samhandling om tekstar (Guthrie, 2004; Guthrie, Wigfield, & You, 2012).

Inspirasjonen og motivasjonen min heng òg saman med det Antonio og Guthrie (2008) seier om at elevar som styrer litterære samtalar sjølve viser teikn til større engasjement uttrykt gjennom leseglede. Kan hende er det slik at læraren nokre gonger er for styrande og at elevane difor vert mindre aktive. Som lærar i småskulen brenn eg for å gje rom til elevane sine spontane initiativ og kreativitet, heller enn å avgrense og passivisere barna. Hennig tilrår at litterære samtalar, etter «undervisning, modellering og trening» (Hennig, 2012, s. 121) gjerne kan skje i grupper. I Noreg er det forska lite på elevar i småskulen som les biletbøker saman i sjølvstyrte grupper, og kalla *buddy reading*¹ (Flint, 2010, s. 289). Eg ynskjer å få meir kunnskap om kor vidt lesing i sjølvstyrte grupper kan komplettere tradisjonell heilklasseundervisning. Eg søker difor innsikt i elevane sine estetiske leseopplevingar når læraren gjev frå seg noko av kontrollen og let elevane sjølv styre ei høgtlesingshending.

¹ Mitchell (2018, s. 36) viser i doktoravhandlinga si til amerikansk forskning når ho forklarar «buddy reading» som ein etablert tradisjon i USA og ho skil mellom to former for buddy reading, nemleg peer og cross age. Peer handlar om jamnaldra som les for kvarandre og liknar det eg undersøker i denne studien.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i eit ynskje om å løfte fram verdien av estetiske leseopplevingar i samband med lesing av biletbøker, studerer eg i dette prosjektet tredjeklassingar som les og samtalar om biletboka *Øya* av Eli Hovdenak (2014). Høgtlesingshendinga skjer i sjølvstyrte grupper i staden for i lærarstyrt grupper eller heilklasse. Med eit performativt blikk på høgtlesingshendingane ynskjer eg å verdsette biletbøker som kunstverk (Rhedin, 2001), og har i dette studiet arbeidd ut frå følgjande problemstilling:

Kva karakteriserer den estetiske leseopplevinga når elevar på tredje årssteg les ei biletbok i sjølvstyrte grupper?

Estetiske leseopplevingar er forstått som dei personlege og heilskaplege erfaringane lesarane får i møte med tekst. I denne samanhengen handlar det òg om dei opplevingane elevane får saman i gruppe. Rosenblatt (1994), som forska på litteraturundervisning, innførte omgrepet *estetisk lesing*, òg kalla *estetiske lesemåtar*. Estetiske lesemåtar, som er å sette leseopplevinga i sentrum og å bli med inn i teksten, er teoretisk bakteppe for studien og ligg til grunne for både analysearbeidet og diskusjonane i etterkant. Dette vert utdjupa i kapitlet Lesing som estetisk oppleving. Sjølvstyrte grupper inneber at elevane i studien arbeidde sjølvstendig med eit ferdig formulert leseoppdrag medan eg observerte høgtlesingshendinga. Aktiviteten i studien skil seg frå lærarstyrte samtalar. Gjennom narrative attforteljingar prøver eg å skildre det elevane gjorde og å løfte fram dei estetiske leseopplevingane som kom til uttrykk.

Elevane si realisering av biletboka var av ein slik karakter at eg studerer høgtlesingshendingane med eit performativt blikk og finn det viktig å vise til lesing som leik. Biletbøker og deira performative potensiale vert omtalt fleire stader i avhandlinga, og vert særleg lyssett sist i teorikapitlet. Analysereiskapen er Aurelius (2013, s. 106–108) sine tre nivå for performative analysar: *kontekst*, *tekst* og *høgtlesingshending*. Medan dei to fyrste analysenivåa omhandlar konteksten og teksten sitt performative potensiale og ligg til grunne for det tredje nivået, er det nettopp det tredje nivået *høgtlesingshendinga* som er tettast knytt til elevaktiviteten og som difor får størst merksemd i denne avhandlinga. Herunder nyttar eg Sipe (2002, s. 477–479) sine kategoriar for *expressive engagement*; *dramatizing*, *talking over*, *critiquing/controlling*, *inserting* og *taking over*. Heretter brukar eg dei norske omsettingane til Hennig (2012, s. 223); *ekspressivt engasjement*, og Syversen (2020, s. 27); *dramatisering*,

prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking. Disse kan bidra til å vise mangfaldet i elevane sine måtar å realisere biletboka på.

1.3 Mål

Ved å sette leseopplevinga i sentrum, er overordna mål for prosjektet å opne dører for leikande og kroppsleg arbeid med skjønnlitteratur i fag og å bidra til auka leseglede. Gjennom augeblinksskildringar av gruppevise høgtlesingshendingar og auka innsikt i kva som karakteriserer elevane sine estetiske leseopplevingar, ynskjer eg å inspirere til bruk av biletbøker i undervisning. Med ei performativ tilnærming i prosjektet og ei forståing av at barn si naturlege samværsform er leik (Broström, 2016, 2019), ynskjer eg å verdsetje elevane som autonome barnelesarar med innlevingsevne (Ørjasæter, 2018). Det er og eit mål å få kunnskapar om i kva grad sjølvstyrte grupper eventuelt kan gjere meir tradisjonelle litterære samtalar i heil klasse rikare, og legge til rette for munnleg elevdeltaking i tråd med krava til Læreplanen Kunnskapsløftet, heretter kalla LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.4 Tidlegare forskning

Arbeid med litteratur i skulen er eit stort felt og forskinga femner breitt. Rødnes (2014) sin oversiktsstudie *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* tek føre seg arbeid med litteratur i klasserommet på ungdomstrinnet og i vidaregåande skular. Så vidt meg er kjent, finst det ikkje ei tilsvarande oversikt for litteraturstudiar på barnetrinnet. Forsking på barn sin respons i møte med biletbøker reknast som relativt ny (Hoel, 2014; Skaret, 2011; Sommervold, 2020). Ved å søke og leite i søkemotorar som Oria og Google Scholar og faglitteratur frå biblioteket, har eg orientert meg og sett meg inn i aktuelle fagfelt, teori og oppdatert forskning.

I samband med litteraturarbeid med biletbøker har Sipe (2000) studert barn sine verbale responsar på lærarspørsmål i høgtlesingssituasjonar av narrative biletbøker. Med utgangspunkt i mellom anna Rosenblatt (1995) og egne empiriske funn, utvikla Sipe (2000) fem kategoriar for verbal respons: *analytisk respons*, *intertekstuell respons*, *personleg respons*, *transparent respons* og *performativ respons*. Desse speglar barn si litterære forståing. Mellom anna Skaret (2011) nytta desse kategoriane i samband med studiar av barn mellom fem og åtte år sine verbale responsar på biletbøker.

Med omgrepet *ludisk resepsjon* er Solstad (2015) oppteken av å forstå barnelesaren sine opplevingar og å ta utgangspunkt i barnet sitt perspektiv. Doktorgradsavhandlinga hennar *Snakk om biletbøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* omhandlar barnehagebarn sine samtalar med kvarandre og barnehagelæraren og korleis barnehagebarna skapte meining i biletbøker gjennom høgtlesingsstunder når barnehagelæraren var formidlar. Barna uttrykte opplevingane sine i samtalar og det utspelte seg leikande aktivitet når den vaksne var tilbakehalden og opna opp for barna sine spontane uttrykk. Ho såg og at den leikande aktiviteten oppstod viss minst eitt av barna kjende til biletboka frå før. Solstad sin studie er aktuell i mitt prosjekt då ho fann at lesegrupper i barnehagen ikkje bør vere for store og at det må vere rom for samtalar barna imellom i høgtlesingsstunder. Dei mest opplagte skilnadene frå min studie, er at mitt utval er nokre år eldre enn utvalet til Solstad, som og hadde ein høgtlesar. Mine tredjeklassingar las verbalteksten sjølve. Også i Håland og Hoel (2016) sin studie *Leseropplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse* var det ein høgtlesar som las verbalteksten i biletbøker etterfølgt av lærarstyrte klassesamtalar. Dei konkluderte med at elevar på første årssteg greide å posisjonere seg som litterære lesarar og utforske tekstar fagleg (Håland & Hoel, 2016, s. 32). På bakgrunn av dette kan eg anta at mine to år eldre elevar og kan posisjonere seg som litterære lesarar og utforske tekstar.

I studiane ovanfor las ein høgtlesar verbalteksten i biletbøkene for barna, og dei litterære samtalanе utspelte seg i gruppe og heil klasse i samspel med vaksne. Mitchell (2018) sitt doktorprosjekt *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn* skil seg frå forskinga som er nemnd ovanfor, då hennar studie hadde eit formidlingsperspektiv der tiandeklassingar presenterte kvar sine biletbøker til fyrsteklassingar. Mitchell fann at tiandeklassingane var opptekne av å hjelpe fyrsteklassingane med å skape meining i teksten og at elevane hadde ulike fokus på bileta. Medan tiandeklassingane la merke til det verbalteksten sa noko om i bileta, var fyrsteklassingane ekstra merksame på bileta sine detaljar. Mitchell formidlar det store potensialet som ligg i litterære lese møte mellom elevar, noko som er aktuelt i min studie.

Medan Mitchell studerte eldre elevar som las og presenterte biletbøker for yngre, undersøkte Sommervold (2020) i doktoravhandlinga si *Litterære lese måter i ungdomsskolen litteraturundervisning* ungdomsskuleelevar som las biletbøker saman med jamnaldra. Dei litterære samtalanе utspelte seg både i heil klasse og i sjølvstyrte grupper. Sommervold fann mellom anna at dei lærarstyrte samtalanе var prega av efferente lese måtar, prega av

informasjonshenting, medan dei sjølvstyrte gruppesamtalane viste meir estetiske lese måtar, noko eg finn særst interessant. Sidan deler av Sommervold sitt prosjekt omhandlar elevar som arbeidde med biletbøker i sjølvstyrte grupper, plasserer prosjektet mitt seg i feltet kring hennar, sjølv om utvalet mitt er yngre elevar i småskulen. Det er gjort fleire studiar der læraren ikkje deltek aktivt i gruppesamtalane om tekst, men legg til rette for utforskande samtalar. Gourvennec (2017) si forskning omhandla høgpresterande elevar i vidaregåande skule, medan Rasmussen (2019) fann at ein av elevane i gruppa gjerne inntok ein leiarrolle i samtalar på 5. steg. I *Teksten som problem En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* studerte Sønneland (2019), som Sommervold, sjølvstyrte grupper med jamnaldra elevar i ungdomsskulen. Sønneland sitt utval las ikkje biletbøker, men noveller. Ho antyd at elevane vart engasjerte av utfordrande tekstar. For meg var dette aktuelt, og eg kunne difor nytte ei biletbok som eg antok var noko utfordrande for utvalet i studien.

Brorparten av avhandlingane ovanfor og forskinga som er gjort innafor litteratur- og biletbokfeltet har fokus på meiningssida ved lesing og handlar ofte om litterære samtalar og lesaren si forståing av innhaldet i tekstar. Sipe (2002) har etterkvart i større grad enn tidlegare vektlagt elevane sine estetiske og leikande reaksjonar på biletbøker. Frå dei tidlegare nemnde verbale kategoriane sine, har han teke med seg innhaldet i særskilt dei to siste verbale kategoriane; transparent og performativ respons, og utvikla fem nye kategoriar for elevar sitt ekspressive engasjement i møte med tekst: dramatisering, prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking. Kategoriane vert presentert nærare i kapittel 2.2.3.1 og vert nytta i analysane av høgtlesingshendinga i kapittel 4.3.

I samband med at Sipe (2002) løftar fram det kroppslege saman med det verbale, verdset han barnelesarane sin heilskaplege måte å realisere biletbøker på. Forskarar som bygger på til dømes Merleau-Ponty (2012) sitt holistiske, heretter kalla heilskaplege syn, i samband med lesing av litteratur, har gjerne ståstad innafor det teatraliske miljøet. Eit slikt læringssyn er rekna som bakgrunnen for performative teoriar, der forskarane er opptekne av kva ei leseending gjer med den eller dei som opplever eller les ein tekst. Innafor litteraturfeltet i Noreg er det, så vidt meg kjent, ikkje gjort mange studiar med ein slik ståstad. Men noko er gjort: i samband med mitt prosjekt er den delen av doktoravhandlinga² til Nagel (2014), der ho som mor gjentekne gonger las ei biletbok for barnet sitt over ein periode på fleire år,

² Lisa Nagel si doktoravhandling *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper* er artikkelbasert. Eg har lese *Med Bukkene Bruse på Badeland* (Nagel, 2014).

spesielt interessant. For å kunne analysere og tolke barnet sine reaksjonar på biletboka, presenterer og til dels utvidar Nagel Aurelius (2013) sine tre analysenivå. Nagel si forskning ligg tett på Ørjasæter (2018), som i sine arbeid mellom anna løftar fram det performative og koplær det saman med barneperspektivet i moderne litteratur. Det performative blikket på leseendingar karakteriserer det Nagel og Ørjasæter formidlar kring lesing av litteratur.

Nagel har saman med Hovik i tillegg gjennomført forskingsprosjekt *SceSam- interaktive dramaturgier i scenekunst for barn* (2017a). Der var dei opptekne av interaksjonen mellom aktørar og barnepublikum i presentasjonar av uliketeaterstykk frå scena. Studien plasserer seg innafor teaterforskning og fell utanfor rammene av mitt prosjekt. Det er likevel aktuelt å trekke nokre parallellar til den teaterforma som Hovik og Nagel (2017b, s. 51–52) kallar *open improviserende form*. Der deltek barna med leikkompetansen sin og er med på å forme det kunstnariske uttrykket gjennom improvisasjon og spontane estetiske uttrykk. Dette kan likne på måten elevane i min studie reagerte då dei les biletbøker i sjølvstyrte grupper. Hovik og Nagel antyd at denne forma for medskaping kan ha ein meirverdi når det gjeld engasjement og aktiv deltaking i skule og samfunnet elles. For meg er dette eit viktig perspektiv å ha med inn i arbeidet med analysar og diskusjonar.

Prosjektet mitt omhandlar elevar i småskulen som les biletbøker i sjølvstyrte grupper. Fokuset er barnelesarane sine leseopplevingar. Som nemnt har studien fellestrekk med fleire av studiane ovanfor, slik som til dømes Solstad (2015), Sommervold (2020) og Nagel (2014). Men eg kjenner ikkje til andre forskingsprosjekt der Aurelius (2013) sine tre analysenivå saman med Sipe (2002) sine fem kategoriar for ekspressivt engasjement ligg til grunne for analysar og diskusjon kring arbeid med biletbøker. Som følge av dette og det eg har vist ovanfor er det rom for studiar som omhandlar estetiske leseopplevingar hjå elevar i småskulen som les biletbøker i sjølvstyrte grupper.

1.5 Teoretisk og samfunnsmessig plassering

I dette prosjektet samarbeidde elevar i sjølvstyrte grupper då dei las, samtalte og leika i arbeid med biletboka *Øya* (Hovdenak, 2014). Prosjektet plasserer seg innafor det sosiokulturelle læringssynet der læring og utvikling skjer gjennom interaksjon og samhandling med andre (Dysthe, 2001, s. 33). Dewey (2000) sin teori om at læring skjer i møtet mellom handling og erfaringsbasert refleksjon, er sentral. Evne til å verbalisere tankane og ideane sine er vesentleg for å lære. I læringsprosessen er språket den viktigaste reiskapen i samspel med andre og for tenking og byggjer på Vygotskij (1978) sine konstruktivistiske teoriar. Han forklarar at læring

skjer innafør den *proksimale utviklingssona* og gjennom til dømes samarbeid og leik. Læraren eller, som i dette prosjektet, ein kompetent medelev, kan fungere som stillas når elevar strevar. Ved å gje akkurat passeleg med hjelp, vil eleven etter kvart sjølv kunne fullføre oppgåva sjølv og oppleve meistring. Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90) kallar dette *scaffolding*, på norsk *støttande stillas*.

I samsvar med det sosiokulturelle synet på læring peikte Ludvigsen-utvalet si utredning *Fremtidens skole* (2015, s. 17–22) på at opplæring må utvikle eleven individuelt og i samspel med andre. Utvalet la grunnlaget for Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning - Forståelse* (2016), som resulterte i den nye Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), heretter kalla LK20. Samfunnsmessig relaterer prosjektet seg til LK20 sitt auka fokus på elevaktivitet og utforskande arbeidsmetodar. Arbeidet i studien er ankra i dei offentleg vedtekne dokumenta som legg føringar for arbeidet i skulen³ (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28). Eit av norskfaget sine kjerneelement; *Tekst i kontekst*, krev at elevane skal oppleve og bli engasjerte av tekstane dei les (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Djupnelæring og problemløysing kjenneteiknar LK20 og elevane skal få litterære opplevingar, reflektere og uttrykke seg skapande og kreativt. Elevane på 3. årssteg arbeider med kompetansemåla etter 4. årssteg, noko som mellom anna inneber at dei skal kunne «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevane sitt arbeid med biletboka *Øya* er såleis knytt til både LK20 sin overordna del og kompetansemål i norskfaget.

Prosjektet plasserer seg og innafør skuleforskning som seier at leik er barna sin naturlege samværsform (Broström, 2016). Eg anerkjenner i den forbindelse det heilskaplege synet på læring og utvikling, og ser til teori og forskning der kropp og tanke vert sett på i samanheng (Flobakk-Sitter, 2018; Mangen, 2011; Merleau-Ponty, 2012; Vingdal, 2018). I skulen har ein tradisjonelt hatt eit dualistisk syn på læring, der hjernen vert brukt til læring og kroppen til fysisk aktivitet (Langer, 2011). Ein slik dualisme var Dewey (2000, s. 34) særskilt kritisk til. Det same var filosofen Merleau-Ponty (2012) med sine teoriar om livsverder og at utvikling er eit resultat av kroppslege erfaringar. Merleau-Ponty understrekte kor sentral *lived body* – den levande kroppen, er. Ein kan ikkje skilje mellom det indre psykiske, og det ytre fysiske. Kroppen vår er alltid med oss og me *er* kroppen. Samtidig er me i verda med kroppane våre

³ Opplæringslova (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>), Forskrift til opplæringslova (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>) og Generell og fagspesifikk del av læreplanen LK20 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>)

og det er gjennom kroppen me oppfattar verda (Merleau-Ponty, 2012, s. 213). Merleau-Ponty si forståing av at elevane ikkje berre *har* ein levande ein kropp, men dei *er* kropp, er aktuell i samband med korleis barn og elevar lærer og uttrykker seg individuelt og i samspel med andre (Vingdal, 2018, s. 33). Dette er foreinleg med ei heilskapleg forståing av utvikling og læring.

På same måte som at ein har skilt forståinga av kropp og tanke, har ein ofte skilt leik og læring frå kvarandre. Leiken har høyrte barnehagen til, medan læring og arbeid har vore skulen sitt domene (Haug, 2019). Etter kvart som synet på barnet og barndomen har endra seg, har ein og sett annleis på leik. Då seksåringane tok til i skulen, skulle leiken få større plass også der, og så for læring. Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 75) sin kartlegging på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø -En forskningskartlegging* konkluderer mellom anna med at barn i byrjaropplæringa lærer best gjennom aktivitetar som «(...) stimulerer deres fantasi og forestillingsevne og oppleves som meningsfulle». Eg er, som Haug (2019, s. 37–39), difor oppteken av at det er viktig å finne forma og plassen leiken skal ha i skulen, mellom anna for å unngå faren for det Becher (2018) kallar «stolifisering» og åtvarar mot. I denne studien har elevane høve til å lære gjennom leikande tilnærmingar til ei biletbok.

1.6 Vidare oppbygging av teksten

Denne avhandlinga har seks kapittel. Etter dette innleiande kapittelet, kjem kapittel 2 Teorigrunnlag. Kapittelet er delt i fire: Lesing som estetisk oppleving, Lesing som performativ hending, Lesing som leik og Biletboka sitt performative potensial. I kapittel 3 Metode skildrar eg gjennomføringa av prosjektet. Her er utval og kontekst presentert, samt metodeval, gangen i prosjektet og forskingssetiske refleksjonar. Dette kapitelet bør sjåast i klår samanheng med analysane i neste kapittel. Kapittel 4 Analysar og resultat er delt i tre underkapittel med utgangspunkt i Aurelius (2013) sine tre kategoriar konteksten, teksten og høgtlesingshendinga. Med mål om å yte rettferd til innsamla empiri og det innblikket eg fekk i elevane sine livsverder, samt å lyssetje problemstillinga best mogleg, framstiller eg analysane i høgtlesingshendinga i stor grad gjennom narrative skildringar med tilhøyrande kopling til teorigrunnlaget. I kapittel 5 Avsluttande diskusjonar vert analysane frå førre kapittel følgde opp og diskutert vidare. I kapittel 6 Avsluttande refleksjonar, summerer eg opp studien med bakgrunn i problemstillinga. Eg kommenterer moglege implikasjonar og kjem til sist med forslag til vidare forskning. Del 7 Referanseliste syner kjeldene i studien. Vedlegg 1-5 ligg sist.

2.0 Teorigrunnlag

I denne studien er lesing som estetisk oppleving i samband med biletboka som multimodal tekst og kunstnarisk verk sentralt. Kapittelet har fire hovuddelar: Lesing som estetisk oppleving, Lesing som performativ hending, Lesing og leik og Biletboka sitt performative potensiale. Desse er teoretisk bakteppe for analysane og diskusjonane som kjem seinare i avhandlinga.

2.1 Lesing som estetisk oppleving

Estetiske lesemåtar, *aesthetic reading*, handlar om at *the literary experience*, leseopplevinga, i seg sjølv står i sentrum. Litteraturforskaren Rosenblatt (1994) forklarar: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Estetisk lesing er å bli med innover i og gjennom teksten og å vie all si merksemd mot dei kjenslene ein som lesar får undervegs i ei kvar lesehending. Estetiske lesemåtar har ingen særskilte mål ut over å la det personleg sanslege og det affektive få plass gjennom dei assosiasjonar og idear som vert skapt på bakgrunn av det teksten byr på. Saman med lesaren sine tidlegare lesarerfaringar og opplevingar engasjerer lesaren seg med kjensler, han skapar indre bilete og fortapar seg i teksten sitt univers. Slik lever han seg inn i teksten, identifiserer seg med hovudpersonen, fantasien kan få fritt spelrom (Rosenblatt, 1995) og me har litterær kunst (2005, s. 62-63).

Måten ein les ein tekst på og målet med lesinga kan variere. Rosenblatt (1994) kallar dei ulike haldningane ein kan ha til ein tekst for *stances*. Medan estetiske lesemåtar er å lese for opplevingane si skuld, er efferent lesing, òg referert til som nonaesthetic reading, kopla til kognitive og analytiske sider ved lesing. Efferent lesing vert forklarar slik: «In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue after reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out» (Rosenblatt, 1994, s. 23). Hensikta med efferent lesing er å hente ut informasjon frå innhaldssida av ein tekst og høver særleg godt om ein søker etter fakta, kan hende for å gjennomføre ei bestemt oppgåve eller finne logiske løysingar på eit problem. Elevar i skulen kan ha ei efferent haldning til lesing av skjønnlitterære tekstar til dømes viss dei leitar spesifikt etter svaret på eit lærarstilt spørsmål til ein tekst eller viss dei les analytisk med vekt på til dømes omgrep.

Efferent og estetisk er å forstå som to ytterpunkt. Mellom desse finst variasjonar av kor efferent eller estetisk ei lesing er. Rosenblatt (1994) argumenterer for at elevane i skulen i for liten grad lærer å lese med ei estetisk haldning til tekstar. Samstundes peiker ho på at ein i skulen ikkje skal la lesinga vere anten efferent eller estetisk. Ei pendling mellom dei vil vere det beste. I dag er det ein tendens til at forskarmiljø i større grad enn tidlegare rettar merksemda mot verdien av å lese med estetiske haldningar, på same måte som ein innafor teater vektlegg publikum sine opplevingar sterkt. Mellom Anna Hennig (2019) og Sipe (2002) seier at elevar i skulen i stor grad er opplærte til å finne fakta og informasjon i tekstar, heller enn å vere merksame på opplevingsdimensjonen, men at den estetiske leseopplevinga er vesentleg i samband med lese glede. Rødnes (2014, s. 11) peiker på faren for at elevane misser motivasjonen, viss arbeidet vert for analytisk og efferent. Samstundes kan det andre ytterpunktet; eit for einsidig fokus på estetisk lese måte, gjere at det litteraturfaglege vert redusert og at merksemda frå teksten forsvinn.

Innafor litteraturteori skildrar Skaftun (2009, s. 76–84) eit bilete av ei line der teoretikarar som fokuserer på lesar og leseprosessar utgjer det eine ytterpunktet. Teoretikarane på det andre ytterpunktet konsentrerer seg om tekst og narrative eigenskapar. Forskarar som ligg mellom desse har i ulik grad fokus på både tekst og lesar, og Rosenblatt (1994) er ein av dei. Ho forklarar lesing som ein transaksjon mellom lesar og tekst. Som bilete forklarar ho at ein tekst på den eine sida berre fungerer som blekk på papir før lesaren kjem til. På den andre sida, eksisterer ikkje poesien før teksten og orda fungerer symbolsk, kjenslemessig og i lesaren si forståing av den. Tekst og lesar er såleis likeverdige og gjensidig avhengige av kvarandre. Transaksjonen, eller meininga som oppstår; *the poem*, skjer medan ein les og korrigerer seg undervegs i leseendinga (Rosenblatt, 1994), som i ein spiralliknande aktivitet der teksten, lesaren og konteksten medverkar i transaksjonen.

Transaksjonsteorien til Rosenblatt (1994) har blitt vidareutvikla av mellom andre Langer (2011, s. 28). Ho forstår lesing av litteratur som *explorative reading*, ein utforskande prosess. Å utforske tekstar sine mogelegshorisonar skjer gjennom ein aktiv leseprosess der målet er å tolke og knyte teksten til eigne erfaringar. Teorien om forestillingsverder eller forestillingsbilete omhandlar korleis ein les og tolkar litterære tekstar. Langer (2005, s. 31–42, 2011, s. 23) skildrar fem typar forestillingsverder for korleis ein kan posisjonere seg som litterær lesar. Som lesar flyttar ein seg gjerne mellom dei ulike dynamiske posisjonane som ikkje treng å komme kronologisk etter kvarandre. I fyrste posisjon er lesaren utanfor teksten og i ferd med å stige inn. I andre posisjon er han i teksten og flyttar seg gjennom den medan

forestillingsbiletet vert utvida. Når lesaren så stig ut og tenker over det han veit, er han i tredje posisjon. Det nye vert utdjupa med det lesaren visste frå før. I fjerde posisjon stig lesaren ut av teksten og objektiverer opplevinga. Haldninga til teksten er av analytisk karakter. I det lesaren trør ut av teksten og tek med seg erfaringane vidare, er han i femte posisjon.

Posisjonane utfyller kvarandre og seier noko om både utviklinga av lesaren sine forestillingsbilete og korleis lesaren pendlar mellom det fiktive og det verkelege medan han les. Ein kvar lesar har med seg kulturelle og personlege erfaringar og skapar sine egne indre forestillingsverder. Forestillingsverdene endrar seg før, undervegs i og etter den utforskande leseprosessen (Langer, 2011, s. 10). Det betyr mellom anna at dei kjenslene og assosiasjonane som vert skapte undervegs i lesinga, vert med lesaren vidare og etter at boka er lata att.

Dei gongene lesing går føre seg saman med andre i ein høgtlesingsaktivitet kan lesing forklarast gjennom det Fish (1980) kallar eit tolkingsfellesskap. I tillegg til alle lesarane sine individuelle erfaringar og ressursar, vil ein kvar situasjon si stemning og ramme vere med på å skape heilt unike høgtlesingshendingar. I samtalar om tekst vil persepsjonen; det ein ser og høyrer, det affektive; kjenslene som vekkast; og assosiasjonane; tankane og ideane som skapast og delast, kunne føre til forhandlingar i ei gruppe og opplevingane vil formast ut frå interaksjonen mellom dei som er til stade. Når barn les og samtalar om ei biletbok saman, vil den personlege estetiske erfaringa bli påverka og forma i- og av konteksten og samspelet med dei andre. Elevar som les tekstar saman treng tid og rom til å utforske tekstane og dele tankane og ideane sine med kvarandre (Solstad, 2015). I min studie skjer lesehendingane i grupper og samspelet mellom elevane er å rekne som vesentleg.

Den estetiske lesemåten, forestillingsverder og dei ulike posisjonane elevar kan ha i samband med lesing og leik er aktuelle i min studie når tredjeklassingane les og samtalar om biletboka. I det eg som lærar hadde ei passiv rolle og verken stilte spørsmål eller las verbalteksten høgt, styrte elevane lesehendinga sjølv. Dei fekk høve til å designe lesehendinga og til å uttrykke sine opplevingar som dei ville. Som observatør var eg i posisjon til å få innblikk i lesarane sine opplevingar undervegs i høgtlesingshendinga. Men, eg hadde ikkje tilgang til elevane sine personlege tankar og assosiasjonar ut over det som kom til uttrykk verbalt eller kroppslig i høgtlesingshendinga.

2.2 Lesing som performativ hending

Den engelske termen *performative* kjem opphavleg frå Austin (1962, s. 6) som introduserte omgrepet i 1955. Gjennom sine teoriar om talehandlingar viste Austin at språklege formuleringar kan vere performative; dei uttrykker handling og er fri for vurdering av sanning. Forståinga hans av omgrepet er språkvitskapleg, og Austin sin bruk av omgrepet skil seg frå fleire av dei mange andre måtane performativitet vert brukt i ulike fagmiljø i dag. I samband med læring, er performativitet gjerne sett i samband med heilskaplege skapande prosessar. Den kulturvitskaplege forståinga av performativitet, som er aktuell i denne studien, har utspring i- og knytter seg til det teatraliske miljøet og omhandlar opplevingsdimensjonen der ein er oppteken av kva eit verk gjer med publikum i samband med kunst.

Teaterteoretikaren Fischer-Lichte (2008) har eit teatervitskapleg, performativt syn på kunst. Det inneber mellom anna at ho ikkje forstår kunst som eit uavhengig verk som produserer meining, men derimot som ei hending der publikum er medskapar av- og aktør i kunsten (Fischer-Lichte, 2008, s. 14). Den kunstnariske hendinga oppstår altså fyrst i møtet mellom eit kunstverk og publikum. I følgje Fischer-Lichte (2008, s. 20) er eit litterært verk, til dømes ein roman, ei litterær hending av performativ art, i det den vert lest høgt. Høgtlesaren vil med si særeigne stemme, intensitet og volum setje liv til teksten og appellere til lyttarane sine sansar og fantasi. Publikum vert drege inn i leseendinga og endrar seg frå å vere ein passiv observatør til ein deltakande og medskapande aktør. Dette kan likne på Rosenblatt (1994) sin transaksjonsteori som handlar om møtet mellom lesar og tekst. I denne studien er det Fischer-Lichte (2008) si forståing av performativitet og høgtlesing som ei performativ hending som ligg til grunne.

Den svenske litteraturforskararen Aurelius (2013) har presentert eit rammeverk for korleis ein kan analysere teksthendingar performativt. I artikkelen *Litteraturen som hændelse och handling: Litteraturens performativitet i Sverige 1800 – 2008* (Aurelius, 2013, s. 106–108) bygger ho på performativ teori når ho greier ut om kva ein tekst gjer med lesaren, *den estetiske effekten*, i ulike hendingar, slik som høgtlesing eller andre former for opptredenar. Rammeverket har tre nivå; leseending, tekst og kontekst. Nagel (2014) har nytta desse nivåa, men har endra rekkefølga slik at kontekstanalysen kjem fyrst, deretter teksten og til slutt nivået som Nagel kallar høgtlesingshendinga. I mi framstilling føl eg Nagel si rekkefølge og kallar det siste nivået høgtlesingshendinga.

2.2.1 Kontekst

Analysar av kontekst dreier, i følgje Aurelius (2013), seg om å kartlegge og forstå det performative i høgtlesingshendinga. Hendinga skal setjast inn i ein politisk, historisk og kulturell kontekst. Det inneber å skildre kven som les og kva for ei bok som vert lese. Statusen til biletboka, blant barn og vaksne, høyrer og heime i analysar av konteksten. Vidare byggjer ein ut analysen ved å sjå på kvar biletbokhendinga skjer, kven som er publikum og korleis situasjonen rundt og i lesehendinga er. I min studie er det spesielt aktuelt å analysere den kulturelle konteksten ved å kort presentere forfattern og biletboka sin status, belyse barnelesarane som aktørar og kommentere elevdeltakinga.

2.2.2 Tekst

Innafor analysenivået tekst vert dei performative kvalitetane ved eit verk identifiserte og undersøkte. Fyrst og fremst dreier det seg om å belyse i kva grad ein tekst legg opp til performance eller framføring. Eventuelle regi-, scene- og kostymehenvisningar, samt teksten sin rytme og lydlegheit, er kvalitetar som det kan vere aktuelt å dokumentere. Aurelius (2013) peiker på at eigenskapane «nærhet, kroppslighet, sinnlighet, hændelse och muntlighet» (Aurelius, 2013, s. 108) kan stimulere og invitere til deltaking.

Nagel (2014) har utvida dette analysenivået til å innehalde modalitetane bilete, verbaltekst og materialitet, samt samspelet mellom dei, slik at analysane kan femne om multimodale tekstar, slik som biletbøker. Biletboka som kunstverk og den sine performative kvalitetar vert skildra i kapittel 2.4 Biletboka sitt performative potensiale. I denne avhandlinga er Nagel (2014) sine tillegg inkluderte, sidan utvalet i studien las ei biletbok. Då det innafor denne studien er alt for omfattande å analysere biletboka i sin heilskap, har eg har valt ut eit oppslag som eg analyserer. Eg meiner oppslaget er representativt for biletboka, og analyserer det innafor dette nivået. I analysane av teksten formidlar eg nokon av eigenskapane ved Øya (Hovdenak, 2014) som gjer at ho inviterer til framføring.

2.2.3 Høgtlesingshendinga

Analysar av nivået høgtlesingshending handlar om måten verket vert presentert på og det møtet som oppstår mellom verk og publikum (Aurelius, 2013, s. 106–107). Eventuelle språklege, musikalske, visuelle og teknologiske verkemiddel vert skildra. Aktørar og publikum, med mellom anna alder, etnisitet, kjønn, klasse, og om dei er profesjonelle eller

amatører, vert presentert i dette analysenivået. Erfaringane og opplevingane deira undervegs i leseendinga, skal bli løfta fram. Her skildrar ein korleis endinga påverkar enkeltpersonar og grupper som deltek. Det kan vere aktuelt å lyssetje dei kjenslene som blir vekte, uttrykk for fantasi og konstruksjon av identitet (Aurelius, 2013). Som ein direkte konsekvens av abduktiv metode (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Thagaard, 2018), brukar eg i dette analysenivået Sipe (2002, s. 477–479) sine fem kategoriar dramatisering, prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking for å ramme inn det performative som kom til uttrykk. Analysane i studien er omfattande og kategoriane bidreg til å strukturere mangfaldet i elevane sine estetiske leseopplevingar som kom til syne undervegs i høgtlesingshendingane.

2.2.3.1 Fem kategoriar for ekspressivt engasjement

Gjennom analysar av høgtlesingshendingar der elevar les og samtalar om biletbøker, verdset Sipe (2002) at elevar kan vere aktive deltakarar i historia gjennom ikkje berre verbale responsar, men òg gjennom det dei fysisk gjer. I *Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds* (Sipe, 2002) understrekar han kor viktig det er at barn får høve til å uttrykke sitt ekspressive engasjement. Han oppmodar til at arbeid med litteratur må femne om dei kjenslemessige sidene og opplevingane barnelesarane får gjennom lesing. Når det er rom for meir leik, kan gleda av litteratur bli større. På same måte som at Rosenblatt (1994) løftar fram verdien av å sette dei estetiske leseopplevingane i sentrum, peiker Sipe (2002) på at barn kan gjere teksten til sin eigen gjennom sitt ekspressive engasjement. Det er kanskje den einaste måten tekstar kan påverke og endre lesarar. Sipe kommenterer farane ved å ikkje fokusere på dei performative responsane som gjer at forteljinga påverkar og vert ein del av den som les. For å skildre desse performative responsane skisserer han fem kategoriar; dramatisering, prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking (Sipe, 2002, s. 477–479).

Den fyrste kategorien er *dramatisering* (Sipe, 2002, s. 477) som omhandlar spontan dramatisering av forteljinga i teksten. Når barnelesarane inkluderer seg sjølve i forteljinga og leseendinga medan dei spelar ut innhaldet, høyrer aktiviteten inn i denne kategorien. Aktiviteten kan ha både verbal og ikkje-verbal karakter, eller bestå av begge deler samtidig. Det elevane gjer kan vere reaksjon på verbalteksten, biletet eller ikonoteksten. Kategorien *prate tilbake* (Sipe, 2002, s. 477), som er samanfallande med den verbale kategorien *transparent respons* (Sipe, 2000), handlar om at elevane snakkar tilbake til historia og/eller karakterane i boka. Spontane uttrykk for kjensler, slik som glede eller redsel høyrer og til her.

Det same gjer uttrykk som viser at elevane er intenst deltakande i forteljinga og at dei overgjev seg til- og vert del av teksten. Kategorien inkluderer fysiske og leikande uttrykk elevane nyttar i tillegg til dei verbale. Det kan vere peiking i boka, å bla fram og tilbake og flytte seg i rommet. Grimasar, blikk og kroppsspråk som ikkje nødvendigvis er leik eller dramatisering høyrer og heime her.

I den tredje kategorien; *kritisere/kontrollere* (Sipe, 2002, s. 477–478), som inkluderer den verbale kategorien performativ respons (Sipe, 2000), tek elevane rolla som forfattarar. Barnelesarane gjer teksten til sin eigen til dømes ved å lage egne forteljingar og føreslå nye vendingar, karakterar og alternative sluttar. I tillegg fell analytiske responsar der elevane søker og skapar mening i teksten, inn her. Det gjer dei somme gonger gjennom hypotesar til dømes om kva som kjem til å skje vidare i handlinga, eller det kan komme til uttrykk gjennom reaksjonar på tomme plassar og litterære fordoblingar. Utsegner innafor denne kategorien kan vere ordspel og leikande eller humoristiske uttrykk. I situasjonar der elevane plasserer seg sjølve eller klassekameratane sine inn i forteljinga høyrer aktiviteten til i kategorien *innlemme* (Sipe, 2002, s. 478). Når det skjer, er barnelesarane i ferd med å bli ein del av forteljinga. Aktiviteten er karakterisert ved at elevane pendlar mellom den fiktive og den verkelege verda. Til dømes kan elevane sette seg sjølv inn som ein ny karakter i forteljinga eller dei kan ta over for ein av dei som allereie er i teksten.

Somme gonger tek elevane fullstendig over ei forteljing. Då er elevane sitt ekspressive engasjement i den femte og siste kategorien; *overtaking* (Sipe, 2002, s. 478–479). Kjenneteikna er at forteljinga blir brukt til eiga nytte av lesarane, og teksten vert eit springbrett for elevane sin eigen kreativitet.

Sidan problemstillinga i prosjektet omhandlar kva som karakteriserer elevane sine estetiske opplevingar, er performativ teori relevant. Aurelius (2013) sine analysenivå fungerer godt for å skildre korleis konteksten og biletboka ligg til grunne for det som skjer undervegs i høgtlesingshendinga, -særleg når Nagel (2014) og Sipe (2002) sine teoriar er inkluderte.

2.3 Lesing som leik

Leik vert rekna som barn sin naturlege samværsform (Broström, 2019). I møte med ein skjønnlitterær tekst har lesing mange likskapar med leik. Slik som lesaren blir med inn i fiksjonen si verd og lagar seg bilete og forestillingsverder (Langer, 2011), handlar leik om å skape ei oppdikta verd og å flytte seg mellom leik og ikkje-leik (Eik, Karlsen, & Solstad,

2011). Når barn lever seg så sterkt inn i ein tekst at dei realiserer forteljinga gjennom leik, kallar Solstad (2015) det for *ludisk resepsjon* (Solstad, 2015, s. 132). Ludisk resepsjon er den leiken som oppstår og blir ein integrert del av samtalanane om den aktuelle teksten.

Å einast om ein allmenngyldig definisjon av det komplekse fenomenet leik (Sutton-Smith 1997), er vanskeleg. Eg viser i staden til leikforskarar Garvey (1990, s. 4) si mykje brukte samanfatting av kjenneteikn på leik. Leik er lystbetont og morosamt og har ingen andre mål enn leik for leiken si skuld. Dei som leikar gjer det spontant og frivillig og er aktive og engasjerte. Garvey (1974, s. 179), som har eit kommunikasjonsteoretisk syn på sosial leik, peikar på tre føresetnader som må til for at leik skal oppstå og vare: leikarane må evne å skilje leik frå ikkje-leik, dei må kunne omsette reglane for leiken, og dei må kunne identifisere eit tema for leiken, for så å utvikle det vidare.

Både dei som les og dei som leikar pendlar stadig mellom fiksjon og fakta. Medan ein les skjønnlitterære tekstar og har merksemda på dei kjenslene og assosiasjonane som blir skapte, pendlar ein mellom den verkelege verda og verda i teksten. Langer (2011) forklarar det med teoriane om forestillingsverder og litterære posisjonar. I leik vekslar ein mellom ulike typar ytringar; *rolleytringar* der barnet er i rolle, *regiytringar* der leiken vert kommentert (Vedeler, 1987, s. 94–95) og *magiske ytringar* der fantastiske ting skjer (Høigård, 2006, s. 83, 319, 2019). Slike vekslingar syner at leik og lesing òg har mange likskapar med teater (Guss, 2015). Mellom anna er alled formar for fiksjon som har handling og kan skape mening. Leiken har ein karnevalistisk karakter (Bakhtin, 1984). I dramatisk leik og skodespel har barna roller der dei latar som, fantaserer og foresteller seg noko. På magisk vis kan det verkelege bli oppheva og forvandla til noko anna. Slike fantastiske tilstandar vert skildra innafor ulike fagområde og til dømes kalla «magiske viss» (Stanislavskij, 1988) og «det muligens rom» (Hernes, Horn, & Reistad, 1993). Det er i desse romma leik og kunst blir til.

Ut frå dette kan ein trekke nokre parallellar mellom dei tre fenomenane leik, drama og lesing. Alle pendlar mellom fiksjon og fakta. Barn som leikar må kunne veksle mellom leik og ikkje-leik (Garvey, 1990), lesarane pendlar mellom ulike lesarposisjonar og dannar seg indre forestillingsverder (Langer, 2011) og i drama flyttar ein seg inn i fiksjonen si verd når ein trer inn i ei rolle.

Denne studien søker å sjå heile barnelesaren, og det dei opplever og erfarer med heile seg og den lærande kroppen sin i høgtlesingshendinga. I samband med å skildre kva biletboka *Øya*

(Hovdenak, 2014) gjer med lesarane og kva som karakteriserer den estetiske leseopplevinga, er det avgjerande å vere merksam på heile barnet. Dette er og interessant i dette prosjektet i samband med at fallhøgda i leik er låg og kan føre til meistring og kjensla av å lykkast. Leiken kan difor vere utgangspunkt og drivkraft for læring.

2.4 Biletboka sitt performative potensiale

Det performative potensialet til ei biletbok handlar om korleis og i kva grad den enkelte biletboka sin særegenheit inviterer til framføring, innleving og medskaping (Aurelius, 2013; Nagel, 2014). Biletbøker oppfordrar til lesarkontakt, og legg til rette for kunstnariske opplevingar når dei vert realisert i samspel med sitt publikum (Ørjasæter, 2014, s 257). Når biletbøker vert lese høgt er det å rekne som eit kunstverk av performativ art. Rhedin (2001) samanliknar biletbøker med teater og film, og forstår biletbøker som ein performativ kunstart i samband med høgtlesing og framføring, og Jalving (2011) argumenterer for at biletbøker i seg sjølv er performative. Begge perspektiva er relevante i denne studien.

Universet av biletbøker er stort og mangfaldig, og ein treng innsikt i den enkelte biletboka sine eigenskapar for å forstå det performative potensialet. Biletbøker er *multimodale* (Løvland, 2010), noko som inneber at biletboka består av fleire meningsberande einingar; *modalitetar*, der modalitetane har kvar sine styrkar og svakheiter; modaliteten sin *affordans* (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 24–25). Bjorvand (2012, s. 70) definerer at biletbøker har eit eller fleire bilete på kvart oppslag og utgjer ein estetisk heilskap der lesaren skapar mening ved hjelp av andre modalitetar, kjensler og sansar. Ommundsen (2010) nyttar omgrepet *allalderlitteratur*⁴ og forklarar at biletbøker kan vere grenseoverskridande og vere retta mot fleire enn berre barnelesaren. Biletbøker for barn har gjerne eit barneperspektiv der hovudpersonen er sjølvstendig, oppdagar verda på eiga hand eller overvinn prøvingar som barn til vanleg ikkje møter åleine (Ørjasæter, 2018, s. 47–51). Hovudkarakteren treng ikkje vere eit barn, men kan like gjerne vere snakkande dyr eller kosebamsar som er sette inn i realistiske situasjonar (Tørnby, 2019, s. 63). Barneperspektivet og magisk realisme gjer det lett for barnelesarane å leve seg inn i og identifisere seg med den autonome hovudpersonen.

⁴ Allalderlitteratur svarar til det engelske crossover litterature (Beckett, 2011), og kan sjåast i samanheng med «double adress» (Wall, 1991). I motsetnad til «single adress» og «dual adress», rettar «double adress» seg gjerne til både barne-, ungdoms- og vaksenlesaren.

Slik innleving kallar Ryan *emotional immersion* (Hoel & Tønnessen, 2021; Ryan, 2001, s. 148–157) eller kjenslemessig innleving.

Biletbøker har ulike performative eigenskapar og somme tider kan det vere nyttig å skilje mellom forskjellige typar biletbøker. Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) deler biletbøkene i fem kategoriar der *symmetriske biletbøker* og *syллеptiske biletbøker* er ytterpunkt. I symmetriske biletbøker fortel den verbale og visuelle teksten det same. Den sylleptiske biletboka inneheld to eller fleire sjølvstendige og ulike forteljingar. Mellom desse finn ein *kompletterande biletbøker* der tekst og bilete gjensidig utfyller, forsterkar og støttar kvarandre, *utvidande biletbøker* med verbaltekst og bilettekst som er gjensidig avhengig av kvarandre, og dei *kontrapunktiske biletbøkene* der bilettekst og verbaltekst motseier kvarandre. Biletbøkene er her skildra ut frå eit særleg samspel mellom det visuelle og verbale, eit samspel som er vesentleg i samband med realisering av biletbøker. Omgrepet *ikonotekst* (Hallberg, 1982, s. 165) omhandlar dette samspelet spesifikt. Ifølgje Hallberg (1982), les me ikonoteksten når skrift og bilete lesast samstundes. Ikonoteksten, og kalla «den eigentlege teksten» (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 112–113), medverkar til at lesaren vert ein del av teksten. Når bilete og tekst spelar saman, fortel ikonoteksten meir enn dei to modalitetane kvar for seg. Det vert skapt eit magisk rom der biletboka er som ei teaterscene og barnelesaren deltek aktivt med heile seg (Fischer-Lichte, 2008; Rhedin, 2001).

Det fyrste møtet med biletboka er gjerne framsida. Både tittel, omslagsbilete og biletboka sitt format kan påverke lesaren sine forventningar til boka. Små bøker legg opp til ei intim og avgrensa handling, og større bøker opnar for meir dramatik og rom for kunstnarisk utfolding (Rhedin, 2001). Gjennom medvitne val set illustratøren og forfattaren sine heilt eigne særpreg på biletboka. Medan bilete eignar seg til å skildre rom særleg godt, er verbalteksten sin affordans at den er lineær og beskriv tid godt (Bjørvand, 2011, s. 206). Bruken av fargar kan ha ein symbolsk funksjon og støtte opp under- eller vekke emosjonelle kjensler hjå lesaren (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 17). I gruppevisе høgtlesingshendingar har format og plassering av boka betydning i samband med lesarane sin tilgang til boka undervegs for å kunne peike og bla i boka og skape nærleik til karakterar og handling (Mjør, 2009).

Noko av det som inviterer til performativitet er ikonoteksten si evne til å presentere bevegelse (Bjørvand, 2011). Verbalteksten kan uttrykke bevegelse gjennom rørsleverb som fly og klatre. Meir indirekte kan sceneskifte og sidevendingar gje ei oppleving av bevegelse i både tid og

rom. Bileta⁵ i bøker er statiske og viser ikkje rørsle eller fart på same måte som i ein film. Likevel kan lesaren få kjensla av bevegelse gjennom bilete. Rørslelinjer markerer bevegelse i biletet og karakterane sine kroppslege posisjonar, slik som uavslutta handlingar til dømes, står opp under det same. Om bileta syner at karakterane beveger seg frå venstre mot høgre, er det eit signal om framdrift. Motsett bevegelse bremsar og antydar ro (Rhedin, 2001). Lesaren kan og få kjensla av rørsle gjennom handlinga i teksten som heilskap.

Tradisjonelt har biletbøker følgt den trygge heim-ute-heim-strukturen⁶ frå eventyr (Birkeland et al., 2018), og ei dramaturgisk oppbygging med eksposisjon, komplikasjon og resolusjon som sentrale fasar. I biletbøker er eksposisjonsfasen og resolusjonsfasen gjerne knytt til paratekstane⁷. Komplikasjonsfasen er reisa til hovudpersonane, konflikten eller problemet i boka. I moderne barnelitteratur, inkludert biletbøker, er denne strukturen utfordra av meir komplekse narrativ (Ommundsen, 2010). Når forfattaren utelet skildringar eller berre antydar handlinga, møter lesaren *tomme plassar* (Iser, 1978) som kan fyllast med innhald. Når biletboka har ei abstrakt, symbolsk side med ei overført tyding i tillegg til den konkrete, bokstavlege handlinga, har biletboka eit dobbelt perspektiv/*litterær fordobling* (Steffensen, 2005). I moderne barnelitteratur ligg det og gjerne ein humoristisk effekt i at lesaren veit betre og er smartare enn hovudpersonen i forteljinga (Ørjasæter, 2018, s. 64). Med eit performativt blikk på biletboka sine tomme plassar, doble perspektiv og bruk av humor, rettar ein merksemda mot kva desse strukturane gjer med lesaren.

3.0 Metode

Dette kapittelet gjer greie for gangen i prosjektet og grunnlegg dei metodiske vala eg har gjort. Målet er å vere så gjennomiktig som mogeleg slik at prosjektet står fram som påliteleg og gyldig.

3.1 Kontekst

Masterprosjektet er gjennomført i eigen klasse på eigen arbeidsplass. Lærarane på steget, rektor og inspektør på skulen og skuleleiinga på kommunenivå er informerte om innhald og

⁵ Sjå Birkeland, Mjør og Teigland (2018) eller Nikolajeva og Scott (2006) for meir om bilete i biletboka.

⁶ Gorman et. al. (2011) kallar ei slik oppbygging *cyclic* og sirkelen er slutta når til dømes reisa og prøvingane er slutt eller hovudpersonen kjem heim eller viss slutten viser tilbake til starten.

⁷ Biletboka sine paratekstar er verbale og visuelle, og inkluderer både fram- og baksida, tittel, innsideperm, prologbilete og kolofonsida (Birkeland et al., 2018).

tema i prosjektet. Elevane visste at eg studerte og foreldra i klassen vart informert på foreldremøtet hausten 2020. På tidspunktet for gjennomføring hadde eg vore læraren til elevane i litt over eit år. I kapittel 3.7.2 reflekterer eg rundt dobbeltrolla som lærar og forskar og maktforholdet i samband med forskning.

Studien er gjennomført ved ein skule i ein mellomstor kommune vest i Noreg. Eit av satsingsområda til skulen er lesing av skjønnlitteratur i byrjaropplæringa. Som konsekvens av nye læreplanar (Utdanningsdirektoratet, 2020a), samt forskning som stadfestar låg munnleg elevdeltaking i undervisning, har skulen og auka merksemd på munnleg refleksjon og undring i fag. Skulen sitt fokus på elevane sin munnlege aktivitet og arbeid med skjønnlitteratur er foreineleg med innhaldet og problemstillinga i prosjektet.

Gjennomføringa av leseoppdraget vart organisert slik at ein lærar hadde eit eige undervisningsopplegg med klassen på klasserommet, medan leseprosjektet mitt føregjekk på eit grupperom vegg i vegg. Etter kvart som gruppene var ferdige med leseoppdraget, gjekk dei vidare til naboklasserommet og ei fri teikneoppgåve. Med denne organiseringa unngjekk eg at elevane som var ferdige med leseoppdraget påverka dei som skulle gjennomføre etter dei. Elevane var vande med å bruke både grupperommet og dei to klasseromma dagleg og kjenner alle dei tre lærarane som var til stade. Gjennomføringa vart gjort slik for å skape ein så normal og trygg situasjon som mogeleg.

3.2 Utval

Utvalet i studien er 14 elevar, 6 gutar og 8 jenter, på tredje årssteg, derav to er fleirspråklege. I klasserommet sit elevane saman i læringspar og arbeider i læringsgrupper. Gruppene er sett heterogent saman av lærarane på steget med mål om best mogeleg fagleg og sosialt utbytte (Hennig, 2012, s. 102–104; Lillesvangstu, 2010). Innafor dette ligg mellom anna tanken om at elevar med ulike styrker, kan fungere som stillas for kvarandre og berike faglege samtalar om til dømes tekstar (Wood et al., 1976). Elevar oppdagar då kanskje andre sider ved innhaldet og får nye perspektiv sjølv. Ifølgje Lillesvangstu (2010, s. 16–18) må elevane som arbeider saman akseptere og helst like kvarandre og vere på om lag same faglege nivå slik at samtalanen kan bli autentiske og opne. Lærarane må bruke kjennskapen sin til elevane og faglege skjønn når dei set saman læringspar. Gruppene i leseoppdraget samsvara med læringsgruppene i perioden for datainnsamlinga. Fire grupper hadde tre elevar og ei gruppe to. Alle gruppene inneheldt både gutar og jenter. Elevane hadde hatt denne samansettinga gjennom eit

tverrfagleg arbeid over 4 veker i forkant av studien og var såleis vande med å arbeide saman. Eg valde å halde på dei kjende gruppene av både faglege og sosiale omsyn.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitative forskingsmetodar søker å forstå sosiale fenomen og vert gjerne føretrekt av forskarar når området dei skal forske på tek føre seg menneskelege fenomen og hendingar som skjer i kontekst (Thagaard, 2018, s. 16). I eksplorative samanhengar (Thagaard, 2018, s. 15) kan det vere formålstenleg å nytte kvalitative forskingsmetodar. Som nemnd i Tidlegare forskning er det, ut frå det eg veit, ikkje forska mykje på kva som karakteriserer elevar på 3. årssteg sine estetiske opplevingar når dei les og samtalar om biletbøker i sjølvstyrte grupper. Studien kan difor forståast som ein erfaringsbasert kvalitativ studie av eksplorativ art i forskings- og klasseromsamanheng. -Ikkje fordi elevar aldri les bøker åleine eller saman med jamnaldra på skulen, men derimot fordi læraren ofte leier den litterære samtalen og fordi mykje av forskinga har dreia seg om meininga ved teksten.

Forsking på elevar si forståing av tekst kan definerast som praktisk klasseromsforskning (Aase, 2005). Innafor klasseromsforskning har Haug (2011) definert to tradisjonar; naturvitskapleg tradisjon, som søker kunnskap om effektivitet i undervisning og undervisningskvalitet, og humanistisk tradisjon, der samspelet mellom elevar og/eller elevar og lærarane er dømme på interesseområde. Sidan denne studien undersøker samarbeidande elevar i sjølvstyrte grupper, plasserer det seg innafor det humanistiske feltet av klasseromsforskning. Undersøkingar av eit fenomen i kontekst der skiljet mellom konteksten og fenomenet er uklære, vert av Yin (2009, s. 18) forklart som casestudiar. Ifølgje Eilertsen (2013) er casestudiar ein type kvalitativ forskning som er godt eigna når nærverande lærarar forskar på praksis i samband med kvardagsleg læring. Med bakgrunn i dette og med mål om å belyse problemstillinga best mogeleg, valde eg å gjere ein fleircasestudie med eit kvalitativt forskingsdesign der elevgruppene til saman utgjer fem casar.

Bearbeiding av datamateriale kan gjerast på ulike måtar. Induktiv metode tek utgangspunkt i empiriske funn og gjer teoretiske slutningar ut frå desse, medan deduktiv metode brukar teoretiske perspektiv som utgangspunkt for å forklare empirien. Abduktiv metode alternerer mellom empiri og teori i ein dialog som skapar særeigne resultat (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55; Thagaard, 2018, s. 184). I min studie har datamaterialet krevd eit breitt teoretisk og analytisk arbeid. I tråd med abduktiv metode pendla eg mellom teori og innsamla data

medan eg leita etter mønster og avvik frå mønster, forklaringar og retningar innafør teorien å utforske vidare og skildre. Eit konkret resultat av denne pendlinga er valet om å både bruke Aurelius (2013) og Sipe (2002) for å strukturere analysen. Studien viser fem situasjonsbilete av elevar i arbeid og gjennom narrative attforteljingar vert dei analyserte og diskuterte kvar for seg og saman.

I likskap med både aksjonsforskningsprosjekt og aksjonslæringsprosjekt kan studien min delast i tre fasar (Carr & Kemmis, 1986, s. 186); innleiingsfase med planlegging av prosjektet som heilskap, gjennomføringsfase med gjennomføring av undervisningsopplegget og ein avslutningsfase prega av analyse av- og drøftingar kring innsamla datamateriale, samt skrivearbeid. Prosjektet kan likevel ikkje karakteriserast som aksjonsforskning eller aksjonslæring, mellom anna sidan eg ikkje har gjennomført ei full aksjonsforsknings- eller aksjonslæringsløyfe. Dei tre fasane innleiing, gjennomføring og etterarbeid vert presentert i dei følgjande kapitla.

3.4 Innleiingsfase

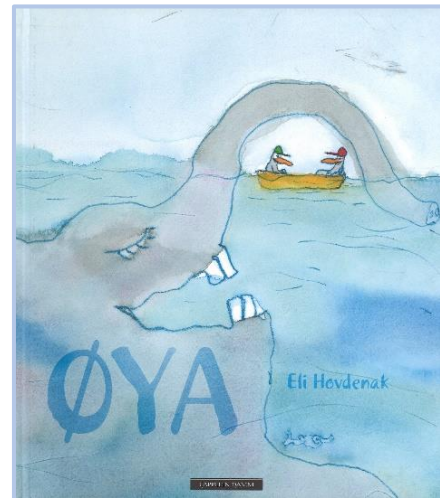
Innleiingsfasen i studien handla særleg om å velje bok til elevane, gjennomføre ein pilotstudie og å formulere sjølvse oppdraget. Fasen inneheldt og utarbeiding av observasjonsskjema og førebuing til observasjon. I tillegg søkte eg i denne fasen prosjektet inn til NSD. Dette vert utdjupa i samband med forskningsetiske refleksjonar sist i metodekapitlet.

3.4.1 Val av bok

Sidan LK20 ikkje er kanonisert, skal lærarane sin faglege meirkunnskap ligge til grunne for valet av tekstar til undervisning. På den formelle sida skal læraren halde seg til læreplanen, samstundes som han må ta omsyn til den aktuelle elevgruppa og enkelteleven. Med mål om å skape leseglede og lese lyst, føreset det medvitne og kunnskapsbaserte prioriteringar. For barnelesarar som er rundt 8 år gamle, høver det ifølgje leseforskarer Appleyard (1991, s. 60–62) å lese litteratur med relativt fast narrativ struktur der hovudkarakterane møter utfordringar og forteljinga endar godt. Elevane i denne studien har ulik leseerfaring, og sidan oppdraget handla om at dei skulle lese biletboka sjølv, ønska eg at biletboka skulle ha relativt lite verbaltekst og bilete som fortel mykje. Likevel burde ikonoteksten vere av ein slik karakter at biletboka kan forståast på fleire måtar og invitere til refleksjon og undring (Hennig, 2012, s. 229). Biletboka bør kunne klassifiserast som ei allalderbok eller ei barnebok (Ommundsen, 2010). Dessutan ønska eg at lengda på boka var overkommeleg for

sjølvstendige barnelesarar. Med tanke på uthaldet til elevane ville det høve godt viss det tok mellom 10 og 30 minutt å lese boka. I dette forskingsprosjektet, var det i tillegg viktig at klassen ikkje hadde lese boka saman tidlegare. For å kunne samanlikne gruppene, valde eg at alle gruppene las den same boka.

Valet av bok fall på *Øya* av Eli Hovdenak (2014). *Øya* handlar om fuglane Bertil og Bettina, to gode vener, eller kanskje er dei mann og kone, som reiser på fisketur. Dei møter både fredelege øyer, fjordsvin, grotter og fotblad. Gjennom eit særleg samspel mellom tekst og bilete får lesaren innblikk i Bertil og Bettina sitt intetanande og fredelege tilvære, medan lesaren sjølv ser farar i troll og krokodillegap.



Bilete 1: *Framsida av Øya.*

3.4.2 Leseoppdraget

Eg hadde lese *Øya* fleire gonger og gjort meg opp mi eiga forståing av boka. For forskinga og elevane var det viktig at mi tolking ikkje vart formidla på førehand eller undervegs i aktiviteten. Eg ønska heller ikkje å gje tilbakemeldingar eller stille oppfølgingsspørsmål som kunne signalisere om dei var på rett eller feil veg. Dette for at elevane i størst mogeleg grad skulle samtale fritt om boka utan min påverknad. I dette prosjektet ønska eg å gje elevane ein open start og formidle interesse for deira opplevingar og forståing av boka utan å peike på vanskegrad. Det var og eit mål, slik det gjerne er når lærarar introduserer elevar for litterære tekstar, at leseoppdraget skulle motivere til lesing. Med ynskje om eit likast mogeleg utgangspunkt for elevane formulerte, eg eit leseoppdrag som eg presenterte munnleg for elevane (sjå figur 1 s. 25).

Eg har teke med meg ei biletbok som de skal lese ilag! Eg kjem til sitte her bak (vise: ved eit skrivebord) og skrive litt og så kan det hende at eg tek bilete innimellom. De treng ikkje å vere så opptekne av meg. Men viss det er noko de lurar på eller treng hjelp til, kan de godt snakke om det ilag fyrst, slik de brukar, og så spør de meg når de treng det! OK? (gje litt tid)

Nokre gonger les vaksne og barn dei same bøkene. Dette er ei slik bok. Kanskje legg de merke til noko anna enn meg og kanskje forstår me boka ulikt. No lurar eg skikkeleg på korleis de les og forstår denne boka!

Det er fint om de kan lese boka høgt saman og så kan de snakke om det de les, kva de legg merke til, og kva de syns boka handlar om. De veit, eg likar så godt å høyre når de fortel kva de tenkjer når de les både bileta og orda!

Figur 1: Leseopdraget.

Viss elevane ikkje hadde noko å snakke om eller viss samtalen stoppa heilt opp, ville det i seg sjølv vere eit funn. For å likevel kanskje få gruppa vidare, ville eg hjelpe dei på veg ved å vere ein samtalepartner og stillas (Wood et al., 1976), slik det er venta at lærarar gjer når elevar strevar. Utgangspunkt for samtalen ville vere det oppslaget elevane var på og saman snakke om kva dei såg og kva dei trudde kom til å skje vidare i biletboka. Dette fekk eg ikkje bruk for, sidan arbeidet i gruppene gjekk av seg sjølv i det sjølvstendige oppdraget.

Uavhengig av korleis den sjølvstendige høgtlesingshendinga var gjennomført, stilte eg følgjande oppfølgings spørsmål til elevane like etter at dei avslutta arbeidet med boka:

- 1: Kan de vise meg eit oppslag eller ein situasjon i boka som de liker ekstra godt?
Kan du/de fortelje litt om det?
- 2: Kan du/de sei noko om kva denne biletboka handlar om med dykkar eigne ord?

Begge spørsmåla er formulert slik at elevane i gruppa anten kan einast om eit svar eller gje individuelle svar og grunngjevingar. Spørsmål ein har til hensikt å få elevane til å setje ord på kva dei likte spesielt godt i boka og å få dei til å grunngje kvifor dei likar nett det dei gjer. Spørsmål to har som mål å få elevane til å setje eigne ord på kva dei tykkjer at boka handlar om og kan hende ville elevane kanskje reflektere og heve blikket. Til saman ville spørsmåla kunne løfte elevane sine refleksjonar og gje meg innsikt i opplevingar som eg kan hende ikkje hadde oppfatta undervegs i leseopdraget.

3.4.3 Pilot

I forkant av datainnsamlinga gjennomførte eg ein pilot med to grupper i ein parallell 3. klasse. Ei gruppe las *Paisommer* (Aalbu, 2019). Den andre *Anda i ødemarka* (Aalbu, 2012). Eg fekk

testa om leseoppdraget fungerte, om elevgruppene samtalte om bøkene eller om aktiviteten stoppa opp. Eg fekk og ein peikepinn på om eg ville komme i posisjon til å nærme meg problemstillinga i studien. Som følgje av piloten laga eg hjelpespørsmål i tilfelle dialogen stoppa opp undervegs, samt oppfølgingsspørsmål som eg ville stille elevgruppene avslutningsvis i datainnsamlinga. Piloten gjorde òg at eg fekk øvd meg på rolla som observatør. Lydopptakaren vart testa både i forhold til akustikken i rommet og det reint tekniske. I tillegg erfarte eg at nokre av elevane var opptekne av lydopptakaren undervegs i lesinga. Piloten viste dessutan at eg kunne forvente at elevane utførte leseoppdraget på godt under ein skuletime på 45 minutt og at eg med vissheit kunne sette i gong datainnsamlinga.

3.5 Gjennomføringsfase

Gjennomføringa av undervisningsopplegget var delt i tre:

1: Lærarstyrt introduksjon 2: Elevstyrt leseoppdrag 3: Lærarstyrt oppfølgingsspørsmål

Den lærarstyrte introduksjonen tok til då elevane kom inn på grupperommet. Grunna erfaringane frå piloten, og for å verdsette elevane som subjekt (Bae, 2007), fekk elevane sjekke ut lydopptakaren, snakke litt saman og ta opp lyd i om lag eitt minutt før dei fekk høyre stemmene sine. Målet var å trygge elevane, redusere merksemda på at det dei sa vart teke opp i leseoppdraget og unngå utforsking av opptakaren undervegs. Etter testen av opptakaren, valde elevane om dei ville gjennomføre aktiviteten med eller utan opptak. Alle elevane synst det var greitt og eg gjennomførte difor lydopptak og observasjon som planlagt. Innleiingsvis vart biletboka lagt på bordet. Eg introduserte leseoppdraget og var då deltakande observatør. Då elevane hadde samla seg kring boka, starta eg eit nytt lydopptak, og det sjølvstyrte arbeidet med biletboka tok til.

I kvalitative studiar er observasjon og lydopptak vanlege metodar (Eilertsen, 2013, s. 173–188; Germeten & Bakke, 2013). Sidan gruppene arbeidde kvar for seg og etter kvarandre, kunne eg observere og ta lydopptak av ei og ei gruppe om gongen. Lydopptak fangar opp munnleg kommunikasjon og gjev høve til å høyre samtalen i etterkant. Slik kjem forskaren i posisjon til å få tak i verdifulle detaljar og merke seg nøyaktig kva som vert sagt. Lydopptaka har vore ei avgjerande kjelde i arbeidet med elevane sine verbale utsegner, stemninga undervegs og det performative blikket i studien. For å fange opp det lydopptaka ikkje registrerte, var observasjon avgjerande. Som observatør får ein ta del i elevane sin livsverd (Bengtsson, 2013, s. 8) med både verbale og kroppslege uttrykk i eit avgrensa tidsrom, og

informasjonshentinga avheng av kor skarpt observatøren ser og høyrer. Observatøren sin praksisteori fargar tolkinga av det observerte (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016, s. 84), og er difor aldri nøytral eller objektiv samstundes som observatøren ikkje kan skrive ned alt han ser heller. Han er merksam på og noterer med utgangspunkt i fokusfeltet for observasjonen.

Då høgtlesingshendinga gjekk over i den elevstyrte delen av leseoppdraget, endra rolla mi seg til å vere tilbaketrekt og ikkje-deltakande observatør. I løpet av den sjølvstyrte høgtlesingshendinga oppheldt eg meg ved eit eige bord. Eg forsøkte å få med meg mest mogeleg informasjon og noterte i observasjonsskjema (vedlegg 3). Skjemaet var ein tabell der alle oppslaga i biletboka hadde eit tilhøyrande felt for observasjonsnotatar. -Dette for enklast mogeleg å kunne kople lydopptak og observasjonar i etterkant. Frå posisjonen min såg eg elevane sine ansikt og biletboka. Eg hadde oversikt over heile rommet og kunne observere elevane viss dei flytta seg rundt. Eg registrerte i observasjonsskjemaet om elevane peika på detaljar på eit oppslag, markerte kor Bertil og Bettina bevegde seg, bladde framover eller bakover i boka eller om det var noko spesielt dei brukte mykje eller lite tid på.

Sist i høgtlesingshendinga, i den avsluttande samtalen med lærarstyrte oppsummeringss spørsmål, var eg igjen deltakande observatør. Då var det naturleg for meg å sitte saman med elevane. Elevane svara på dei to spørsmål åleine eller saman. Dei sat på stolane sine medan dei prata, bladde i boka og peika på bileta. Lydopptaket vart stoppa etter oppfølgingssamtalane. Kombinasjonen lydopptak og observasjonar sytte for at både verbal og ikkje-verbal kommunikasjon vart dokumentert. Allereie undervegs i datainnsamlinga, til dømes i det observasjonar vert nedskrive, tek analysearbeidet til (Postholm, 2010, s. 86). I etterkant omarbeider forskarane materialet sitt, gjerne i fleire rundar. Dette vert kalla datareduksjon. Hovuddelen av arbeidet skjer likevel i etterarbeidsfasen.

3.6 Etterarbeidsfase – analyse og etterarbeid

Observasjonsnotatane vart reinskrive og overført til pc same dag som gjennomføringa av leseoppdraget. Dette for å unngå gap i tid mellom observasjon og nedskrivning. Transkripsjon av lydopptak handlar om å skrifteleggjere informantane sin kommunikasjon så likt det som er sagt som mogleg (Bjørndal, 2013). Lydopptaka av dei fem gruppene vart transkribert i sin heilheit i kvart sitt skjema. Transkripsjonane er gjort på nynorsk, mellom anna for at elevane ikkje skal kunne kjennast att ut frå dialektkjenneteikn. I transkripsjonane er elevane sine egne frie kommentarar skrive med blå tekst, medan lest verbaltekst er skriven med svart. Avvik frå

verbalteksten er markert med feit skrift, slik som då E7 las **solos** i staden for loss. Staving av ord i markert med bindestrek, som då E5 stava **m-o-l-b-e-r-g-e-r** – molberger. Her stava E5 fyrst før han las molberger samanhengande. I situasjonar der nokon las eller sa noko ekstra stille eller høgt vart det kommentert i parentes; (ropar/kviskrar). Det same gjeld for latter og nynning. Slik visast vanskelege ord og stemningar att i analysearbeidet.

I neste runde av datareduksjonen vart observasjonsnotatane og transkripsjonane frå kvar gruppe samskrive i eit eige skjema, slik at alle data frå ei gruppe var samla i eitt dokument (vedlegg 4). Dette gjorde det oversiktleg og enklare for meg å få ei heilskapleg forståing og oversikt over kvar gruppe si høgtlesingshending. Desse dokumenta er utgangspunktet for attforteljingane og analysane av høgtlesingshendinga. I tillegg vart dei fem transkripsjonane samla i eit fellesdokument. Det same vart gjort med observasjonsnotatane. I analysearbeidet er transkripsjonane og observasjonsnotatane finlese og fargekoda fleire gonger. Dette var ledd i å leite etter mønster og avvik frå mønster, og for å samanlikne korleis dei ulike gruppene arbeidde med dei ulike oppslaga og med boka som heilskap. Postholm og Jacobsen (2011, s. 104) kallar slik strukturering av det innsamla materialet for deskriptiv analyse. I det vidare arbeidet med analysar og diskusjonar har metoden vore abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2018, s. 184). Eg har pendla mellom teori og innsamla data og heva blikket, for så i neste omgang å dykke inn i empirien på nytt. Denne alterneringa vart gjenteken fleire gonger. Analysearbeidet i studien har følgd Aurelius (2013) sine nivå (sjå tabell 1).

Analysenivå	Aurelius sine nivå	Sipe sine kategoriar
1	Kontekst	
2	Tekst	
3	Høgtlesingshendinga	Dramatisering
		Prate tilbake
		Kritisere/kontrollere
		Innlemme
		Overtaking

Tabell 1: Oversikt over analysenivåa.

For å best mogeleg kunne skildre kva som karakteriserte elevane sine estetiske leseopplevingar analyserte eg fyrst konteksten og teksten. Desse låg til grunne for analysane av høgtlesingshendinga. Sipe (2002) sine kategoriar for ekspressivt engasjement vart nytta for å skildre elevane sine estetiske opplevingar så godt som mogleg og for å yte rettferd til det innsamla datamaterialet i studien.

3.7 Forskingsetiske refleksjonar

Dette kapitelet inneheld tankar om reliabilitet og validitet, samt etiske refleksjonar om prosjektet. Det er gjort med ynskje om gjennomsiktighet og for å stå fram mest mogleg etterretteleg. I tillegg er kontakten med NSD skildra.

3.7.1 Reliabilitet og validitet

I samband med forskning kan det vere utfordrande å sikre reliabilitet; -målet på pålitelegheit rundt til dømes datainnsamling, omgrep og analysar (Germeten & Bakke, 2013, s. 122), og validitet; -graden av gyldigheit og haldbarheit i funn og resultat (Thagaard, 2018, s. 189).

Som nemnt tidlegare handlar studien om eit felt det er forska lite på og kan definerast som eksplorativ (Thagaard, 2018, s. 15). Skildringane av gjennomføringa er difor forsøkt gjort grundige i metodekapittelet, men de beste inntrykket får ein gjennom dei beskrivande analysane i dei påfølgande kapitla. Analysane og fortolkingane gjort av dei sjølvstyrte sekvensane er gjort med mål om å transparens, -gjennomsiktighet. Eg forsøker å skildre både situasjonar, stemningar og utsegner, samt gjennomføringa og dei refleksjonane eg har gjort kring dei, så godt det let seg gjere, for å styrke reliabiliteten til studien. Datainnsamling i form av lydopptak av elevar i arbeid gjorde at eg i stor grad fekk med meg den verbale kommunikasjonen i elevgruppene. Interessante sekvensar kunne spelast om att og gav verdifull informasjon om kva elevane sa. Tonefall, stemmeleie og spørsmål vart fanga opp. Lydopptak kan styrke reliabiliteten i prosjektet. Men, lydopptak åleine gav ikkje eit fullt bilete av høgtesingshendinga. Artefakter, ansiktsuttrykk, kva side elevane var på i biletboka, pausar og flyttingar i rommet er døme på viktig informasjon som ikkje blir fanga opp av lydopptak.

Informasjonshenting knytt til observasjon avheng av kor skarpt observatøren ser og høyrer. Det kan og vere krevjande å observere i ein klasse eller ei gruppe som ein normalt er lærar i (Germeten & Bakke, 2013, s. 115). I dette prosjektet observerte eg ei og ei elevgruppe om gongen medan dei arbeidde med biletboka. Eg heldt meg i bakgrunnen og noterte i observasjonsskjema undervegs. Korleis ein oppfattar og tolkar det observerte vil vere farga av læraren sin praksisteori og av kjennskapen han har til elevane (Lauvås et al., 2016), læraren sin bias. Observasjon kan difor ikkje reknast som nøytral eller objektiv (Germeten & Bakke, 2013, s. 109–111). Åleine ville heller ikkje observasjon vore nok til å gjennomføre studien med truverdigheit.

Ein kombinasjon av lydopptak og observasjon er med på å styrke reliabiliteten i prosjektet. Sjølv om eg kombinerer lydopptak med observasjonar, kan eg misforstå og truleg gå glipp av kommunikasjon, noko som svekker truverdigheita i prosjektet. Slik sett ville filmopptak kunne styrke både validitet og reliabilitet. I klassen som utgjorde studiens utval er det fem heimar som har reservert seg mot filming i skulen. Fire av desse ville takka nei til å delta i prosjektet og då talet på elevar som deltok ville då vore ni i staden for fjorten. Eg ville og måtte endra på gruppesamansettingane. Truleg ville eg fått med meg fleire detaljar og større innsikt i elevane sine handlingar, men tilfanget ville vore smalare. Sidan noko av bakgrunnen for problemstillinga er at forskning peiker på låg munnleg aktivitet, er eg interessert i elevdeltaking og kva som karakteriserer dei estetiske opplevingane, ønska eg observasjon og lydopptak av så høgt elevtal som mogleg innafor dei rammene som Covid19 sette: til saman fem grupper og 14 elevar. Likevel har studien, som andre kvalitative fleircasestudier, eit avgrensa utval. Dette må ein som forskar vere medviten med tanke på bias og skeivheit eller avvikande resultat. Det er ikkje sikkert andre vil komme fram til same resultat om dei gjennomfører ein tilsvarande høgtlesingshending med same biletbok.

Indre validitet sentrerer seg om kor vidt eg faktisk har undersøkt det problemstillinga mi spør etter og om det teoretiske perspektivet og dei metodiske vala mine set meg i posisjon til å lyssetje problemstillinga i prosjektet (Maxwell, 2009, s. 246). Problemstillinga etterspør kva som karakteriserer elevane sine estetiske leseopplevingar, altså dei personlege og heilskaplege erfaringane ein får i møte med tekst. Det teoretiske har teke utgangspunkt i Rosenblatt (1994) sitt omgrep estetiske lesemåtar, altså haldningane ein har undervegs i lesinga som gjer at det kjenslemessige og leseopplevinga vert sett i sentrum. Teori om performativitet, leik og biletbøker, er henta frå aktuelle fagmiljø og nyare forskning. Utvalet i studien las og samtala om biletbøker i sjølvstyrte grupper og analysereiskapen; Aurelius (2013) sine tre analysenivå og Sipe (2002) sine kategoriar, var valt med tanke på performativitet og estetiske leseopplevingar. At eg var til stades i gjennomføringa som observatør, påverka naturlegvis elevane (Maxwell, 2009, s. 243). Eg forsøker å skildre elevane sine opplevingar, men om det som vert uttrykt og såleis var synleg for meg, er det same som dei indre individuelle opplevingane til elevane, veit eg ikkje. Det vil heller ikkje kunne skildrast gjennom lydopptak og observasjonar. Det er difor avgjerande at ein er bevisst dette i alle fasar av prosjektet. Ved å greie ut om rolla og statusen min gjennom heile studien, er målet å vere påliteleg og at funn og diskusjonar skal kunne ettergåast av andre.

Ytre validitet seier noko om kor vidt resultat kan generaliserast som gyldige og om studien sitt innhald let seg overføre til andre kontekstar. Det tilgjengelege datatilfanget i casestudiar er avgrensa (Eilertsen, 2013, s. 186), slik mitt prosjekt er det i både utval, tid og omfang. Det reduserer validiteten av prosjektet og medverkar til at ein ikkje kan konkludere med allmenngyldige resultat ut over studien i seg sjølv. Denne studien er ikkje gjort med ein intensjon om å designe eit undervisningsopplegg for store klassar. Gjennomføringa vart gjort i ein klasse med 14 elevar og tre pedagogar, og med fleire rom til disposisjon. Det er ingen sjølvfølge at andre har tilsvarende ressursar tilgjengeleg. Ei heller er målet å utfordre eller kritisere ein mykje brukt og anerkjend undervisningstradisjon rundt litterære samtalar leia av ein lærar. Eg håpar og trur likevel at avhandlinga kan tilføre og belyse eit felt innafor arbeid med litteratur, og då biletbøker og sjølvstyrte grupper spesielt, som det i Noreg, så vidt eg veit, finst avgrensa mengde forskning på. Kanskje kan element frå studien takast med inn i arbeid med biletbøker i småskulen med tanke på å tilføre meir tradisjonelle litterære samtalar noko. Kan hende kan det gje både meg og andre innsikt i korleis elevar les og samtalar i sjølvstendige grupper og om verdien av estetiske leseopplevingar.

3.7.2 Ethiske refleksjonar

Bae (2007) er oppteken av barnet som subjekt og argumenterer for barnet sin eigenverdi. Som forskar og lærar får ein innblikk i og vert del av elevane sine livsverder. I studiar som omhandlar barn i småskulealder, skal ein skal vere særskilt varsam, handsame alle fasar av studiet audmjukt og naturlegvis ha foreldra/føresette sitt informerte samtykke til deltaking. Eg vurderte det og som viktig at barna sjølve vart spurde om dei ville eller ikkje ville bli delta studien. I mitt tilfelle handla det om å la barna sjølv velje om dei ville eller ikkje ville at eg skulle gjere lydopptak i oppstarten av høgtlesingshendinga, og om å imøtekomme eventuelle ynskje om å avbryte undervegs. Sjølv om dei kunne velje, kan det likevel hende nokon ville valt annleis om eg ikkje var der eller om dei var på gruppe med andre elevar. Det var òg viktig at elevane ikkje opplevde meg som forstyrrande eller styrande undervegs i lesehendinga. Som allereie nemnt, kan det at eg var til stades på grupperommet, ha påverka elevane sjølv om dei ikkje sa det eksplisitt. Kan hende gjorde det at dei samtala og oppførte seg på ein bestemt måte eller at det var noko dei let vere å sei eller gjere. Følgjeleg vil det ha spelt inn på datamaterialet eg har tilgang til, samt analysane og diskusjonane rundt det. Utsegner som «Har du starta lydopptaket?» vitnar om at elevar i alle fall innimellom tenkte over at det vart gjort lydopptak. Kanskje opplevde dei høgtlesingshendinga som ei iscenesetting og oppførte seg annleis enn dei ville gjort utan.

Erfaringsbaserte forskingsprosjekt har i tillegg gjerne utfordringar som handlar om dobbeltrolla lærar og forskar (Steen-Olsen & Grude-Eikseth, 2009, s. 26). Dette er gjeldande på fleire punkt i mitt prosjekt. Mellom anna er det utfordrande å samle inn data i den elevgruppa ein sjølv er lærar i (Germeten & Bakke, 2013, s. 109–115). Når lærar og elevar kjenner kvarandre godt, kan det gjere læraren forutinntatt når det gjeld kva han ventar seg av elevane og korleis utsegner eller handlingar vert tolka. Wallach og Even (2005) kallar dette *hearing students*⁸, og handlar om avviket mellom det lærarar høyrer og oppfattar og det elevane faktisk seier og gjer. Når det gjeld elevane kan det dessutan hende dei prøver å sei eller gjere det dei trur læraren er ute etter.

Ifølgje Opplæringslova (1998) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) har elevane rett på tilbakemeldingar tett på og gjerne undervegs i undervisningsøkter. Læraren skal vere elevane sitt stillas når dei treng det (Wood et al., 1976) og tilbakemeldingar på eigenskapar som arbeidsinnsats er effektivt (Dweck, 2009, s. 305). Som pedagog fell det seg naturleg for meg å gje elevane fortent ros og effektive tilbakemeldingar undervegs i arbeidsøkter. Då elevane arbeidde i sjølvstyrte grupper var det i studien min avgjerande at eg ikkje skulle verken styre eller leie elevane sine samtalar i ei bestemt lei. Eg skulle heller ikkje gje dei ei oppleving av om svara var rette eller feil. Eg var difor innstilt og budd på at eg ikkje skulle gje elevane tilbakemelding på verbale og ikkje-verbale responsar undervegs i arbeidet med leseoppdraget slik det gjerne kjennest naturleg i arbeidssituasjonar med elevar. Eg fann det likevel viktig å trygge elevane på at dei kunne vende seg til meg om dei trong det. Det er og viktig å påpeike at eg ikkje under nokon omstende ville avfeie elevane eller gje dei kjensla av å mislukkast.

3.7.3 NSD

Sidan studien inneber observasjonar og lydopptak av elevar i undervisningssamanheng, vart prosjektet meldt inn til NSD 22/9-2020 og godkjend 30/9-2020 (vedlegg 1). Dei føresette fekk kort informasjon om studiet på foreldremøte tidleg i september og skriftleg informasjon om forskingsprosjektet og høve til å stille spørsmål i oktober. Saman med informasjonen var ei samtykkeerklæring om å gje eller ikkje gje meg løyve til å gjere lydopptak av elevane i arbeid (vedlegg 2). Sidan elevane er under 15 år, er det dei føresette som eventuelt samtykker til deltaking i eit prosjekt (NSD, 2021). Alle 14 utsendte samtykke gav positiv tilbakemelding.

⁸ Wallach og Even (2005) har indentifisert fem kategoriar som omhandlar *hearing students*: over-hearing, compatible-hearing, under-hearing, non-hearing og biased-hearing.

Innsamla lyddata vart transkribert i løpet av dei fire fyrste dagane etter gjennomføringa. Både lydopptak og transkripsjonar er oppbevart på forsvarleg måte og i samsvar med gjeldande reglar: dei var låst inn kvar for seg hjå administrasjonen ved skulen. Deler av transkripsjonane er berre delt med rettleiaren min og kan ikkje leggast i sin heilheit ved i avhandlinga. Av den grunn er berre transkripsjonane og observasjonane av gruppe 1, vedlagt i sin heilheit (vedlegg 4). Dei 14 informantane i studien er ikkje nemnde med namn eller kjønn, men er koda E1 – E14 ut frå rekkefølga dei tok ordet fyrste gong i gruppa si, og kan ikkje sporast. Alle data, slik som observasjonsskjema og notat gjort undervegs i prosjektperioden vert sletta og makulert seinast innan 31. mai 2021, dagen etter innlevering av prosjektet. Skulen er ikkje namngjeven og bilete viser ikkje barn, bygg eller område som kan kjennast att.

4.0 Analyser og resultat

Bearbeidd datamateriale frå dei fem høgtlesingshendingane ligg til grunne for analysane og diskusjonane i dette kapitelet. Analyseresultata vert presentert i lys av teorigrunnet og er knytt til problemstillinga i prosjektet: *Kva karakteriserer den estetiske leseopplevinga når elevar på tredje årssteg les ei biletbok i sjølvstyrte grupper?*

Kapittelet føl Aurelius (2013) sine analysenivå konteksten, teksten og høgtlesingshendinga. Dei to fyrste analysenivåa ligg til grunne for og gjev perspektiv på forståinga av høgtlesingshendinga. Analysane av høgtlesingshendinga føl Sipe (2002) sine fem kategoriar for ekspressivt engasjement. Gjennom kategoriane skildrar eg det som karakteriserte elvane sine estetiske leseopplevingar.

4.1 Konteksten

Analysar av konteksten søker å forstå det performative i og rundt dei fem høgtlesingshendingane. Det inneber å plassere biletboka sin ståstad i ein kulturell samanheng og å skildre kva som prega konteksten (Aurelius, 2013).

Eli Hovdenak er ein anerkjent norsk biletkunstnar som mellom anna har utsmykka Hunderfossen leikeland og illustrert Margrethe Munthe si songbok *Bukke nikke neie* (Cappelen Damm, 2021). *Øya* var Hovdenak (2014) si fyrste biletbok og ho stod for både verbaltekst og illustrasjonar. Hovdenak fekk gode meldingar for boka og følgjande kommentar høver som døme:

Konstnären Eli Hovdenak har etter over trettio år som bildkonstnær alltså mjuklandat som integral bilderboksberättare. Det har blitt en på mange sätt slösande bilderbok som kan läsas tvärs över alla åldrar: som komisk äventyrshistoria i en sorts lilliputtradition, som äktenskapssatir eller som en njutbar och underhållande humoresk, ett muntert stycke ”musik” i skönaste akvarell (Rhedin, 2014).

I det Rhedin (2014) nytta omgrepa humoristisk og lett og sa at boka kan lesast på tvers av alle aldrar, vart *Øya* plassert innafor det Ommundsen (2010) definerer som *allalderlitteratur*.

Medan parallellen ho trakk til «eventyr» syner at boka høver for barnelesaren, viser «ekteskapssatire» at ho passar for ungdom og vaksne. Skildringane biletskjønn, nytbar og eit musikkstykke av skjønnaste akvarell peiker på estetikken i biletboka og nærast definerer ho som eit kunstverk. Hovdenak fekk Kulturdepartementet sin pris for beste bildebok for *Øya* i 2014 (Cappelen Damm, 2021). Til saman vitnar dette om at boka vart godt motteken hjå publikum og høgt verdsett i både litterære og kunstnariske miljø, samt at ho var å finne i media i samband med både utgiving, bokmeldingar og nemnde pris. Trass i gode omtalar og fin mottaking hadde ikkje klassen i studien lese boka saman tidlegare, og heller ingen av elevane hadde lese ho på eiga hand. Kan hende hadde det samanheng med at boka allereie var seks år gamal då datainnsamlinga fann stad, og at boka ikkje hadde vore å finne i klassen si bokhylle. Sidan boka var ny for elevane og eg var ikkje-deltakande observatør i leseoppdraget, låg det til rette for utforskande arbeid med boka. Analysane og diskusjonane i høgtlesingshendinga kan difor forståast og tolkast som lesing av utforskande art (Langer, 2011) og autentisk (Skarðhamar, 2011) sidan elevane sine opplevingar kan tolkast som spontane reaksjonar i fyrste møte med teksten.

Alle høgtlesingshendingane føregjekk på eit grupperom som hørde til elevane sitt klasserom. Store vindauge gav rommet eit lyst og lett preg, og fargerike gardiner ramma inn utsikta til skulegarden og skogen bortanfor. Ei krit-tavle og to bokhyller med bøker, teiknesaker og ulike spel, samt eit stort gruppebord med stolar rundt høvde godt til samarbeidsoppgåver og inviterte til aktivitet. Innreiing som er tilrettelagt for samarbeid og aktivitet kan invitere til aktivitet (Becher & Høyland, 2019) og nærleik biletboka kan inspirere til deltaking og kreativitet (Mjør, 2009). Elevane sette seg ved gruppebordet då dei kom inn. Så fort biletboka var henta ut av bokhylla, samla dei seg tett på stolane slik at alle fekk tilgang til biletboka. I løpet av høgtlesingshendingane var det ein eller fleire på kvar gruppe som flytte seg frå stolen. Elevar oppå bordet, ståande på stolar, sittande under bordet og forflyttingar i rommet karakteriserte konteksten. På denne noko mindre «stolifiserte» (Becher, 2018) måten realiserte elevane biletboka med heile seg i tråd med eit heilskapleg syn på læring der den

fysiske kroppen og den kognitive tanken skapar varig læring (Merleau-Ponty, 2012). Då dette omhandlar elevane sine estetiske leseopplevingar, vert det ytterlegare belyst i analysane av høgtlesingshendinga.

Arbeidsmåtane i dei sjølvstyrte høgtlesingshendingane var ulike dei arbeidsmåtane ein vanlegvis finn i lærarstyrte litterære samtaler. Det er interessant å analysere elevdeltakinga for å belyse kva elevane sin aktivitet gjer med høgtlesingshendinga som heilskap. Ved å analysere elevane sin munnlege aktivitet, kan ein få innsikt i tolkingsfellesskapen (Fish, 1980) og korleis elevane påverkar kvarandre. Aktiviteten i dei fem gruppene i denne studien var av ein slik karakter at eg difor prioriterer å skildre elevdeltakinga nærare her.

G R U P P E	Tid i min	Utval	Tal turtakingar knytt til Øya	Utsagn om org- anisering av lesinga	Elevane vender seg til læraren	Utsagn om lydopptak eller obs. notat	Totalt
1	21	E1	33	10			43
		E2	20	5		1	26
		E3	31	7	1		39
2	23	E4	27				27
		E5	35	1			36
		E6	26	1			27
3	25	E7	21	3		1	25
		E8	32			1	33
		E9	23	1		2	26
4	28	E10	62	10			72
		E11	51	8	4		63
		E12	40	4			44
5	17	E13	65				65
		E14	59				59
Totalt			525	50	5	5	585

Tabell 2: Oversikt over tida gruppene brukte på høgtlesingshendinga og elevane sine verbale turtakingar.

Tabell 2 er ein oversikt over korleis elevane sine verbale utsegner fordelte seg og gjev eit samla bilete på elevdeltakinga i dei fem høgtlesingshendingane. Teljinga inkluderer ikkje dei gongene elevane las verbalteksten. Til dømes hadde E1 33 turtakingar som omhandla biletboka. Han kommenterte lesinga i høgtlesingshendinga 10 gonger. Han verken vendte seg til læraren/observatøren eller kommenterte lydopptaket og observasjonsnotata. Totalt hadde E1 43 verbale turtakingar undervegs i den sjølvstyrte aktiviteten. Datamaterialet viser at alle elevane tok eller fekk ordet undervegs i høgtlesingshendinga. Alle elevane var munnleg aktive og ingen meldte seg ut. Medan E2 hadde tur knytt til boka 20 gonger, hadde E13 heile 65

turtakingar. Tal turtakingar av dei andre elevane låg ein stad mellom E2 og E13 sine 20 og 65. Talet på elevinitiativ og aktivitet er likevel interessant i samband med elevdeltaking og munnleg aktivitet.

Elevane organiserte gjennomføringa av høgtlesingshendinga sjølve. Me ser av tabell 2 at fire av dei fem gruppene kommenterte denne organiseringa. Til saman 50, i underkant av 10%, av elevane sine utsegner handla om kven sin tur det var å lese, som «Er det min tur?», eller om mengda tekst å lese, som «Kvifor får eg alltid dei lange?». Utsegner av typen «Eg vil lese!», «Min tur!» og «Eg kan ta det!» gjev inntrykk av at elevane gjerne ville lese høgt. Samlege elevar las deler av verbalteksten for dei andre på sine respektive grupper. Observasjonane mine stør opp under dette då det ikkje er notert nokon stader i observasjonsnotatane at konteksten var prega av uro eller vanskar i samband med organiseringa av høgtlesinga. Kommenterar som «Aktiviteten flyt» og «Rulleringa går av seg sjølv» viser det.

Tabell 2 viser at av alle dei 585 verbale turtakingane, var 5 retta til meg. Ingen av elevane kom bort til meg undervegs i høgtlesingshendingane, men observasjonsnotatane syner at to elevar kvar sin gong vende seg direkte til meg. Den ein eleven fanga blikket mitt, smilte, løfta opp biletboka og peikte på biletet for å syne meg dei store fotblada på oppslag 21. Eg smilte tilbake til eleven, som deretter vende tilbake til boka. Det andre høvet var då E1 viste meg at «Utlandet» på oppslag 17 var skrive med stor U. Sjølv om kontakten ikkje var verbal og difor ikkje synast att i transkripsjonane av dei verbale utsegnene, er det viktig å ikkje tolke dei to elevane som passiv eller ikkje-deltakande i teksten. Både det kognitive og det elevar viser med kroppen er viktig (Sipe, 2002, s. 476). To grupper med til saman 5 verbale turtakingar kommenterte lydopptaket eller at dei måtte hugse på kva oppdraget deira var. Lydopptakaren låg urørt i alle dei fem hendingane, noko som kan tyde på at elevane var trygga tilstrekkeleg i oppstarten då elevane høyrde stemmene sine i lydopptak.

Transkripsjonane og observasjonsnotatane viser at elevane ved fleire høve spontant hjelpte til når nokon på gruppa streva. Til dømes kor-las elevane vanskelege ord i verbalteksten og dei gongene nokon ønskte å lese kortare tekst, tilpassa gruppene lesemengda. Andre gonger trong nokon hjelp med å forstå vanskelege omgrep i verbalteksten. Som då omgrepet «dryppesteinsgrotte» vart forklart munnleg til dei på gruppa som ikkje visste det frå før, eller då ein av dei fleirspråklege elevane fekk forklart kva ein «hov» er både verbalt og kroppsleg ved at ein medelev hoppa opp på stolen og på liksom fanga ein fisk som han tok på land med ein usynleg hov (sjå figur 2 s. 37). Kan hende klarte ikkje elevane heilt å forklare kva ein

«hov» er verbalt, men då dei brukte heile seg for å vise, var det lettare både å forklare og forstå. Dette kan sjåast i samanheng med eit heilskapleg syn på utvikling og læring (Merleau-Ponty, 2012). I desse døma var elevane stillas for kvarandre (Wood et al., 1976).

Samarbeidande elevar som verbaliserer og deler kunnskapen med medelevane samsvarar med det sosiokulturelle læringssynet (Dewey, 2000; Dysthe, 2001) som LK20 bygger på.

E12: Hæ?
E11: Håven?
E12: Det er hår!
E11: Nei hov!
E12: Ååå
E11: Er det kroken på fiskestanga?
E10: Nei, det er sånn som du fanger fisken med! Det er en sånn med garn og så kan du fange masse reker med!
E12: Ja, og fange opp fisk med!
E10: Det er sommerfuglhov, men at den berre brukast til fisk!
Latter

Figur 2: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 10.

Ved nokre høve dukka det opp spørsmål som medelevane ikkje kunne svare på, slik som E13: «Kva betyr snabla bra?» følgt opp av E14 «Eg veit ikkje». Andre gonger reflekterte elevane rundt noko som ikkje vart følgd opp, slik som E8: «Eg trur ikkje det er måker eigentleg.» eller E1: «Eg veit ikkje heilt kva det betyr.» der E2 svara «Ikkje eg heller». Når elevane ikkje greidde å hjelpe kvarandre vidare i resonnementa, ser me at refleksjonane stoppa opp. Dei klarte ikkje å vere stillas og heller ikkje å stille kvarandre spørsmål for å hjelpe kvarandre vidare, slik målet er i litterære samtalar og dialogiske klasserom og i tråd med det sosiokulturelle læringssynet (Alexander, 2008; Dysthe, 1995; Utdanningsdirektoratet, 2017; Wood et al., 1976).

Verken lydopptak eller observasjonsnotat syner elevar som let til å ville avbryte aktiviteten eller gjere noko anna. Om ein eller fleire elevar tenkte på det eller kjeda seg utan at eg merka det, kan sjølvstendig hende. Elevgruppene arbeidde sjølvstendig med biletboka mellom 17 og 28 minutt (sjå tabell 2 s. 35). Observasjonsnotatane inneheld notat om smilande elevar, gjentatt peiking på bileta, rask blaing fram og tilbake i boka og store augo som søkte blikket til medelevar som for å vise eller fortelje noko. Transkripsjonane og observasjonsnotatane inneheld merknader på at elevane lo åleine eller saman i samband med 21 av boka sine 28 oppslag. Mykje latter kjenneteikna alle dei fem gruppene sine høgtlesingshendingar og kan forståast som teikn på leseglede. Den gode stemninga vert ytterlegare lyssett i analysane av teksten i samband med bruken av humor i boka, og særleg i analysane av høgtlesingshendinga

under Sipe (2002) sin kategori prate tilbake som særleg tek føre seg barnelesarane sine spontane uttrykk for kjensler.

I tråd med kjerneelementet «Tekst i kontekst» i LK20 som understrekar at elevane skal lese for å oppleve og bli engasjert (Utdanningsdirektoratet, 2020b) utforska elevane i studien biletboka i sjølvstyrte grupper og det låg til rette for estetiske leseopplevingar. Analysane ovanfor viser at elevdeltakinga var stor både verbalt og kroppsleg. Dei hadde stort uthald i leseoppdraget og humøret var godt. Det fortel noko om elevane sitt engasjement (Antonio & Guthrie, 2008).

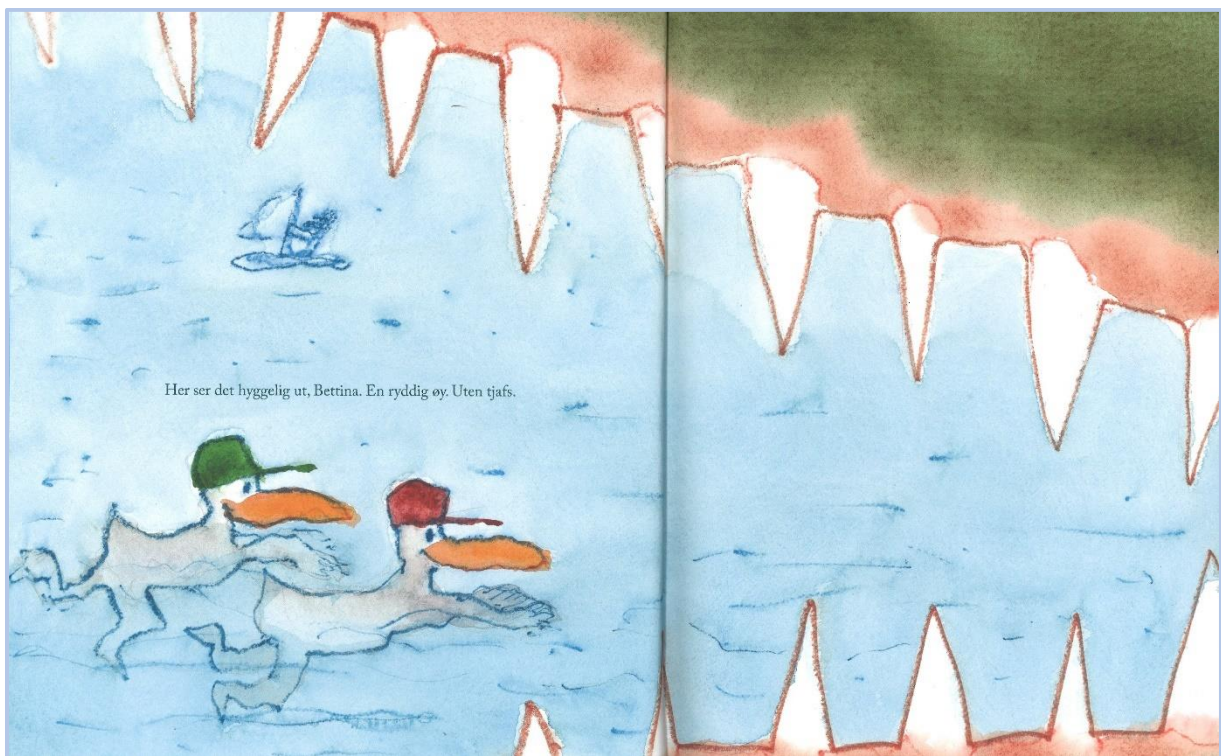
4.2 Teksten

Dette kapittelet handlar om *Øya* (Hovdenak, 2014) sitt performative potensiale. I samsvar med beskrivingane til Aurelius (2013, s. 108) og Nagel (2014) sine tillegg, som inkluderer analysar av biletbøker, løftar eg fram eigenskapar i form av materialitet og storleik på boka, ikonoteksten og korleis spesielt rørsler kan invitere til performativitet. Eg viser til heile boka, men har valt ut og analyserer oppslag 12 (Hovdenak, 2014, s. 23–24) noko grundigare (sjå bilete 2 s. 39). Dei fem elevgruppene fokuserte både på verbaltekst og bilettekst i samband med dette oppslaget og elevane sine estetiske opplevingar knytt til oppslaget var av ein slik karakter at eg løftar fram noko av det i høgtlesingshendinga. Oppslaget står fram som representativt for boka.

Øya er gjeve ut i innbunde format i relativt stor storleik; 23,6 cm x 26,8 cm. For barnelesaren er det lett å halde i og å bla fram og tilbake i det store formatet. Storleiken gjer at gruppene kan ha boka mellom seg slik at alle har tilgang til bileta og verbalteksten samtidig. Stort format opnar for dramatisk innhald og gjev rom for kunstnarisk utfolding. Brettar ein ut *Øya*, ser ein at fram- og baksida utgjer eit og same bilete. Slik vert forteljinga ramma inn og held seg innafor permanente (Rhedin, 2001).

Øya består av 442 ord fordelt ut over boka sine 28 oppslag. Plasseringa av verbalteksten er ikkje fast, men endrar seg frå oppslag til oppslag. Medan verbalteksten ikkje dominerer verken i omfang eller visuelt i oppslaga, er boka rikt illustrert med bilete som har mykje å by på. 28 akvarellar dekkjer kvar sine dobbeltsider/oppslag pluss paratekstane. Verbalteksten kan i sin heilskap lesast som utsegner i form av direkte tale, replikkar, mellom dei to fuglane Bertil og Bettina. Berre innimellom kan ein forstå ut frå bileta kven av fuglane som seier kva. For det meste er det i staden opp til lesarane sjølve å velje eller sjå føre seg kven sine utsegner

det er, i den grad det er viktig. Replikkar, som er vanlege innafor dramatiske sjanrar, inviterer barnelesaren til å ta roller både i samband med høgtlesing av verbalteksten og ikkje minst gjennom dramatiseringar og dramatisk leik (Eik et al., 2011, s. 21; Sutton-Smith, 1979). I tillegg til at setningane i *Øya* er replikkvekslingar, er dei korte og fleire inneheld rørsleverb. Verba «dytte», «dra», «fly» og «padler» syner at Bertil og Bettina snakkar saman om aktivitetane dei held på med. Ofte stør bileta opp om rørsleverba og illustrerer desse, slik dei gjer i symmetriske biletbøker der tekst og bilete fortel det same, eller kompletterande biletbøker (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). På oppslag 18 der verbalteksten seier «Vi ligger på lufta, Bertil. Det er nesten som å fly!», viser biletet ein av fuglane over båten med vengjene ut som eit fly, og den andre fuglen hengande etter. I følgje Bjorvand (2011) er det lett å dramatisere rørsleverb, og ikonoteksten inviterer såleis barnelesaren til aktivitet og medskaping, slik eit kunstverk vert realisert i møtet med sitt publikum ifølgje performativ teori (Fischer-Lichte, 2008).



Bilete 2: Oppslag 12

«Her ser det hyggelig ut, Bettina. En ryddig øy. Uten tjafs.»

På oppslag 12 kan me sjå Bertil og Bettina i profil, delvis liggande på magen med hendene eller vengjene framom seg og beina bakover (sjå bilete 2). Plasseringa av armane og vengjene indikerer at Bertil og Bettina er i bevegelse. I tillegg gjev linene i vatnet og plasseringa av fuglane nede på venstre side inntrykk av at dei sym innover i biletet frå venstre mot høgre.

Biletet er statisk, men dette er verkemiddel som kan illustrere rørsle både i og mellom bilete (Bjorvand, 2011, s. 206; Rhedin, 2001). Litt nærare lesaren og i framkant, som ei slags ramme, ser me noko skarpt, kanskje tenner, kanskje steinar, og noko grønt i overkant. Kan hende klappar det att. Kunstnariske grep, som bruk av rammer og fargar, kan appellere til kjensler og skape assosiasjonar hjå lesaren (Tønnessen & Vollan, 2010). Oppslaget har 3 setningar med til saman 11 ord. Dei er plassert like over Bertil og Bettina og verken uroar eller skjuler noko i biletet. Den blå skriftfargen, som forøvrig går att på dei fleste oppslaga, står opp under fargane i biletet og pregar i liten grad det visuelle uttrykket. I verbalteksten; «Her ser det hyggelig ut, Bettina. En ryddig øy. Uten tjafs.» snakkar Bertil og Bettina om øya dei har kome til. Viss me ser på det verbale og visuelle kvar for seg, fortel dei ikkje det same. Dei motseier kvarandre, som i kontrapunktiske biletbøker (Nikolajeva & Scott, 2006). Ser me derimot på ikonoteksten, gjev samspelet mellom verbalteksten og biletet eit nytt uttrykk. E6 realiserte oppslag 12 slik: «Bak der er det eit slags surfebrett. Med flagg, tenner, krokodillemunn.». Samtidig blei peikefingeren ført langs strekane på krokodilla sine skarpe tenner i det vidopne gapet. E6 heldt fram: «Dei held på å symje inn. Dei held på å drukne!». Kommentaren viser at E6 tilsynelatande tolka det slik at Bertil og Bettina er i ferd med å symje inn i eit krokodillegap. E3 og E13, som høyrde til to andre grupper, kommenterte og oppslaget. E3: «Eg trur dei er såpass dumme! Hehe!» og E13 «Ganske usmart!». Uttalane stadfester at barnelesarane skjønnte at fuglane ikkje ser eller forstår kva som eigentleg går føre seg og farane som trugar rundt dei, men at desse barnelesarane derimot såg det tydeleg. Dei særeigne eigenskapane til ikonoteksten (Hallberg, 1982) og det som skjedde i transaksjonen mellom barnelesarane og teksten (Rosenblatt, 1994), gjorde at barnelesarane truleg kjende seg klokare enn Bertil og Bettina. Nettopp denne måten å skape humor og spenning på er mykje brukt i litteratur for barn (Ørjasæter, 2018, s. 64).

Undervegs i biletboka såg barnelesarane alle dei skumle og uvanlege sjødyra som Bertil og Bettina ikkje merkar. Fuglane møter ulike prøvingar frå dei forlét byen sin på innsidepermen. Der er trehusa like og alle fuglane har capsar i forskjellige fargar. Nest til venstre på første oppslag går Bertil og Bettina i båten, kastar loss og legg ut på reise. Mot slutten av boka har kanoen snudd. Den er plassert til høgre på oppslaget og flyttar seg på dei siste oppslaga stadig meir mot venstre. Samstundes peiker Bertil og Bettina sine capsar og nebb mot venstre. Bilete som antyder bevegelse mot venstre, bremser opp og illustrerer ro og harmoni (Rhedin, 2001). Dette kan gje lesaren kjensla av at hovudpersonane har overvunne prøvingane og at dei fer heimover. På siste oppslag får fuglane ein venleg dusj, kanskje frå elefanten, på veg opp

bakken, og på innsidepermen går fuglane mot trehusa sine att. I samband med reisestrukturen fortel bileta og verbalteksten i *Øya* det same, dei utfyller kvarandre som i symmetriske biletbøker (Nikolajeva & Scott, 2006). Dramaturgien føl den kjente heime-vekke-heime-strukturen frå eventyr og tradisjonelle barneforteljingar som ender godt og slutten peikar tilbake til starten (Birkeland et al., 2018). Rhedin (2001) kallar bileta ei scene og trekker dermed parallellar til teateret. *Øya* inneheld ni sceneskift, og den narrative strukturen inviterer såleis til dramatisering eller framføring (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008; Nagel, 2014) og til spontane leikande aktivitetar.

Biletboka inneheld ingen eksplisitte regi-, scene- og kostymehenvisingar. Men saman med illustrasjonane som viser bevegelse og bruken av rørsleverb i verbalteksten, legg både replikkvekslingane mellom Bertil og Bettina og dei karakteristiske caps-antrekka, opp til estetiske leseopplevingar av performativ art. Den magiske realismen der hovudkarakterane ikkje er menneske, men likevel er verkelegheitsnære (Tørnby, 2019), senker terskelen for kjenslemessig innlevering (Hoel & Tønnessen, 2021; Ryan, 2001). Fuglane i *Øya* har menneskelege eigenskapar som i eventyra. Dei kan snakke, har kledd på seg og er ute på tur åleine. Dei er autonome, sjølvstendige og truverdige, og sjølv om dei er fuglar, –det får me vite av bileta, inviterer teksten barnelesaren til identifisering, innleving og til å bli ein del av teksten med heile seg (Merleau-Ponty, 2012; Rosenblatt, 1994, 1995; Ørjasæter, 2018). Til saman gjer det verbale og visuelle, og særleg ikonoteksten, det lett for barnelesaren å framføre eller leike teksten som ein aktiv aktør (Fischer-Lichte, 2008).

Analysane syner at *Øya* sitt performative potensiale særleg er å finne i det store formatet, dei autonome hovudkarakterane og ikonoteksten sin særskilte måte å invitere lesaren inn i teksten på.

4.3 Høgtlesingshendinga

Analysane av konteksten viser at elevane var aktive deltakarar i høgtlesingshendinga, og analysen av oppslag 12 og teksten som heilskap, viser at boka har eit performativt potensiale som inviterte til deltaking. Vidare analyserer eg kva som karakteriserer elevane sine estetiske leseopplevingar. Analysane føl Sipe (2002) sine kategoriar for ekspressivt engasjement. Med mål om å gje eit så rett bilete som mogeleg av elevane sine estetiske uttrykk, er kapitlet dominert av fleire narrative attforteljingar av augneblinkar i lesehendinga.

Informantane i prosjektet er vande med å lese biletbøker på skulen. Somme gonger i form av rettleia lesing individuelt, og andre gonger i litterære samtalar styrt av læraren.

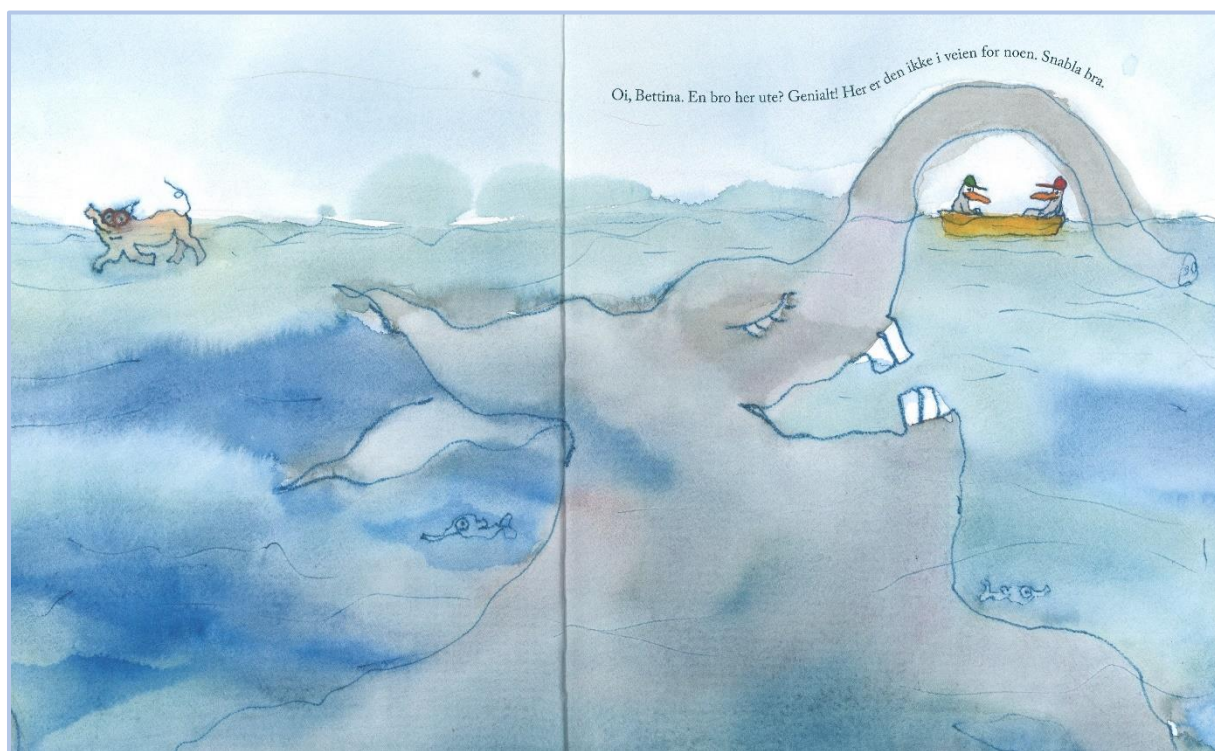
Gruppestorleiken varierer frå å vere små, slik som her, til større grupper eller heil klasse.

Elevane hadde ikkje arbeidd med biletbøker i sjølvstyrte grupper tidlegare, på den måten dei gjorde i dette leseoppdraget. Erfaringane og lesedugleikane til elevane i samband med lesing av tekstar og biletbøker spesielt, er naturlegvis ulike, slik dei alltid er i skuleklassar. Ingen av elevane er profesjonelle aktørar, men dei kan med rette karakteriserast som barnelesarar.

4.3.1 Dramatisering

Etterarbeidet med lydopptaka og observasjonsnotatane viser dramatisering (Sipe, 2002) i alle dei fem høgtlesingshendingane. På ulike oppslag i biletboka og på forskjellige måtar var barnelesarane sine spontane måtar å agere på, av leikande eller dramatiserande karakter.

Då gruppe 1 fekk *Øya* (Hovdenak, 2014) lagt på bordet framom seg, studerte E1, E2 og E3 framsida (sjå bilete 1 s. 24). Utan å sei noko peika E1 fleire gonger hurtig på båten under elefanten sin snabel. Så gjorde E1 brått eit lite byks, krølla seg saman og forsvann under gruppebordet. Der sat E1 smilande og sa: «Fint for dei viss det blir regnvør!» Dei to andre kika ned på E1, såg på kvarandre og smilte. Deretter kom E1 opp att og satte seg på stolen sin.



Bilete 3: Oppslag 4

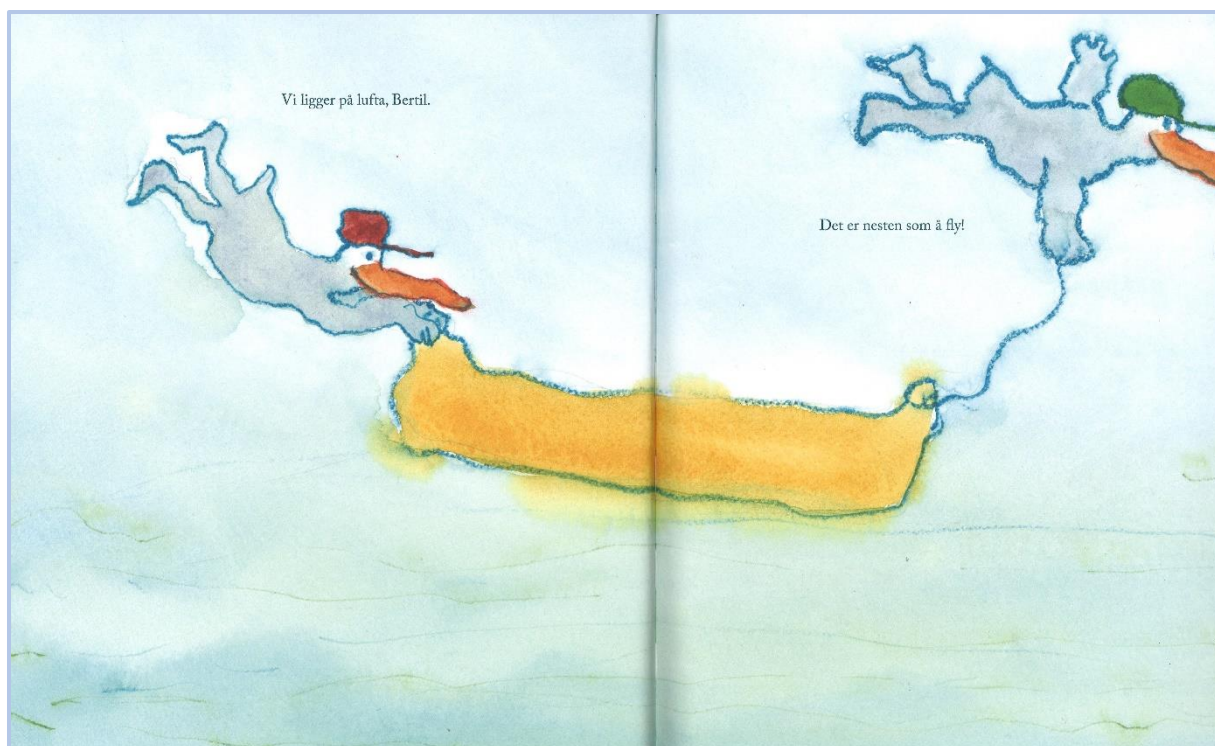
«Oi, Bettina. En bro her ute? Genialt. Her er den ikke i veien for noen. Snabla bra.»

E1: Sjø, sjå, sjå! Oi, Bettina. En bro her ute? (Staver) **G-e-n-i-a-l-t** Genialt! Her er den ikke i veien for noen. (Staver) **S-n-a-b-l-a** Snabla bra.
E3: (Ropar) Å-å-å, det e, det e ein snabel. Å eg trur dei blir eten opp av den.
E1: Jeg tro'kke det. No får vi sjå! (pause) (Syng) Det regnar, det regnar tralallalallala!
E3: Eller så blir den fanga med det. Det blir iallfall nåke sånt.

Figur 3: Transkripsjon gruppe 1 oppslag 4.

Då det same biletet kom att i oppslag 4 (sjå bilete 3 s. 42), skjedde om lag det same (sjå figur 3 s. 42). E1 reiste seg frå stolen og peika gjentekne gonger på brua og båten i boka. Augo var vidopne, heile ansiktet smilte og E1 sa til dei to andre på gruppa «Sjø, sjå, sjå!». Deretter las han verbalteksten på sida høgt «Oi, Bettina. En bro her ute? (Stavar) **G-e-n-i-a-l-t** Genialt! Her er den ikke i veien for noen. (Staver) **S-n-a-b-l-a** Snabla bra». Ropande kommenterte E3 snabelen, samtidig som E1 på nytt flytte seg under bordet medan han sa «Jeg tro'kke det. No får vi sjå!». Med beina i kors og voggande fram og tilbake som om han sat i ein båt på havet, song E1 «Det regnar, det regnar tralallalallala!».

Truleg steig E1 inn i teksten, og inntok i så tilfelle Langer (2011) sin fyrste leseposisjon. Observasjonane og lydopptaka kan ikkje fortelje om E1 var seg sjølv, ein av fuglane i kanoen under elefanten sin snabel på oppslaget eller kan hende ein tredje fugl. Uavhengig av kven E1 var i situasjonen, levde han seg inn og vart ein del av forteljinga. Aktiviteten var eit resultat av transaksjonen mellom tekst og lesar og the poem vart skapt (Rosenblatt, 1994). Me ser og at E1 pendla mellom den verkelege og den fiktive verda. I kommunikativ leikteori er det ein viktig eigenskap å kunne vandre mellom desse verdene (Garvey, 1974, 1990). Kommentaren «Det regner, det regner» er døme på ei magisk ytring (Høigård, 2006) som viser at i leik og i møte med tekst, kan til og med magi skje. Spontant levandegjorde E1 ikonoteksten på ein kroppsleg og leikande måte. Det at han brukte leikkompetansen fekk aktiviteten til å likne på teaterkunsten sin open improviserande form (Hovik & Nagel, 2017b). Slik realiserte E1 biletet ved å aktivt dramatisere eller leike ikonoteksten. Hendinga er eit døme på ludisk resepsjon (Solstad, 2015), då leiken vart ein viktig del av samtalen om teksten.



Bilete 4: Oppslag 18

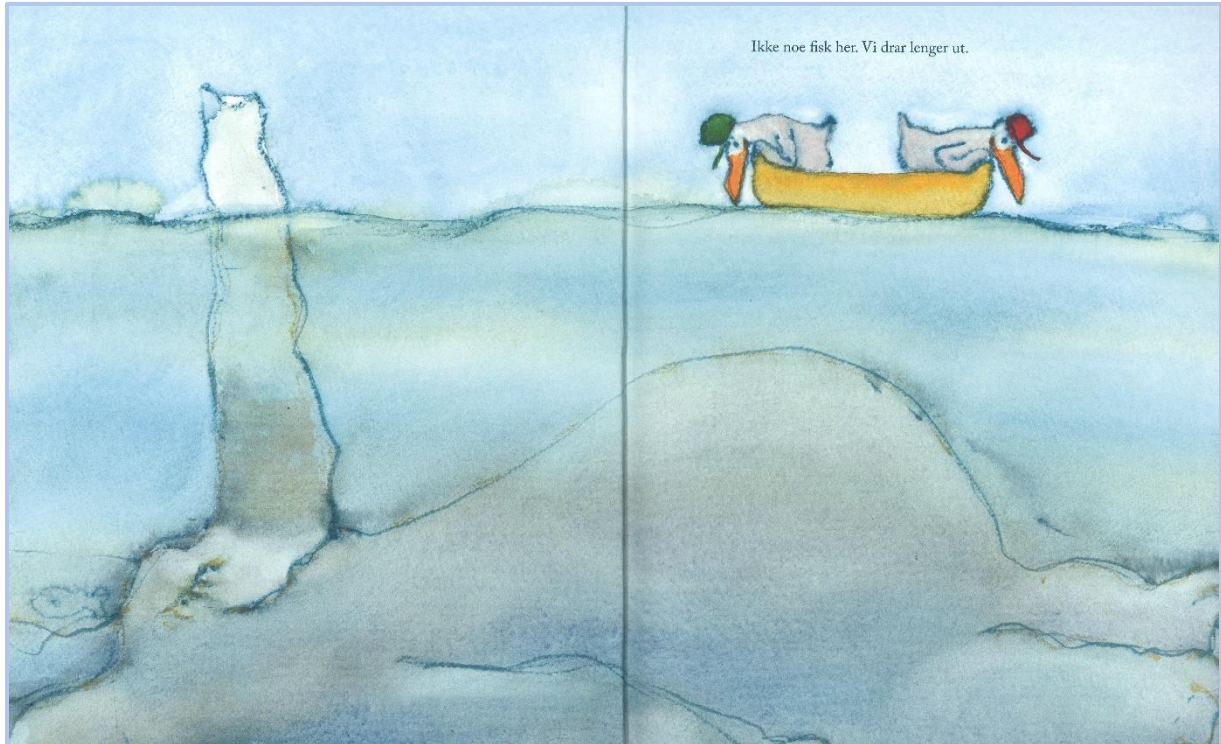
«Vi ligger på lufta, Bertil. Det er nesten som å fly!»

Datamaterialet viser òg situasjonar der elevar gjenskapte hendingar i boka utan å bruke verbalspråket. Då gruppe 2 las oppslag 18 (sjå bilete 4), sprang E6 omkring på golvet med hendene over hovudet. Utan å sei eit ord gjorde han biletet levande. Dette er eit døme på at eit oppslag kan likne på ei scene eller ein leikeplass som inviterer publikum eller den leikande, som her var barnelesaren, inn. Lesemåten til E6 var estetisk, og i det han steig inn på scena, i møtet mellom lesar og tekst, vart det skapt ein ny multimodal tekst der lesaren var modaliteten med størst funksjonell tyngde (Maagerø & Tønnesen, 2014).

Døma viser at lesarane var noko anna og meir enn passive lesarar, eit mottakande publikum eller betraktarar av eit kunstverk. I lys av performative teori kan desse augneblinka karakteriserast som spontane reaksjonar og er å rekne som ekspressivt engasjement (Sipe, 2002). Barnelesarane var aktive, deltakande aktørar åleine i kvar sine indre assosiasjonar og erfaringar (Langer, 2011; Rosenblatt, 1994), og saman med dei andre i tolkingsfellesskapet (Fish, 1980). Biletboka som heilskap, med ein verbaltekst forma som replikkar og bilete som viser ei reise, kan gjenskapast gjennom leikande uttrykk. Dei estetiske opplevingane kom til uttrykk gjennom kategorien dramatisering.

4.3.2 Prate tilbake

I datamaterialet finn me døme på Sipe (2002) sin kategori, prate tilbake: augneblinkar der barnelesarane vendte seg mot ein eller fleire karakterar i boka og kommuniserte med dei. Denne kategorien inkluderer og spontane uttrykk for kjensler og til dømes peiking i boka.



Bilete 5: Oppslag 5

«Ikke noe fisk her. Vi drar lenger ut.»

E13: Og denne handla..

E14: (Avbryt) ja, om at alle har capsar. Det er nok mote i andeflokken (Latter)

E13: Mmmmm Man kan vere venn med elefanten og, -endå ja null caps!

E14: Null hull!

(Begge ler! Mykje lyd).

E13: Hei Elefant! Vil du låne capsen min?

E14: Nei takk. Det går ikkje under vatn!

(Latter)

Figur 4: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 5.

I samband med oppslag 5 kom E13 og E14 inn på at dei trudde biletboka handla om mote og venskap (sjå figur 4). Ein ytterlegare analyse av akkurat denne fyrste delen av lesinga av oppslaget kjem eg tilbake til i neste kapitel Kritisere/kontrollere på s. 51. Kan hende det var som ein følgje av hypotesane om handlinga, at E13 retta blikket mot elefanten på havbotnen og sa «Hei Elefant! Vil du låne capsen min?» På liksom tok eleven av seg ein caps og retta han mot boka, som om elefanten skulle få capsen. Her kommuniserte E13 direkte med

elefanten, både verbalt, gjennom det han sa, og kroppsleg, gjennom det han gjorde. E14 var tydeleg i rolle og responderte som elefanten på biletet då ho rista på hovudet og svarta med djup, bestemt og tilgjort stemme på vegne av elefanten «Nei takk!». Vidare, med normal stemme og retta mot jenta med eit smil, sa E13 medan han rista på hovudet «Det går jo ikkje under vatn!» Den siste kommentaren til E14 tok elevane tilbake til verkelegheita. Deretter lo dei ilag begge to før dei bladde om og gjekk vidare til neste oppslag. I denne sekvensen flytta elevane seg mellom fleire av Langer (2011) sine lesarposisjonar. Fyrst posisjonerte dei seg utanfor og var på veg inn i teksten, noko som svarar til Langer (2011) sin fyrste posisjon. Deretter steig dei ut av teksten og endra med det plasseringa til andre posisjon. Elevane tok ulike roller, laga sine eigne replikkar undervegs og det var som om dei gjorde ei framføring. Dei var deltakande aktørar slik performativ teori skildrar møtet mellom verk og publikum (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008; Nagel, 2014).

Eit noko tilsvarende døme på at elevane kommuniserte direkte med figurane, fann stad med gruppe 3 på oppslag 4. E9 smilte, sa «Hei deg!» og vinka til fjordsvinet som sym rundt på fjorden. I begge døma førte transaksjonane mellom lesarane og teksten til at elevane kommuniserte tilbake til boka og vart med det ein del av forteljinga (Rosenblatt, 1994). Leikkompetansen og dei estetiske leseopplevingane utvida forteljinga og skapte begge heilt nye multimodale tekstar (Bjorvand, 2012). Elevane beherska å gå inn og ut av leiken. Dei evna å pendle mellom fiksjon og fakta slik ein må for at leik skal kunne fungere (Garvey, 1974) og som i teateret når ein går inn i og ut av karakter.

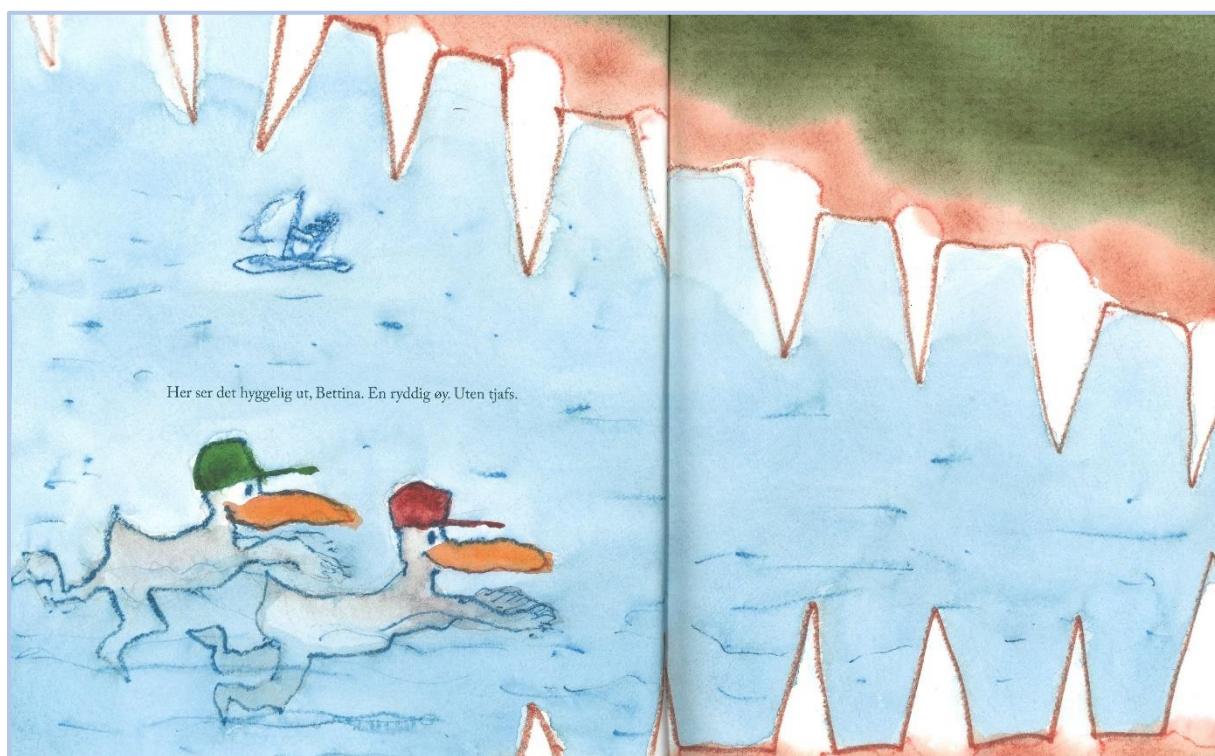
I tillegg til at elevane pendla mellom fiksjon og fakta i høgtlesingshendinga, viser datamaterialet at biletboka vekte kjensler hjå barnelesarane. Ifølgje Rosenblatt (1994) er affektive reaksjonar noko av det som kjenneteiknar estetiske leseopplevingar.

E12: Vi ligger på lufta, Bertil.
E10: Eg vil sjå det forrige biletet igjen!
E11: Det er nesten som å fly!
E12: (nesten ropar) Dei blir prompa ut!
E10: Oioioi!
(Latter)
E10: Dei blir prompa ut! Eg berre elsker det biletet!
E11: Det er nesten som å flyyyy (syngeropar gjentekne gongar)!

Figur 5: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 18.

I analysane av teksten såg me at ikonoteksten gjev Øya (Hovdenak, 2014) humoristiske eigenskapar som inviterer til performativitet og deltaking. På oppslag 18 (sjå figur 5) studerte

elevane på alle dei fem gruppene biletet før dei las verbalteksten. Etter at E11 las: «Det er nesten som å fly!» spratt han opp på stolen sin. Så nesten ropte E12 «Dei blir prompa ut!» I det E10 umiddelbart reagerte med å rope «Oioioi!», lo heile gruppa så hjarteleg at det nesten var umogeleg å høyre E10 som gjentok «Dei blir prompa ut! Eg berre elsker det biletet!» På det tidspunktet oppheldt E11 seg midt utpå golvet og dansa med heile seg medan ho gjentekne gonger song «Det er nesten som å flyyyy!». Den trillande latteren til heile gruppa kom til uttrykk gjennom den estetiske leseopplevinga. E11 greip det performative potensialet i oppslaget til fulle gjennom song og dans rundt i rommet.



Bilete 6: Oppslag 12

«Her ser det hyggelig ut, Bettina. En ryddig øy. Uten tjafs.»

E10: (På innoverpust) Å, nei, eg trur dei blir spist! Kan nokon lese dette? Det er så spennande!
 E11: Eg kan!
 Her ser det hyggelig ut, Bettina. En ryddig øy. Uten **t-j-a-f-s**. Eg tippar dei blir etne opp!
 E10: Ja

Figur 6: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 12.

Også dramaturgien vekte kjensler hjå lesaren. Spenninga i *Øya* byggjer seg opp gjennom komplikasjonsfasen (Birkeland et al., 2018) og fekk fram spontane reaksjonar hjå elevane. E10 syntest det var så spennande då Bertil og Bettina symde inn i krokodillegapet på oppslag 12 (sjå bilete 6), at nokon andre måtte lese verbalteksten for ho (sjå figur 6). Medan E11 las

høgt, sette E10 seg på huk bak stolen og kika forsiktig fram over skuldra til E12. -Tilgangen til biletet var der framleis, men på litt lengre avstand.

E2: Åh, tenk viss dei går inn!
E1: Eg trur det!
E3: Eg å! Eg trur dei er såpass dumme! Hehe! Ja!

Figur 7: Transkripsjon gruppe 1 oppslag 12.

Gruppe 1 reagerte noko annleis på same oppslag (sjå figur 7). Dei steig ut av teksten og tenkte over kva som heldt på å skje. Elevane var i Langer (2011) sin tredje posisjon. Medan fuglane symde uvitande og fredeleg mot øya, såg og visste barnelesarane, at det slett ikkje var lurt å symje innover i eit vidope krokodillegap. «Eg trur dei er såpass dumme!» kommenterte E3 om same bilete til gruppa si. «Ganske usmart!» stadfesta E13 i si gruppe. Dette er døme på at barnelesarane såg det humoristiske i at fuglane ikkje såg noko så opplagt som det dei sjølve såg, og lo hjarteleg saman (Ørjasæter, 2018).

Eit anna døme på at elevane reagerte med spontane kjensleutbrot finn me då gruppe 5 forstod at fuglane hadde gått seg vill inni magen til krokodilla på oppslag 14. E13 teikna sirkelformer med fingeren sin på biletet og uttalte «Eeeh, dei er inn i ei krokodille! Shiiit! Dei trur dei er i ei hole, men så er dei inni tarmane! Oæææ!» Bakoverlent på stolen og med heile ansiktet vridd i vemmelse ropa E14 «Æsj, æsj, æsj, æææsj!». Begge elevane enda med å halde seg for nasen og vifte vekk vond liksom-fiselukt då dei forstod at utgangen som Bertil og Bettina fann var krokodilla si rumpe. Andre gonger uttrykte elevane glede og begeistring verbalt: «Eg berre elsker det biletet!», «Det er veldig artig!», «Eg vil sjå det førre biletet igjen!» og «Å-åy! Kultkultkuuult! Se!». Kommenterar som «Dette er sååå spennande!» samtidig som at eleven hadde store augo og var på veg til å krype opp på boka og «Fort deg å lese! -Eg kan ikkje vente!» kombinert med rask tripping frå oppå stolen, er døme på spontane reaksjonar som gav inntrykk av at boka skapte spenning. Desse døma illustrerer at dei estetiske leseopplevingane til elevane var prega av spontane uttrykk og deling av assosiasjonar og idear både verbalt og kroppslig innad i gruppene. Dette samsvarar med det sosiokulturelle ståstaden til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017) og er foreineleg med eit heilskapleg syn på læring og utvikling (Flobakk-Sitter, 2018; Merleau-Ponty, 2012; Vingdal, 2018).



Bilete 7: Oppslag 15

«Jeg fant utgangen, Bettina! Nå er vi kommet et helt annet geografisk sted. Kom hit med kanoen.»

E14: Jeg fant utgangen, Bettina! Nå er vi kommet et helt annet geografisk (stavar inni seg) sted. Kom hit med kanoen. **Dei fann ikkje skatten!**

Figur 8: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 15 del 1.

På oppslag 15 (sjå bilete 7) studerte E13 og E14 fyrst biletet utan at dei sa noko. Bertil og Bettina oppheld seg på ulike stader på biletet. Den eine er større enn den andre, truleg noko nærare lesaren, og den andre er mindre og ser ut til å vere lenger vekke. Fuglen som er nærmast har ein fot i bakken, den andre er løfta opp framfor kroppen. Kanskje går han. Fuglen langt vekke ser ut til å vise retning med ein peikande vengje. Elevane peika først på begge fuglane før dei peika gjentekne gonger raskt på kista nede i høgre biletkant. Kanskje ville dei vise Bertil og Bettina skattekista. Denne repeterte, hurtige peikinga gav inntrykk av at elevane var særleg merksame på nettopp fuglane og kista. I staden for til dømes å rope noko om kista til Bertil og Bettina, las E14 verbalteksten før han med eit sukk og på innoverpust sa «Dei fann ikkje skatten!» (sjå figur 8). Vidare inneheldt denne hendinga ein sekvens som vert belyst i neste kapittel. Avslutningsvis sa E14 høgt «Jaaa! For dei to veit jo ikkje kva dei driv med!» medan han rista på hovudet. E13 smilte og sa «Nei! Dei berre er i trøbbel, dei!» og lo.

Den oppgjevne ristinga på hovudet og latteren til slutt, var spontane kjenslemessige utbrot som er foreineleg med kategorien prate tilbake.

Barnelesarane si eksplorative og autentiske utforsking av biletboka gav ei rekke døme på at det performative potensialet til biletboka kom til uttrykk gjennom mellom anna kommunikasjon direkte med karakterar eller med sjølve boka. Både kroppsleg og verbalt kom barnelesarane sine leseopplevingar til syne gjennom kreative og fantasifulle uttrykk, og gjennom innleving og ved å levandegjere karakterane i boka (Ryan, 2001; Tørnby, 2019).

4.3.3 Kritisere/kontrollere

Datamaterialet viser fleire døme på Sipe (2002) sin kategori kritisere/kontrollere. Kategorien er mellom anna kjenneteikna av lesarar som nærast tek over rolla som forfattar og gjer teksten til sin eigen. Å legge fram hypotesar om kva teksten kan handle om eller kva som kjem til å skje og å gjere litterære fordoblingar eller å fylle tomme plassar høyrer til her i denne kategorien.

E13: Dei burde brukt kart og kompass!

E14: Ja, skattekart! Inni kroppen!

Latter

E13: Du, du, du! (snakkar høgt - ivrig) -Det handlar sikkert om at vi må bruke kart sånn at vi ikkje går oss vill. (litt pause) Aaaa! Dit ja!

E14: Jaaaa! (snakkar høgt) For dei to veit jo ikkje kva dei driv med!

E13: Nei! Dei berre er i trøbbel, dei!

Figur 9: Transkripsjon gruppe 5 oppslag 15 del 2.

Fleire av Sipe (2002) sine fem kategoriar kan vere til stade i ein og same situasjon, og gruppe 5 si lesing av oppslag 15 var nettopp ei slik hending. Me las i førre delkapittel at E13 og E14 hadde studert biletet og lese verbalteksten som høyrde til. Deretter kommenterte dei at Bertil og Bettina ikkje fann skatten (sjå figur 8 s. 49). Det neste som skjedde, var at E13 verbaliserte følgjande ide (sjå figur 9): «Dei burde brukt kart og kompass!». E14 var einig: «Ja, skattekart! Inni kroppen!». Etter litt latter og å ha veksla blick, reiste elevane seg og tok til å orientere med imaginære kart og kompass rundt i rommet. E14 gjekk fremst og kika på kartet sitt, såg seg om i rommet, peika ut ei retning og gjekk dit. E13 var med over ein stol og bak gardina. Etter kvart orienterte E13 og sjølv. Han sjekka sitt eige kart, såg seg rundt, rista på hovudet og tok ut ei ny retning. Begge elevane orienterte fleire rundar rundt gruppebordet. Dei smilte til kvarandre og helste når dei møttest. I denne sekvensen, då E13 konkluderte med at Bertil og Bettina kunne ha funne skatten om dei orienterte seg betre, var elevane i Langer (2011) sin

tredje posisjon: dei trakka ut av forteljinga og tenkte over kva dei visste. Saman snakka dei om kva som eigentleg gjekk føre seg. I boka fortalde verken bilete eller verbaltekst direkte om kart eller kompass. Kan hende var det «fant» eller «et helt annet geografisk sted» frå verbalteksten, skattekista som dei ikkje fann eller den eine fuglen som peikar i retning av ein lysning langt der framme i biletet, eller kanskje var det alt dette og såleis ikonoteksten som til saman skapte assosiasjonane til kart og kompass hjå barnelesarane (sjå figur 9 s. 50). Elevane knytte oppslaget til kunnskapen dei hadde om kart og kompass frå før. Resultatet av møtet mellom lesar og tekst, var ikkje at dei gjenskapte handlinga slik som i kategorien dramatisering. I staden tok elevane kontroll over teksten og skapte noko heilt nytt. Dei realiserte teksten på ein måte som liknar den åpne improviserande forma (Hovik & Nagel, 2017a). E13 og E14 var også her aktive aktørar (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008; Nagel, 2014). Den estetiske leseopplevinga kom til syne gjennom ein spontan framføring, medan lesarane var ein del av teksten.

I tillegg til å gjere teksten til sin eigen ved å skape noko heilt nytt, er kritisere/kontrollere og til dømes den estetiske effekten av å gjere litterære fordoblingar (Steffensen, 2005) eller å fylle tomme plassar (Iser, 1978). I datamaterialet er det fleire døme på at elevane gjorde litterære fordoblingar i samband med at dei prøvde å skape meining i teksten. Når ein søker etter kva dette gjer med lesarane, er ein ikkje oppteken av sjølvve meiningsskapinga. Når blikket er performativt og leseopplevinga er i sentrum, leitar ein spesielt etter responsen eller korleis dei estetiske leseopplevingane kjem til uttrykk. I dømet ovanfor sa først E13 at Bertil og Bettina burde brukt kart og kompass. Litt etter løfta E14 opp tanken om at ho trur boka handlar om kor lurt det er å bruke kart og kompass. Slik vart E13 og E14 sin leik med kart og kompass, ein direkte respons på transaksjonen mellom tekst og lesar (Rosenblatt, 1994).

Litterær fordobling	Gruppe nummer	Sjølvtsturt leseoppdrag	Oppfølgings-samtale
Mote	5	VK	V
Kart og kompass	2	VK	
	5	VK	V
Vennskap	1		V
	2		V
	3	VK	V
	4	VK	V
	5	VK	V
V = verbal, K = kroppsleg			

Tabell 3: Litterære fordoblingar som kom til uttrykk i høglesingsshendinga.

Tabell 3 summerer opp dei litterære fordoblingane som kom til uttrykk i høgtlesingshendinga. Ei gruppe meinte at teksten handla om mote, to grupper var innom kart og kompass og alle gruppene snakka om vennskap. Gruppe 1 og 2 reflekterte over vennskap berre i oppfølgingssamtalen og refleksjonane var verbale. Gruppe 3, 4 og 5 snakka om vennskap både undervegs i høgtlesingshendinga og i oppfølgingssamtalen. Gruppe 1 gjorde litterære fordoblingar berre i oppfølgingssamtalen. Tabellen viser at uttrykka for dei estetiske opplevingane i samband med litterære fordoblingar, var både av verbal og kroppsleg karakter: gruppe 2, 3, 4 og 5 hadde kroppslege uttrykk då dei snakka om kart og kompass og venskap. I den sjølvstyrte aktiviteten var alle dei litterære fordoblingane både kroppslege og verbale. I oppfølgingssamtalane var dei berre verbale. Kan hende gjorde elevane fleire fordoblingar i tankane sine og utan at dei vart delt med gruppa. Det vil ikkje nødvendigvis bety at ein eller fleire av elevane ikkje reflekterte over meir og heldt det for seg sjølv. Til dømes kan det hende at elevane i gruppe 1 og 2 hadde tenkt at boka handla om vennskap undervegs i høglesingshendinga. Men at dei ikkje løfta det fram før i oppfølgingssamtalen slik tabell 3 viser. Men desse ideane og refleksjonane har ikkje eg tilgang til.

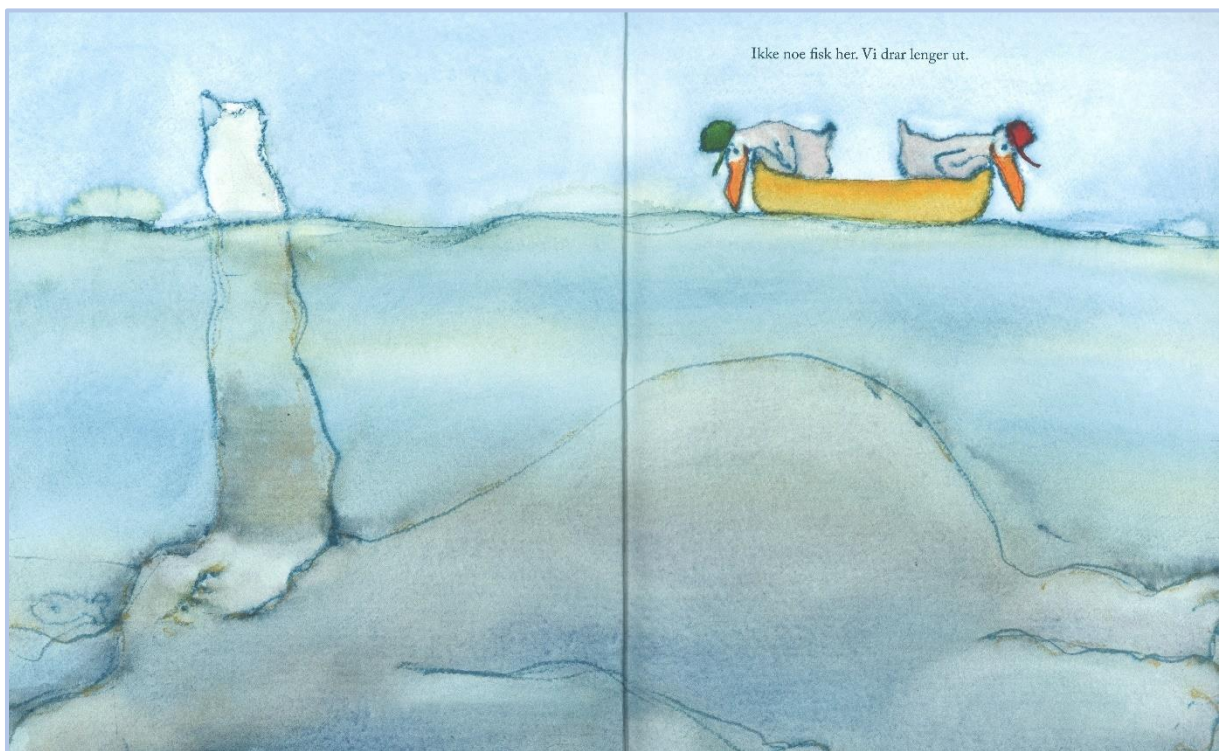
I samband med oppslag 5 posisjonerte gruppe 5 seg utanfor og var på veg inn i teksten, noko som svarar til Langer (2011) sin fyrste posisjon. E13 starta med «Og denne handla...» før E14 braut inn og fullførte raskt «ja, om at alle har capsar. Det er nok mote i andeflokken.» før han lo litt. E13 heldt fram resonnementet sitt «Mmmmm. Man kan vere venn med elefanten og endå ja null caps!» Ved å legge fram hypotesen om at boka sannsynlegvis handla om mote i andeflokken, gjorde E14 tidleg i boka ei litterær fordobling. E13 kopla hypotesen om mote til temaet vennskap.

Hypotesar om kva som kan komme til å skje vidare i forteljinga høyrer og til i kategorien kritisere/kontrollere. «Åååå, eg trur dei skal (...),» «Kor skal dei, tru?» og «Det er sikkert (...),» er døme på ulike verbale måtar å starte på hypotesar om handlinga. På oppslag 4 las barnelesaren «Snabla bra!» og såg eit bilete av ein elefant i havet (sjå bilete 3 s. 42). Med utgangspunkt i ikonoteksten på oppslaget, sa E13: «Kva betyr snabla bra?». Før E14 rakk å svare, heldt E13 fram: «Det er eigentleg ein elefant i havet. Brua er ein elefant! Kanskje han samlar vatn. Ja, for å slokke ein brann!». Kan hende såg E13 føre seg at elefanten skal slokke ein brann seinare i boka. Det viste seg at E13 ikkje gløymte hypotesen om brannsløkking. Etter å ha lese verbalteksten på siste oppslaget i boka, utbraut nemleg E13: «Sjå då! Det er ei vatnkanne. Det mennesket spyler dei!» Brått reiste E13 seg opp og heldt fram med hurtig stemme: «Ele – ele – elefanten! Hugsar du? Elefanten sin snabel.» E13 bladde framover i

boka til oppslag 4, og sa «Det var ikkje ein brann! Han reddar dei. Han ville ikkje at dei skulle drukne.». Etter at E14 svarte: «Ååååja! Så då fekk dei hjelp, då! Bra for dei. For dei hadde jo ikkje motorbåt.» lo begge elevane. E13 avslutta sekvensen: «Han seier hadet til dei.», og med eit vink til Bertil og Bettina, sa E13 «Takk for oss!». I starten av desse utdraga var E13 i Langer (2011) sin andre leseposisjon. Han prøvde å forstå forteljinga og var i ferd med å lage eit rikare forestillingsbilete. I siste delen av eksempelet var E13 i Langer (2011) sin tredje posisjon. Han forstod at det ikkje kom til å bli nokon brann, så han reflekterte rundt dei nye opplysningane og justerte forståinga si av boka.

4.3.4 Innlemme

Når barnelesaren plasserer seg sjølv eller andre inn i forteljinga slik at dei vert del av handlinga, høyrer aktiviteten til i Sipe (2002) sin kategori innlemme.



Bilete 8: Oppslag 5

«Ikke noe fisk her. Vi drar lenger ut.»

Då E10, E11 og E12 bladde om til oppslag 5 (sjå bilete 8), såg dei fyrst på biletet. E11 peika på båten med Bertil og Bettina i, utbraut umiddelbart «Wow!», peika på snabelen og elefantmagen og reiste seg opp (sjå figur 10 s. 54). E10 og E11 var så ivrige at dei ropa og snakka på innoverpust delvis i munnen på kvarandre og på E12 som etter nokre sekund tok til å lese verbalteksten høgt. Etter ropande å ha kommentert at elefanten søv, vende E10 seg til

E11 og sa «Du må kitle han på magen med håret ditt, E11! Vi må vekke elefanten! Han søv. Klø han! Sånn!». E10 greip tak i den lange fletta til E11 og kitla elefanten i boka på magen og snabelen for å vekke han. E12 las vidare på verbalteksten medan dei to andre på gruppa heldt fram med kitlinga. E10 sin kommentar «No skal dei lenger ut på sjøen! Dei trur sikkert at det er ein vatnvulkan! Men det er ein stor sånn snabel.» vitnar om at dei fekk med seg det E12 las i verbalteksten. Med peikefingeren framom munnen kviskra E11 «Tenk om han vaknar!». Reaksjonen til E10 var spontan då ho med viftande armar la på sprang rundt bordet medan alle tre på gruppa ropa og hoia «Wææææ!» i kor. Etter to rundar sette E10 seg ned att. E12 tok over regien og sa «Elefanten er sikkert snill. Ikkje farleg.». E10 følgde opp med «Den har gått langt. Heilt frå Afrika». E12 avslutta augneblinken med «Og så kviler den. Han skal heim etterpå.».

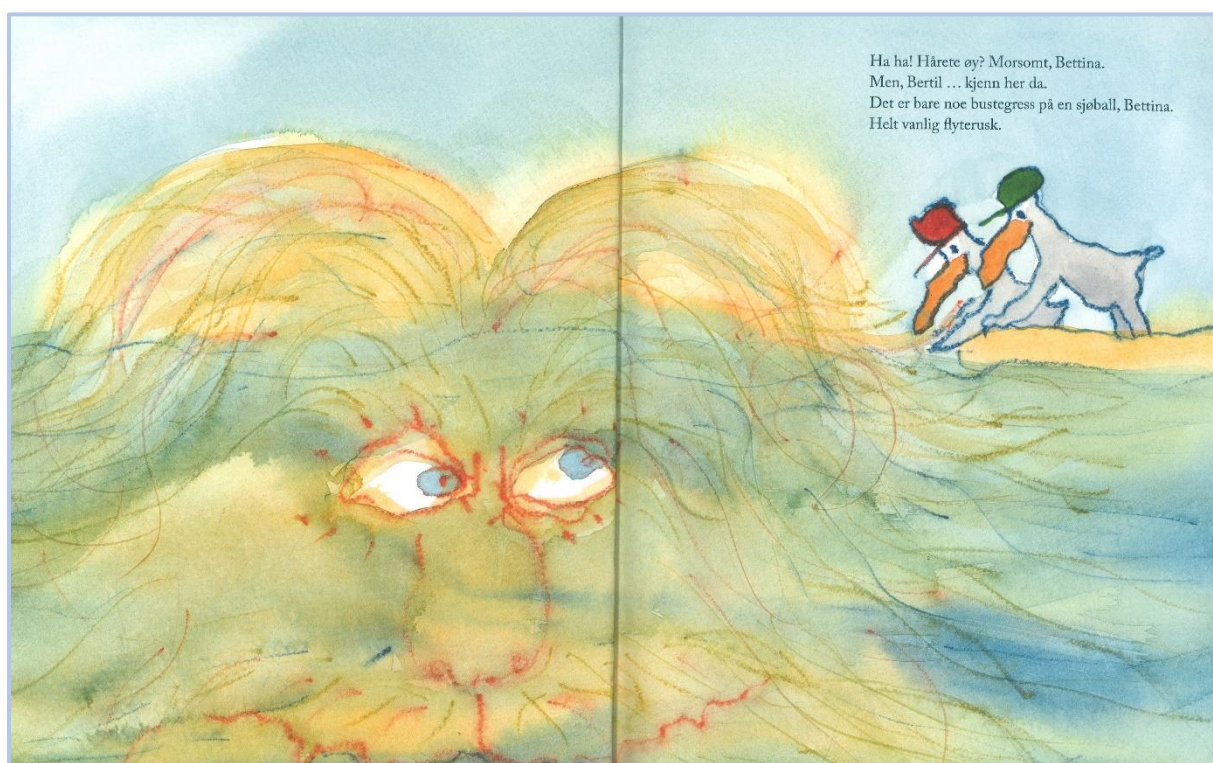
E11: Wow!
 E12: Ikke noe
 E10: (snakkar på innoverpust) Åfyåfy!
 E12: Kva er det? Oi!
 (Latter)
 E10: Elefanten sover! (Ropar)
 E12: Fisk her.
 E10: Du må kitle han på magen med håret ditt, E11! Vi må vekke elefanten! Han søv. Klø han! Sånn!
 E12: Vi drar lenger ut.
 E11: Han er rar!
 E10: No skal dei lenger ut på sjøen! Dei trur sikkert at det er ein vatnvulkan! Men det er ein stor sånn snabel. Kitle, kitle, kitle!
 E11: Tenk om han vaknar!
 Alle i kor Wææææ! (mykje lyd)
 E12: Elefanten er sikkert snill. Ikkje farleg.
 E10: Han har gått langt. Heilt frå Afrika.
 E12: Og så kviler han. Han skal heim etterpå.
 (Latter)

Figur 10: Transkripsjon gruppe 4 oppslag 5.

Både då E10 kitla elefanten med E11 si flette og då E10 sprang vekk frå elefanten som plutselig vakna og kom ut av boka, var begge tydeleg i ferd med å bli ein integrert del av forteljinga. Gjennom transaksjonen mellom tekst og lesar blei leseopplevinga deira realisert (Rosenblatt, 1994). Elevane sin måte å bli ein del av teksten på, viser likskap med leik. «Wææææ» var ei rolleytring som viser at barnelesarane var innlemma i forteljinga, «Vi må vekke elefanten! Han søv» var ei regiytring der elevane kommenterte handlinga i leiken (Vedeler, 1987), og «Kitle, kitle, kitle!» var ei magisk ytring som viste at fletta til E11 på magisk vis kunne kitle elefanten i boka slik at den til og med vakna (Høigård, 2006, 2019). Me kan òg knyte elevane sin måte å realisere oppslaget på til teaterteori. Ved å bruke

leikkompetansen sin, framførte dei spontant den nye forteljinga og gjennom det som likna open improviserande form (Hovik & Nagel, 2017a). Med eit performativt blikk på hendinga, var elevane aktørar. Elevane si leseoppleving var i sentrum og dei flytte seg mellom fiksjon og fakta, slik ein gjer både i teateret, i lek og når ein les på ein estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). Den siste delen av sekvensen, då gruppa snakka om at elefanten kjem heilt frå Afrika, kan og høyre til innafør kritisere/kontrollere. Ved å fylle eit tomt rom (Iser, 1978) i teksten, tok elevane forteljinga med i ei ny retning. Kanskje kan den og plasserast innafør overtaking, sidan elevane var i ferd med å ta over handlinga og på kreativt vis styre ho dit dei ville.

Eit noko liknande døme på å innlemme finn me då den eine gruppa las oppslag 7 (sjå bilete 9).



Bilete 9: Oppslag 7

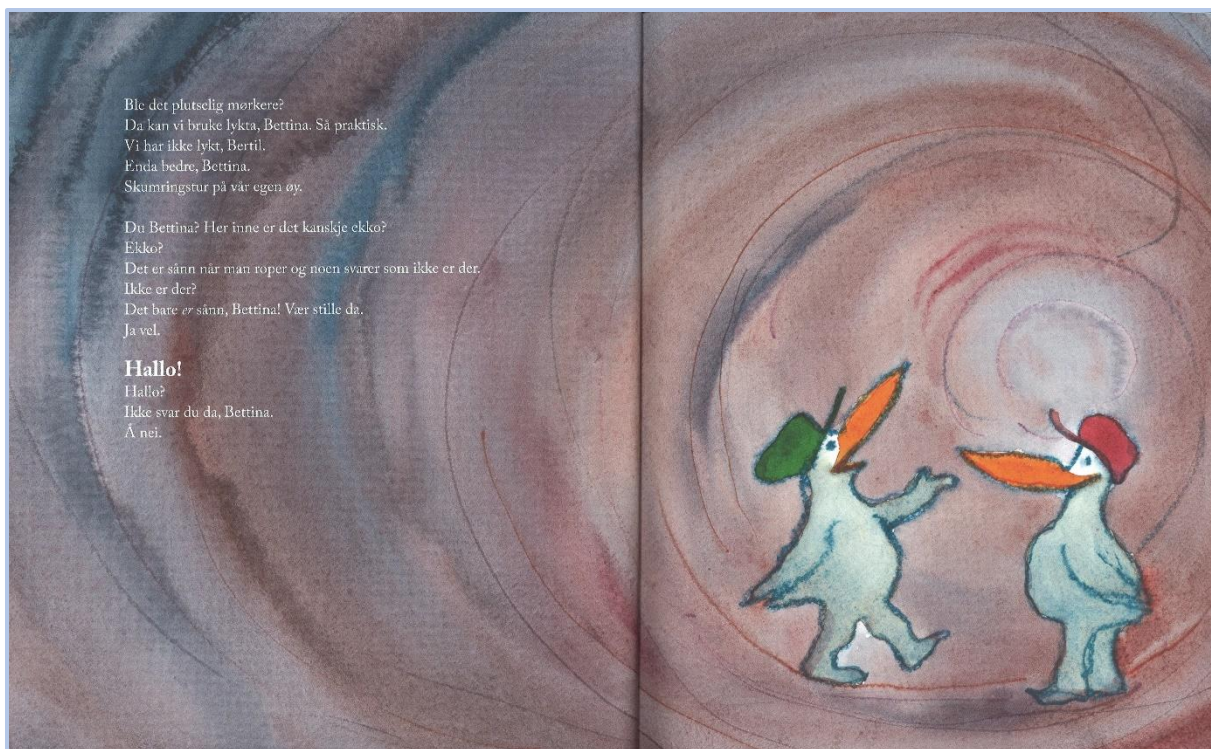
"Ha ha! Hårete øy? Morsomt, Bettina. Men, Bertil ... kjenn her da. Det er bare noe bustegress på en sjøball, Bettina. Helt vanlig flyterusk."

Av replikkane mellom Bertil og Bettina i verbalteksten får lesaren vite at fuglane trur dei er komne til ei øy med flyterusk og bustegress. Elevane såg at øya slett ikkje var ei øy, men dei var ikkje umiddelbart sikre på kva skikkelsen fuglane hadde møtt på var. I refleksjonane var elevane innom at det kanskje var eit menneske, ei øy, troll og eit bartemonster. Elevane forhandla seg imellom, men konkluderte ikkje. Turvekslinga tok brått slutt då den eine eleven byksa mot biletet og sa «Potetnase! Eg tar den.» Så vart nasa på biletet fanga mellom fingrane

til eleven, slik som ein gjer når ein leiker at ein fangar nase saman med små barn, med tommeltotten mellom peike- og langfinger. Nasen frå biletet vert sett i ansiktet til ein av medelevane, som med eit «Ææææææ!» fjerna nasen og gav han vidare til tredjemann på gruppa. Ho fanga nasen, såg på den mellom fingrane og sa «Ja, den ser faktisk ut som ei potet!» Poteta vart deretter ført mot munnen. Med eit «Nam, nam!» og slafsande tyggelydar åt eleven opp pota. Elevane lo veldig og greidde så vidt å ta til på verbalteksten på oppslaget. I augneblinken då eleven tok nasen frå øya på biletet vart han brått ein integrert del av forteljninga. Kor lenge eleven var det, er usikkert, men i takt med at potetnasen vart levert vidare, fekk elevane etter tur ei rolle i handlinga. Dette viser at elevane las med estetisk haldning til teksten (Rosenblatt, 1994). Dei levde seg inn og assosiasjonane som elevane gjorde seg, vart delt mellom gruppa både verbalt og kroppsleg. Dei indre førestellingsbileta til elevane vart endra og utvida som ein følge av tolkingsfelleskapen (Fish, 1980).

4.3.5 Overtaking

Overtaking er den kategorien til Sipe (2002) der elevane tek over forteljninga og brukar teksten som eit springbrett for eigen kreativ bruk. Sist i avsnittet viser eg eit døme som ein av elevane produserte i teikneaktiviteten etter at leseendinga og oppfølgingsspørsmåla var ferdig. Aktiviteten høyrer ikkje til den sjølvstendige delen av høgtlesingshendinga, men eg vel likevel å ta den med for å illustrere at ei leseoppleving kan vare lenger enn berre den stunda boka er mellom hendene til lesarane (Langer, 2011).



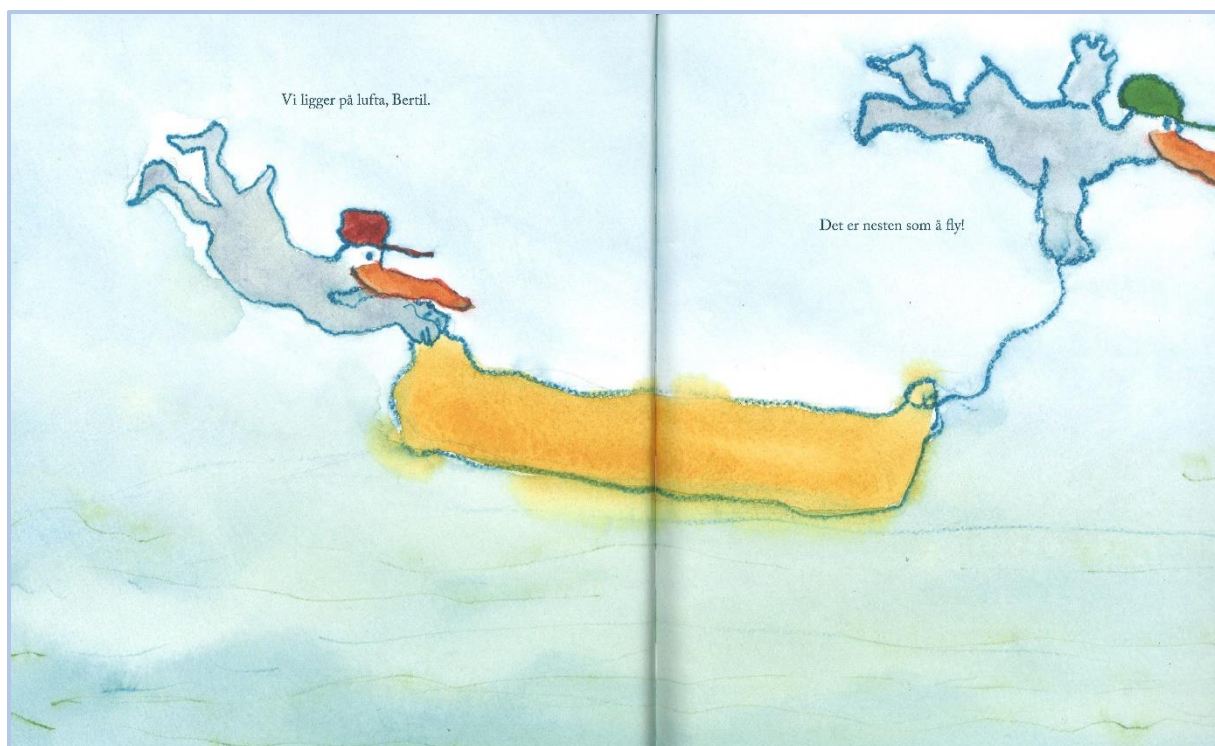
Bilete 10: Oppslag 14

«Ble det plutselig mørkere? Da kan vi bruke lykta, Bettina. Så praktisk. Vi har ikke lykt, Bertil. Enda bedre, Bettina. Skumringstur på vår egen øy. Du Bettina? Her inne er det kanskje ekko? Ekko? Det er sånn når man roper og noen svarer som ikke er der. Ikke er der? Det bare er sånn, Bettina! Vær stille da. Javel. **Hallo!** Hallo? Ikke svar du da, Bettina. Å nei.»

E5: Hallo! Hallo? (Syng melodien til Knudsen og Ludvigsen-låta)
 Hallo? Hvordan står det til? Bare bra! Hei på deg! Hei på deg, Ludvigsen!
 Ikke svar du da, Bettina.
 Å nei.
 Me e inni magen til krokodillen. Det er veldig rart det her!

Figur 11: Transkripsjon gruppe 2 oppslag 14.

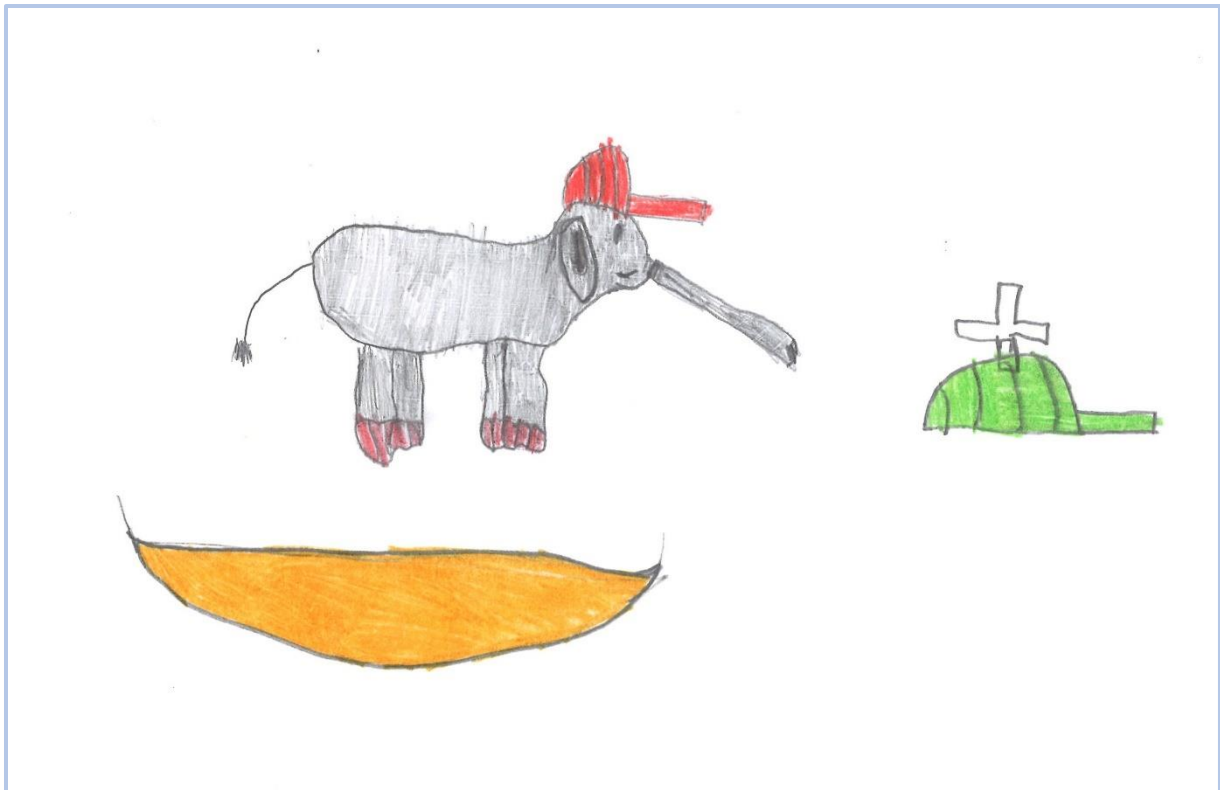
I samband med oppslag 14 (sjå bilete 10) der Bertil og Bettina snakkar om ekko i verbalteksten og ropar «Hallo! Hallo?» tok E5 med ein gong til å syngje «Hallo! Hallo! Hvordan står det til? Bare bra! Hei på deg! Hei på deg, Ludvigsen!» (sjå figur 11). Den estetiske reaksjonen blei truleg utløyst av verbalteksten og eleven fekk assosiasjonar til Knudsen og Ludvigsen si vise «Hallo! Hallo!». Dette er intertekstuell respons (Sipe, 2000) og eleven relaterte *Øya* (Hovdenak, 2014) til ein songtekst ho kunne frå før. Då eleven hadde syngje ferdig, vendte ho tilbake til verbalteksten og las vidare for gruppa si. Lesaren var her aktivt deltakande i teksten og brukte den kreativt ut frå eigne erfaringar som ho delte med gruppa si, slik ein ynskjer at læring skal skje innafør det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe, 2001).



Bilete 11: Oppslag 18

«Vi ligger på lufta, Bertil. Det er nesten som å fly!»

Ved fleire høve tok nokre av elevane til å danse undervegs i høglesingshendinga. Alle gruppene utan gruppe 5 dansa ein eller fleire gonger. I alle situasjonane der det oppstod dansande aktivitet, ser det ut til at fuglane på bileta er i rørsle. Dei har vengjene ut frå kroppen og beina i lufta. Nokre stader er dei opp ned over kanoen. I tillegg har replikkane rørsleverb som «fly», «lande» og «spret». Tilsynelatande kom elevane si dansing av assosiasjonar dei fekk frå bileta og/eller ikonoteksten. På oppslag 18 (sjå bilete 11) hadde fuglane nett blitt prumpa ut av krokodilla og flaug gjennom lufta. Den eine eleven på gruppe 3 tok umiddelbart til å danse på golvet. Ho var høgt og lågt og heile kroppen rørte på seg. I utgangspunktet var dansen kanskje meint å skulle levandegjere biletet, men så vart den noko meir. Etter litt var alle tre med på dansen: to på golvet og ein litt oppå ein stol og litt nedpå golvet. Her førte den eine eleven sin dans til at dei andre to på gruppa vart med. Dansen tok si eiga retning og inneheldt etter kvart både flossing, kjent frå dataspel, og ein elev som hoppa frå stolen og gjorde snøbrett-triks i lufta. I transkripsjonane høyrer ein latter og nynning, men ingen ord. Elevane tok over teksten og brukte den som eit springbrett for eigen kreativitet (Sipe, 2002). Teksten vart realisert på ein slik måte at eit nytt kunstverk vart skapt i form av ei dansande og kroppsleg framføring der elevane sjølve var aktive aktørar (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008).



Bilete 12: Elefanten med raud caps teikna av E13.

Etter at elevane hadde avslutta det sjølvstendige leseoppdraget og oppfølgingsamtalen saman med meg var over, flytte dei seg til naboklasserommet. Nokre av elevane valde då frivillig å teikne noko dei tykte passa til boka. Teikninga på bilete 12 vart laga av E13 som sa «Hei Elefant!» og lurte på om elefanten ville låne capsen hans. Biletet viser at dei estetiske leseopplevingane til E13 ikkje var ferdige då boka vart lukka att, og er eit døme på at forteljinga var med vidare i tankane. Samtalen som E13 hadde med elefanten avslutta med at E14 sa at det ikkje gjekk an å låne ein caps under vatn (sjå figur 4 s. 45). På teikninga har elefanten fått ein raud caps på hovudet. Teikninga viser og kanoen til Bertil og Bettina og ein grøn caps med ein propell. Dette viser at teksten og samtalen mellom E13 og E14 fungerte som inspirasjon for kreativ utfolding.

5.0 Avsluttande diskusjonar

I arbeidet med problemstillinga *Kva karakteriserer den estetiske leseopplevinga når elevar på tredje årssteg les ei biletbok i sjølvstyrte grupper?* har eg analysert konteksten, teksten og høgtlesingshendinga med størst vekt på den siste. Analysane er knytt til teori om estetisk lesing, performativitet, leik og biletboka som eit litterært kunstverk med performativt

potensiale. I dette kapittelet løftar eg fram funn frå analysane og diskuterer dei opp mot problemstillinga.

Analysane syner at *Øya* (Hovdenak, 2014), gjennom sitt performative potensiale, inviterte barnelesarane til deltaking. Trass i at verbalteksten ikkje tek mykje plass visuelt eller i omfang, gjev korte setningar forma som replikkar teksten eit munnleg preg. Barna hadde høve til å ta rollar, anten som Bertil og Bettina eller ved å gå i dialog med karakterane i biletboka som ein annan. Bileta i boka fyller kvar sine oppslag og kan beskrivast som uttrykksfulle og rike sidan dei har mykje å by på. Fuglane er i stadig rørsle og lesaren vert med på ein innhaldsrik fisketur. Somme stader kan *Øya* kallast ei symmetrisk biletbok med verbaltekst og bilete som fortel det same, eller ei kompletterande biletbok der dei utfyller kvarandre. Andre stader motseier verbalteksten og bileta kvarandre som i kontrapunktiske biletbøker (Nikolajeva & Scott, 2006). Samspelet mellom verbalteksten og bileta, ikonoteksten, gjev eit heilt spesielt uttrykk med både spenning og humor som barnelesarane tydeleg viste både verbalt og kroppsleg at dei forstod. Biletboka sin særskilte karakter skapar ein låg terskel for kjenslemessig innleving (Ryan, 2001) og dramatisering og leik (Ørjasæter, 2018).

Barnelesarane sine estetiske leseopplevingar var kjenneteikna av at dei var spontane reaksjonar på biletboka. Kvar enkelte høgtlesingshending var noko eige og kan forklarast som eit resultat av samspelet og stemninga i den enkelte gruppa sitt tolkingsfellesskap (Fish, 1980), barnelesaren sine individuelle og kulturelle leseerfaringar og dei assosiasjonane og forestillingsbileta som vart skapte i møtet mellom lesar og tekst (Langer, 2011; Rosenblatt, 1994, 1995).

Litterære samtalar i heilklasse er ofte styrt av læraren med mål om ein open dialogisk samtale prega av IRF-mønster. Idealet er at læraren skal variere mellom ulike spørsmålstypar og bruke opptak og ventetid for å opne for refleksjonar kring teksten (Aase, 2005). Innleiingsvis har me sett at det ifølgje forskning likevel kan vere vanskeleg å styre gode litterære samtalar og at dialogen ofte får eit intervjupreg der elevane ikkje reflekterer fritt. Kan hende les læraren verbalteksten høgt sjølv medan elevane sit ved pultane sine, rekker opp handa og får tildelt ordet (Håland & Hoel, 2016). Konsekvensen kan bli at elevane svarar kort, –kan hende for å ikkje svare feil ut frå det dei trur læraren er ute etter. Hennig (2012) forklarar at det mellom anna kan ha samband med asymmetrien mellom lærar og elev. Mogelegvis heng det og saman med at ein i skulen ofte har lese tekstar med ein efferent haldning og at samtalen difor fort konsentrerer seg om å hente ut informasjon og leite etter svar direkte frå teksten.

I denne studien føregjekk dei fem høgtlesingshendingane i sjølvstyrte grupper der ingen av elevane hadde lese boka tidlegare. Difor kan høgtlesingshendingane karakteriserast som utforskande lesing (Langer, 2005, 2011) i tråd med prinsippa om elevaktiv undervisning, djupnelæring og utforskande arbeidsmetodar som LK20 føreset (Utdanningsdirektoratet, 2017). Maktforholdet mellom deltakarane i gruppene kan reknast som symmetrisk, sidan elevane var jamnaldra og arbeidde i grupper der dei var likeverdige. Rasmussen (2019) fann at det fort var ein av elevane i gruppa som tok leiinga i sjølvstyrte aktivitetar på mellomsteget. I denne studien på tredje steg var det til dømes nokon som las meir verbaltekst enn andre, enkelte som flytte seg meir i rommet og atter andre som var meir munnleg aktive enn andre. Men, det såg likevel ikkje ut til at nokon av elevane tok styringa eller la føringar for aktiviteten i gruppa si. Elevane styrte høgtlesingshendinga sjølv og organiserte mellom anna rekkefølga på kven som las verbalteksten i biletboka. Elevane rakk ikkje opp handa for å få ordet, men tok det når det passa. I utgangspunktet sat elevane ved eit gruppebord, men i løpet av lesinga tok dei heile rommet i bruk. Denne måten å lese og samtale om ei biletbok på, skil seg frå tradisjonelle lærarstyrte samtalar. Kan hende var det nettopp det at høgtlesingshendinga ikkje var «stolifisert» (Becher, 2018) som gjorde at aktiviteten vart heilskapleg. Elevane sine estetiske leseopplevingar kom til syne ved at alle elevane las verbaltekst, var aktive og deltakande munnleg og kroppsleg og hadde engasjement rundt lesinga. Engasjementet kom til uttrykk ved at barnelesarane heldt seg til leseopdraget, var uthaldne og kreative, samarbeidde og viste teikn på leseglede (Antonio & Guthrie, 2008). Desse funna samsvarer med Hennig (2012) sine tankar om det positive med elevstyrte grupper og med Sommervold (2020) sine funn som viste at elevane si haldning til teksten var mest estetisk når dei arbeidde i sjølvstyrte grupper.

Boka sin verknad på elevane vert kalla den estetiske effekten (Aurelius, 2013). I denne studien er det nettopp det elevane gjorde, og kva som karakteriserte elevane sine estetiske leseopplevingar som er interessant. Observasjonsnotatane, lydopptaka og analysane av høgtlesingshendinga bekreftar at aktiviteten i dei sjølvstyrte gruppene skjedde på barna sine premisser. Elevane fekk høve til å realisere dei estetiske leseopplevingane sine av boka slik dei ville. Boka sitt performative potensiale vart gripe av elevane, og alle Sipe (2002) sine fem kategoriar for uttrykksfullt engasjement; dramatisering, prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking, er identifisert i løpet av høgtlesingshendingane. Fleire av kategoriane kan vere til stades samstundes og følgje tett på kvarandre. Det er ikkje nødvendigvis lett å skilje dei frå kvarandre, men det er ikkje sikkert det er nødvendig. For

elevane såg det tilsynelatande ut til at det ikkje hadde nokon tyding. Med den største sjølvfølge veksla dei til dømes stadig mellom ulike leseposisjonar og mellom fiksjon og fakta.

Både i leik, drama og litteratur pendlar ein mellom fiksjon og fakta. Ifølgje Rhedin (2001) er biletbøker kunstverk og ho samanliknar boka som heilskap og kvart oppslag med ei scene. Innafor performative teoriar vert kunstverket skapt i møtet mellom publikum og verket (Aurelius, 2013; Fischer-Lichte, 2008; Nagel, 2014). Barnelesarane i denne studien realiserte dei estetiske leseopplevingane sine mellom anna då dei gjenskapte og iscenesette *Øya* på ulike måtar i kategoriane dramatisering og prate tilbake. Gjennom kroppsleg og leikande tilnærming til teksten var dei aktive aktørar, slik som då E1 kraup under bordet og sat i ly for regnet under elefanten sin snabel. Den kroppslege, leikande realiseringa, kan og komme til syne gjennom kategoriane kritisere/kontrollere og innlemming når lesarane tek over og nærast vert forfattarar. Me har sett av analysane at elevane ved fleire høve tok eigarskap over handlinga og leia den i eigne retningar. Episoden med elevane som orienterte seg rundt i rommet med imaginære kart og kompass er eit slikt døme. Eller, slik som då nasen til øya på oppslag 7 (sjå bilete 9 s. 55) brått vart teken ut av boka og sendt mellom deltakarane på gruppa før den vart oppeten. Også innafor kategorien overtaking var elevane kroppslege og leikande. Teksten var då utgangspunkt for kreativ utfolding mellom anna gjennom dans, song og teikning.

Elevar som stiller spørsmål og søker etter meining er gjerne motiverte og engasjerte i lesinga (Antonio & Guthrie, 2008; Guthrie, 2004). I det elevane i tillegg deler tankane, ideane og opplevingane sine med andre, ligg det til rette for samarbeid og gode læringssituasjonar. Elevar som fungerer som stillas for kvarandre, styrker både eigne og andre sine kunnskapar (Wood et al., 1976). Som nemnt var dei fjorten elevane i utvalet vande med å arbeide saman i dei aktuelle læringsgruppene. Kan hende var det ei medverkande årsak til at dei ved fleire høve fungerte som stillas for kvarandre. I analysane har me sett at elevane mellom anna spurte om kva ord og uttrykk betyr, slik som då den fleirspråklege eleven ikkje visste kva ein hov var. Gruppa fungerte som stillas og eleven lærte om hoven både verbalt gjennom forklaring og med kroppsleg etterlikning. Elevane var og stillas når nokon trengde hjelp med å lese vanskelege ord. I tillegg forhandla elevane om meining og delte tankar, idear og kunnskapar med kvarandre. Ut frå dette, kan ein seie at det utforskande arbeidet med biletboka gjorde elevane nysgjerrige. Det kom til uttrykk både verbalt og kroppsleg gjennom leikande tilnærmingar, òg dei gongene dei var stillas for kvarandre. Dette er foreineleg med prinsippa

for det sosiokulturelle læringssynet der læring skjer i samspel med andre og ved at ein hjelper til innafor den proksimale utviklingssona (Dewey, 2000; Dysthe, 2001; Vygotskij, 1978). Slik kan den eller dei som strevar oppleve meistring og til slutt klare å gjennomføre på eiga hand (Wood et al., 1976). Det å delta i leik kan òg ha funksjon som stillas og medføre læring.

Sjølv om elevane var flinke til å støtte kvarandre og samarbeide, greidde dei ikkje alltid å vere det stillaset det var bruk for. Me såg i analysane at elevane nokre gonger stilte spørsmål som dei ikkje fekk svar på. Til dømes var det fleire som lurte på kva uttrykka «snabla bra» og «det fins mer mellom himmel og jord» tyder, og det var fleire som ikkje visste kva ei «dryppesteinsgrotte» var. Viss ingen på gruppa kunne hjelpe og elevane ikkje reflekterte vidare rundt kva svara kunne vere anten ved hjelp av boka eller ilag, stoppa det berre opp. I ein tradisjonell litterær samtale ville truleg læraren sin meirkunnskap og evne til å fungere som stillas ført til at han greip tak i elevane sine spørsmål, løfta dei fram og hjelpte elevane vidare. Slik ville elevane sin nysgjerrigheit i enno større grad bli teken vare på og verdsett i tråd med krava frå LK20 (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020b).

Rosenblatt (1994, 1995) og Hennig (2019) ynskjer at ein i skulen skal arbeide med estetiske lese måtar slik at elevane sine estetiske leseopplevingar kjem i framgrunnen. Samstundes argumenterer begge for at elevane treng å nærme seg tekstar analytisk og fagleg ved å lese tekstar med efferente haldningar. Såleis bør elevane lese både for lyst og læring. Forsking viser at ein i skulen ofte les skjønnlitteratur i pausar og høgt for elevane utan fagleg forankra samtalar (Ottesen & Tysvær, 2017). Analysane syner at barnelesarane i studien gjennomførte litterære samtalar der dei både gjorde litterære fordoblingar (Steffensen, 2005) og fylte tomme plassar (Iser, 1978) i teksten. Elevane brukte ikkje fagomgrepa sjølve, men gjennom refleksjonar, hypotesar og leikande tilnærmingar til teksten løfta dei samtalane opp til eit fagleg høgare nivå enn dei kanskje var klare over sjølve. I oversikten over litterære fordoblingar (sjå tabell 3, s. 51) kunne me sjå at fire av dei fem gruppene gjorde litterære fordoblingar både i den sjølvstyrte delen av arbeidet og i oppfølgingssamtalen etterpå. Den siste gruppa gjorde det i oppfølgingssamtalen. Alle dei litterære fordoblingane som elevane gjorde i det sjølvstyrte leseoppdraget, skjedde både verbalt og kroppsleg. Slik som då to elevar brukte heile rommet og heile seg sjølv medan dei orienterte med kart og kompass. – Jamfør det heilskaplege synet på utvikling og læring (Merleau-Ponty, 2012). Elevane sine spontane måtar å realisere teksten på var av performativ karakter (Aurelius, 2013; Sipe, 2002). Elevane tok, som ein direkte konsekvens av både litterære fordoblingar og tomme plassar, eigarskap over forteljinga og i rolla som forfattarar skapte dei nye multimodale

tekstar. Medan dei pendla mellom fiksjon og fakta, vart forestillingsverdene justerte og utvida og opplevinga av biletboka vart rikare. Analysane viser at den estetiske effekten på barnelesarane i samband med litterære fordoblingar og tomme plassar i teksten, kan karakteriserast som aktivitetar som liknar både på leik og teater. Sipe (2002, s. 479), som var oppteken av at elevane skal få høve til å uttrykke seg kroppslig og verbalt, seier at ein i staden for å vere redd for at elevane sitt ekspressive engasjement uroar lesinga og det som kan forståast som seriøs meiningsskaping, i staden skal sette pris på elevane sitt performative uttrykk og forstå det som glede over tekst og boka som ein leikeplass.

I oppfølgingssamtalane var alle dei litterære fordoblingane verbale og skilte seg såleis frå aktiviteten undervegs i det sjølvstyrte leseoppdraget. Kanskje vart det slik som følgje av at elevane fekk stilt spørsmål frå læraren, og at det viser kor mykje asymmetrien mellom elev og lærar kan ha å sei. Det er mogeleg at dette viser kva som skjer med det ekspressive engasjementet og elevane sin performativitet når læraren deltek og situasjonen vart meir «stolifisert» (Becher, 2018).

Elevane sine estetiske leseopplevingar skjedde truleg i stor grad som ei følgje av det særeigne samspelet mellom verbaltekst og bilettekst; ikonoteksten, og transaksjonen med elevane. Det er ikkje til å komme forbi at nettopp dette samspelet truleg var avgjerande for at høgtlesingshendingane vart slik nettopp dei vart. Naturlegvis spelte kvar einskilt elev sine litterære erfaringar og kunnskapar, samspelet i tolkingsfellesskapet og den einskilte gruppa sitt sampel og si stemning og inn på høgtlesingshendingane. Det som kanskje står fram som det mest karakteristiske med elevane sine estetiske leseopplevingar i lesinga av akkurat denne boka, var ikonoteksten sin særeigenheit som gjorde at elevane kjente seg smartare enn karakterane i boka. Analysane viser fleire døme på det. Til dømes forstod elevane at Bertil og Bettina ikkje skjønnte at dei var på veg til å symje inn i ein krokodillemunn med skarpe tenner som snart kunne kome til å klappe att. Kan hende var boka og litt skummelt innimellom, men for det aller meste lo elevane av fuglane eller så rista dei oppgjeve på hovudet av at fuglane ikkje var smartare enn det dei var. Denne måten å bruke humor på karakteriserer biletbøker for barn (Ørjasæter, 2018, s. 64), og kan vere ein medverkande grunn til at det er kjekt å lese litteratur. Hennig (2017, s. 30 og 110) seier at den viktigaste vegen inn i tekst er estetisk glede og at gode opplevingar i samband med litteratur vekker og utviklar kjensler og kreativitet. Difor er det elevane sine opplevingar og tankar som må vere utgangspunktet for undervisninga slik at elevane kan bli glade i litteratur. Ein må, som Solstad (2015) finn i doktorgradsavhandlinga si, opne opp og legge til rette for at elevane sin leikande aktivitet i

samband med samtalar om skjønnlitterære tekstar, ludisk resepsjon, skal få utlaup, og anerkjent.

Rosenblatt (1994, 1995) og Sipe (2002) løftar fram verdien av å leve seg inn i teksten og å lese med fokus på dei kjenslene som blir vekta i lesaren. Begge meiner at ein i skulen ikkje berre skal lese for opplevinga si skuld. Henning (2012, 2017) peiker i tillegg på teksten si viktige rolle og at elevar må lære seg å analysere og reflektere rundt tekstar. Han presiserer at utgangspunktet for analysearbeid og bevisste refleksjonar rundt tekst må vere elevane si innleving, bileta dei har skapt og nysgjerrigheita som oppstår i transaksjonen. Analysane i denne studien viser fleire døme på ludisk resepsjon (Solstad, 2015) der elevane levde seg så inn i teksten at dei tok til å leike. Dei gjenskapte karakterane, lo og kosa seg og lagde eigne historiar. Ifølgje Ryan (2001) kan innleving i tekst vere eit uttrykk for estetiske leseopplevingar. For å ha glede av til dømes ei biletbok, må lesaren inneha evna til å leve seg inn i forestillingsverdene som forteljinga inviterer til. Lesaren si innleving i ei biletbok er såleis å forstå som eit resultat av biletboka sine kvalitetar. Dette er i tråd med det analysane i denne studien viser.

Analysane fortel at barnelesarane sine estetiske leseopplevingar i sjølvstyrte grupper var karakterisert av stor elevaktivitet og leikande, kroppslege realiseringar av biletboka. Det var tydeleg at dei var noko meir enn passive lesarar. Elevane var deltakande aktørar med spontane, kreative og kjenslemessige tilnærmingar. Barn som har ekspressivt engasjement i møtet med skjønnlitteratur, ser, i følgje Sipe (2002), ut til å halde seg til forteljinga som om det var ein invitasjon til deltaking eller framføring. Dette samsvarer med at barnelesarane i denne studien gav av seg sjølv, delte tankane og refleksjonane sine og brukte heile kroppen sin i samspel med gruppa si i høgtlesingshendingane. I møte med tekst kan ein ha det kjekt med det ein kjenner att og samstundes opplever glede og nyting i samband med å leve seg inn i- og gje seg hen til det nye (Barthes, 2000) som skjønnlitterære tekstar vekker av kjensler og assosiasjonar. I denne studien såg det ut til at det var nettopp slik: barnelesarane levde seg inn i teksten og opplevde glede ved lesing. Leseopplevinga var i sentrum og aktiviteten var leikande på same tid som at dei var faglege og engasjerte lesarar i eit tolkingsfellesskap (Fish, 1980).

6.0 Avsluttande refleksjonar

I dette kapitlet summerer eg opp funna mine i studien, og peiker på moglege didaktiske implikasjonar, før eg avsluttar med tankar kring avgrensingar i studien og vidare forskning.

6.1 Oppsummering av funn

Overordna mål med denne studien har vore å opne dører for leikande og kroppsleg arbeid med skjønnlitteratur i fag og å bidra til auka leseglede. Det har og vore eit mål å medverke til større innsikt i kva som kjenneteiknar uttrykksmåtane til elevane i sjølvstyrte grupper.

Problemstillinga i studien er *Kva karakteriserer den estetiske leseopplevinga når elevar på tredje årssteg les ei biletbok i sjølvstyrte grupper?* Studien omhandlar forholdet mellom lesar og tekst når elevane sine estetiske leseopplevingar er i sentrum. Analysereiskapen har vore Aurelius (2013) sine nivå konteksten, teksten og høgtlesingshendinga, inkludert Nagel (2014) sine tillegg for analysar av biletbøker, og Sipe (2002) sine kategoriar for ekspressivt engasjement; dramatisering, prate tilbake, kritisere/kontrollere, innlemme og overtaking. Studien er situert i skulen og høyrer fyrst og fremst heime innafor det litterære fagfeltet. Samstundes rører den og ved kunstnariske felt som biletkunst og teater, samt leik.

I avhandlinga har eg observert og teke lydopptak av 14 elevar fordelt på 5 grupper medan dei las biletboka *Øya* (Hovdenak, 2014) i sjølvstyrte grupper. Studien sitt teorigrunnlag tek utgangspunkt i Rosenblatt (1994, 1995) sitt omgrep estetisk lese måte, der ein lever seg inn i teksten og let det affektive få plass, slik at leseopplevinga vert sett i sentrum. Lesing i samband med leik, performativitet og biletboka sin eigenart og performative potensiale, har i denne avhandlinga utgangspunkt i opplevingsdimensjonen.

Studien har vist at biletboka som elevane las har performativt potensiale som inviterer til aktivitet og at konteksten var prega av elevaktivitet, engasjement og leseglede. Gjennom narrative skildringar av høgtlesingshendingane har me sett at barnelesarane pendla mellom fiksjon og fakta og at dei estetiske leseopplevingane kom til uttrykk både verbalt og kroppsleg. På bakgrunn av desse funna, er det grunn til å tru at kroppsleg og leikande tilnærmingar til skjønnlitteratur i sjølvstyrt arbeid, kan tilføre tradisjonelle litterære samtalar noko, slik at det vert større plass til elevane sine spontane leseopplevingar i skulen.

Utvalet i studien er lite og dei har berre lese ei biletbok. Andre biletbøker og eit større utval vil truleg kunne gje andre resultat. Det gjer at funna ikkje er generaliserbare. Likevel kan

avhandlinga kanskje bidra til å løfte fram verdien av estetiske leseopplevingar. Som i Solstad (2015) si doktoravhandling, viser denne studien at det er viktig å la elevane få tid og mogelegheiter til å realisere skjønnlitterære tekstar på sine premissar og saman med jamnaldra. Elevaktiviteten kan og indikere at det å la elevane lese og samtale om boka på eiga hand i grupper, skapar leseglede og engasjement, slik Guthrie (2004) og Antonio og Guthrie (2008) har peika på. Elevane i studien var aktive lesarar som realiserte biletboka gjennom performative tilnærmingar der spontan aktivitet med kreativitet og leik karakteriserte elevane sine estetiske leseopplevingar.

6.2 Implikasjonar

Trass i at funna i avhandlinga ikkje reknast som generaliserbare, håpar eg studien kan få følgjer for fleire enn meg i skulen. Som Sipe (2002) meiner eg at ein i skulen må legge til rette for at elevane sitt ekspressive engasjement kan få komme til uttrykk. Når konteksten tillèt det og teksten samtidig har eit performativt potensiale som inviterer til deltaking og aktivitet, ser det ut til at elevane involverer seg og deltek performativt i høgtlesingshendingane. Elevane sine måtar å uttrykke dei estetiske leseopplevingane sine kroppslig og verbalt på, må anerkjennast, slik at dei opplever glede ved tekst. Eg har tru på at auka merksemd mot dei estetiske leseopplevingane kan gje positive ringverknader for engasjement og motivasjon for lesing. Følgja av dette er kanskje at ein som lærar bør verdsette og legge til rette for aktivitetar der estetiske leseopplevingar vert sette i sentrum. Kan hende må læraren tørre å sleppe litt opp på kontrollen i dei litterære samtalane. Truleg må ein finne balansen mellom å gje elevane rikeleg med plass og samstundes vere tett nok på til at ein som lærar både kan vere stillas og bidra med meirkunnskap undervegs i samtalane.

Kanskje kan sjølvstyrte grupper innafør trygge rammer vere ein pådrivar for at elevane vågar og ynskjer å komme med eigne tankar og meiningar. Noko av det me har sett at elevane får til på eiga hand, kan kanskje vere ein av fleire måtar å ta med seg leiken på barna sine premissar inn i klasserommet på. Kan hende er dette eit steg på vegen til å skape skulen sin eigen leikpraksis.

Denne studien har aldri hatt som mål å designe eit undervisningsopplegg eller å forkaste ein godt etablert og anbefala praksis i skulen. Eg har heller ingen intensjon om at sjølvstyrt arbeid med litteratur i småskulen skal ha eit einssidig fokus på leseopplevingar med rom for leik og

drama. Men kanskje kan ein innimellom ta med seg noko av dette inn i undervisningspraksisen og komplettere dei tradisjonelle litterære samtalanane.

LK20 forutset eit aktivt kollegium som har fokus på forskning og utvikling av profesjonsfellesskapet ved skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Måtane ein lærarspesialist kan fungere på er mange. Til dømes kan ein opne klasserommet for kollegaer og invitere dei inn for å vere med. Ein lærarspesialist kan og besøke andre klasserom og bidra med undervisning eller kollegaretleiing før og etter undervisning (Lauvås et al., 2016).

Lærarspesialisten kan og dele erfaringar og oppdatert forskning i kollegiet eller til dømes initiere metoden *Lesson Study* (Elvebakk & Paaske, 2019). Lesson Study kan vere ein effektiv arbeidsmåte og brukast når fleire lærarar samarbeider om å skape gode undervisningsopplegg. Viss eg sjølv i mi eiga undervisning vektlegg dei estetiske leseomtane som Rosenblatt (1994) løftar fram, og let elevane sine leseopplevingar vere i sentrum, kan eg stå fram med truverdigheit og tyngde i rolla som lærarspesialist. Kan hende kan lesing av biletbøker med fokus på estetiske leseopplevingar vere eit aktuelt felt å arbeide med. I så tilfelle ville ein trenge både tid og ressursar og det ville føresett motiverte lesarar.

6.3 Studien sine begrensingar og vidare forskning

Sidan dette er eit erfaringsbasert masterprosjekt som er gjennomført i praksisfeltet, kan det difor ikkje etterprøvast. Eg var til stades og observerte medan elevane arbeidde, og eg er lærar i klassen studien vart gjennomført i. Det er og ein avgrensande faktor at elevane visste at eg studerte, gjorde observasjonar og tok lydopptak. Kanskje var dei difor ekstra konsentrerte og la ein større innsats i leseoppdraget enn dei vanlegvis ville gjort. Desse faktorane påverka elevane i arbeidet og spelar inn på funna i studien.

I tillegg er utvalet lite. Det består av ein klasse med 14 elevar fordelt på 5 grupper. Studien omfattar difor 5 høgtlesingshendingar. Ei gjennomføring med andre elevar, under andre omstende og med ei anna biletbok, vil truleg kunne gje andre analyseresultat. Funna som er drøfta og dei antakingane eg gjer er ikkje som gyldige konklusjonar å rekne, og difor er forskningseffekten av denne studien avgrensa. Å gjere ein liknande studie i større skala, ville vore spennande.

Som allereie sagt, er det ikkje forska så mykje på elevar i småskulen som les og samtalar om biletbøker i sjølvstyrte grupper i norsk kontekst. Det er altså trong for meir forskning knytt til kva effekt sjølvstyrte grupper kan ha, kanskje særskilt i samband med engasjement, fagleg

utbytte og leseglede. Det ville og vere interessant å finne ut korleis og i kva grad læraren bør involvere seg i barna sin leikande tilnærming til skjønnlitteratur, utan å forringe den estetiske leseopplevinga til elevane. Ein samanliknande studie på elevdeltaking i litterære gruppesamtalar med kontra utan ein deltakande lærar ville og vere spennande. Kan hende ville forskning som omhandla fleirspråklege elevar sitt utbytte og vere interessant.

Denne studien har vist at elevar som får høve til å lese og samtale om ei biletbok i sjølvstyrte grupper, realiserer biletboka som deltakande aktørar. Dei estetiske leseopplevingane er karakterisert av leseglede og leikande, kroppsleg aktivitet. I møte med skjønnlitteratur og i samspel med jamnaldra kan fuglar gå seg vill og elefantar låne capsar.

7.0 Referansar

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (1st ed). Los Angeles: SAGE.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(03–04), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Antonio, D., & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social: Bringing peer interaction to the text. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Aurelius, E. H. (2013). Litteraturen som händelse och handling: Litteraturens performativitet i Sverige 1800-2008. *Reception: Tidsskrift for nordisk litteratur*, (71), 102–111.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (J. O. Urmson, Red.). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt—Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage [Innhold]. Hentet 15. mai 2021, fra Regjeringen.no website: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Red.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. (2000). *S/Z: An essay* (27. print). New York: Hill and Wang.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærming i nye undervisningsarealer. I *Lek i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Beckett, S. L. (2011). *Crossover fiction: Global and historical perspectives* (Nachdr.). New York, NY: Routledge.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(sup1), 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Bjorvand, A.-M. (2011). Kropp i bevegelse i bildeboka Känner du Pippi Långstrump? *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 2(1), 5831. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5831>
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I E. S. Tønnessen & A.-M. Bjorvand (Red.), *Den Andre leseopplæringa utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). Videobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I T. Tiller & M. Brekke (Red.), *Læreren som forsker innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Broström, S. (2016). Frå børnehage til skole: Frå barn til elev. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red.), *Barndom i barnehagen: Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Cappelen Damm. (2021). Eli Hovdenak. Hentet 16. mai 2021, fra <https://www.cappelendamm.no/forfattere/Eli%20Hovdenak-scid:34096>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Dewey, J. (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (S. Vaage, Red.; K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dweck, C. S. (2009). The Perils and Promises of Praise. I M. Scherer (Red.), *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership*. Alexandria, UNITED STATES: Association for Supervision & Curriculum Development. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=485503>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Karlsen, L., & Solstad, T. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pelex norsk skoleinformasjon.
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksempelens makt—Casestudier som lærings- og forskningsredskap. I T. Tiller & M. Brekke (Red.), *Læreren som forsker innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173–188). Oslo: Universitetsforl.
- Elvebakk, L., & Paaske, N. (2019). *Med et skjerpet blikk på elevers læring en håndbok i Lesson Study*. Bergen: Fagbokforl.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. New York: Routledge.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagbokforl. [u.a.].

- Flint, T. K. (2010). Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 289–297. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0418-9>
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen en introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 20(3), 163–180.
- Garvey, C. (1990). *Play* (Enl. ed). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I T. Tiller & M. Brekke (Red.), *Læreren som forsker innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109–123). Oslo: Universitetsforl.
- Gorman, B. K., Fiestas, C. E., Peña, E. D., & Clark, M. R. (2011). Creative and Stylistic Devices Employed by Children During a Storybook Narrative Task: A Cross-Cultural Study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 42(2), 167-181A. [http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1044/0161-1461\(2010/10-0052\)](http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1044/0161-1461(2010/10-0052))
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1 1*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading*. I *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3–4).
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. (Nr. 21). Høgskulen i Volda.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 27–42). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Hernes, L., Horn, G., & Reistad, H. (1993). *Lek, dans og teater*. Vollen: Tell.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. (Nr.

- 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning. Hentet fra Nordlandsforskning website:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hoel, T. (2014). *6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok Fortelling, barn, bildebok* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hoel, T., & Tønnessen, E. S. (2021). Litterært engasjement og innlevelse i bildebokkaper. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(01), 1–12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-02>
- Hovdenak, E. (2014). *Øya*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hovik, L., & Nagel, L. (Red.). (2017a). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L., & Nagel, L. (2017b). SceSam—Et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utgave). Oslo: 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>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling: Performativitet, kunst og metode*. København: Museum Tusulanums forlag, Københavns universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). Meld. St. 28 (2015–2016) [Stortingsmelding]. Hentet 23. februar 2021, fra Regjeringen.no website:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literary Instruction*. Teachers College Press.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillesvangstu, M. (Red.). (2010). *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (3. oppl). Bergen: Fagbokforl.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*.

- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, (7), 5.
- Mangen, A. (2011). Mulitmodale tekster og multisensorisk lesing: Fenomenologiske og nevrovitenskapelige perseptiver på lesing i ulike grensesnitt. I J. Smidt, B. Aamotsbakken, & E. S. Tønnessen (Red.), *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 63–80). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Mitchell, M. G. (2018). *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. Universitetet i Agder, Agder.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Nagel, L. (2014). Med Bukkene Bruse på Badeland. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 230–252). Oslo: Univ.-forl.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. ed). New York: Routledge.
- NSD. (2021). Barnehage- og skoleforskning. Hentet 21. mars 2021, fra NSD website:
<https://nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)— Lovdata. Hentet 21. mars 2021, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæraren*, (4), 15.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning*. Aarhus Universitet, Aarhus.

- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken: På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta.
- Rhedin, U. (2014). Humorn flödar! Hentet 11. mars 2021, fra Barnebokkritikk.no website: <https://www.barnebokkritikk.no/humorn-flodar/>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Paperback ed). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed). New York: Modern Language Association of America.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook. *The Reading Teacher*, 55(5), 476–483.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaftun, A., & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Stanislavskij, K. (1988). *En skuespillers arbejde med sig selv*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- Steen-Olsen, T., & Grude-Eikseth, A. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole* (s. 17–36). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Sutton-Smith, B. (Red.). (1979). *Play and learning*. New York: Gardner Press ; distributed by Halsted Press.

- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tørnby, H. (2019). *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 18. mai 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner. Hentet 21. mars 2021, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i norsk (NOR01-06) [Læreplan]. Hentet 24. februar 2021, fra Udir.no website: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wall, B. (1991). *The narrator's voice: The dilemma of children's fiction* (1st ed). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Wallach, T., & Even, R. (2005). Hearing Students: The Complexity of Understanding What they are Saying, Showing, and Doing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(5), 393–417. <https://doi.org/10.1007/s10857-005-3849-2>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur: Møtet med lesaren*.
- Aalbu, R. (2012). *Anda i ødemarka basert på en sann historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aalbu, R. (2019). *Paisommer*. Oslo: Ena Forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møter i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Samlaget.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

NSD Personvern

30.09.2020 18:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 755138 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. 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 foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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 Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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 NSD 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vil du at barnet ditt skal delta i forskningsprosjektet «Biletboka og elevstemma»?

I år er eg, Mari Fykse, student ved Universitetet i Stavanger. Eg arbeider med eit masterprosjekt og skal undersøke korleis elevar i småskulen les biletbøker saman med jamaldra. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret, er ansvarleg for prosjektet.

Sidan barnet ditt/dykkar går på småskulen og arbeider med samansette tekstar og biletbøker i norskfaget, mottek du/de som foreldre/føresette på 3. årssteg informasjon om prosjektet, og får spørsmål frå meg om de vil gje barnet dykkar løyve til å delta i masterprosjektet.

Informasjon om forskningsprosjektet:

Målet med prosjektet er å få innsyn i korleis jamaldra elevar kommuniserer om biletbøker. Det er viktig at elevstemma kjem til uttrykk og at vi i skulen arbeider med litteratur på barnet sine premisser. Som lærar vil det vere nyttig å få betre kjennskap til korleis barn forstår og opplever samansette tekstar. Kan hende forstår dei biletbøker annleis enn vi vaksne! -I så fall vil det kanskje påverke skulen sitt arbeid med biletbøker i framtida!

Kva inneberer det å delta?

Studien som dette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet handlar om, blir gjennomført innafor temaet vennskap i oktober/november i år, og konsentrerer seg om arbeid med ei biletbok. Elevane skal arbeide i læringspar eller lita gruppe saman med elevar i klassen slik dei gjer til vanleg. Det er klassen sine lærarar som er til stades.

Deltaking i prosjektet inneber at det vil bli gjort lydopptak og teke observasjonsnotatar i ei undervisningsøkt der elevane arbeider med ei biletbok i par eller lita gruppe. Like etter økta blir lydopptaket transkribert/nedskrive. Elevane vert då anonymiserte og kan ikkje kjennast att. Prosjektet omhandlar ikkje informasjon som kan koplast til skule, klasse eller enkeltelevar.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Elevar som ikkje deltek, gjennomfører same undervisningsaktivitet utan lydopptak.

Personvern

Transkripsjonar av lydopptak og observasjonsnotat blir berre brukt til formålet som er skissert i dette skrivet. Alle data vert handsama strengt konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og vert sletta ved avslutting av prosjektet, -seinast 1 .juni 2021.

- Det er kun eg, Mari Fykse, som har tilgang til lydopptak og observasjonsnotatar.
- Rettleiaren min, Monica Gundersen Mitchell, har innsyn i data undervegs i masterprosjektet.

Let du/de barnet dykkar delta, kan samtykket trekkast tilbake når som helst og utan nærare grunngjeving. Det vil ikkje ha negative konsekvensar å ikkje delta eller å trekke seg seinare.

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

- Innsyn i registrerte personopplysningar
- Å få retta personopplysningar
- Få sletta personopplysningar
- Få utlevert ein kopi av personopplysningar (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om handsaminga av personopplysningar

Kva gjev meg rett til å handsame personopplysningar om ditt barn?

Eg handsamar opplysningar om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger – Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av rettane dine, -ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger – Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved rettleiar
Monica Gundersen Mitchell; monica.g.mitchell@uis.no

- Student Mari Fykse; m.fykse@stud.uis.no
- Vårt personvernombud Rolf Jegervatn; Rolf.jegervatn@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS; personverntjenester@nsd.no eller tlf: 55 58 21 17.

Eg set pris på tilbakemelding og håpar de kan returnere samtykkeerklæringa i konvolutten til meg innan 1. oktober 2020. Ta gjerne kontakt om det skulle vere noko! (Tlf: 971 37 337)

Med venleg helsing

Mari Fykse



-----Klypp av her-----

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om masterprosjektet Bildeboka og elevstemma, og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg gjev samtykke til at Mari Fykse kan gjere lydopptak av ei undervisningsøkt der (fyll inn barnet sitt amn) _____ arbeider med ei biletbok saman med jamaldra.

Eg gjev samtykke til at Mari Fykse kan observere ei undervisningsøkt der (fyll inn barnet sitt namn)
_____ arbeider med ei biletbok saman med jamaldra.

Stad og dato:

Signatur foreldre/føresette:

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Første side i observasjonsskjemaet etterfulgt av oppfølgingsspørsmåla til samtale.

Side	Tid	Elevaktivitet	Andre kommentarar
<p>Framsida</p>  <p>Innsidaoppslag</p> 			
			
			
			
			
			

Undervegs viss elevane ikkje kjem seg vidare:

Kven er Bertil og Bettina?

Fortel meg kva som skjer her!

Kva trur de skjer vidare no?

Når elevane er ferdige:

Kan de/du vise meg eit oppslag eller ein situasjon i boka som de liker ekstra godt?

1:

2:

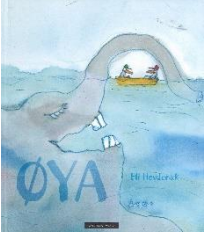


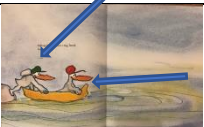

3:








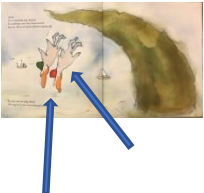
-Kan du/de fortelje litt om det?

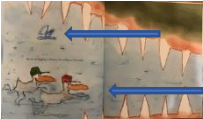


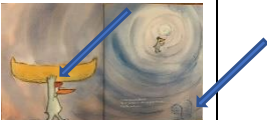
Forklar kva denne biletboka handlar om med dykkar eigne ord!

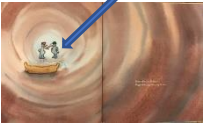
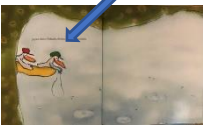
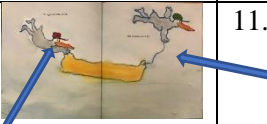

Vedlegg 4: Samla skjema for transkripsjon og observasjon


Samla skjema for transkripsjon og observasjon av gruppe 1.







Øya m/markeringar	Tid	Transkripsjon	Observasjonsnotatar
<p>Framsida</p> 		<p>E1: Øya ... eeee, hahaha! -Jeg tror det handler om noen skumle greier som skjer ute på tur til ei øy. E2: Ja, men keffø ska to fugla bruke båt? Dei kunne jo berre fly til øya. E2: Ja, men da hadde det ikke blitt så mye som skjedde. E3: Hahaha, dei kunne flydd feil eller styrta, men dei sitte fast under ein snabel. E1: Fint for dem hvis det blir regnvær! E3: Oi, det er er fuglefjell med bjørketrær! E2: Skal vi lese kvar vår gang? E1: Ja, men jeg vil ikke lese så mye! E3: Eg vil lese mykje. Det går bra!</p> <p>E3: Eg trur den handler om to fuler som e i ein gul kajak og blir eten opp av ein st – diger elefant under vatn. E2: Eg trur det er to fugla som har forskjellige kapsar som blir eten opp av ein krokodille. E1: Jeg tror at den de skulle gå ut på en båt, så blir de fanga av en diger svær elefant og så finner de ikke veien hjem igjen.</p>	<p>Elevane smiler når dei kiker på framsida. E1 peiker på elefanten og ler høgt.</p> <p>Latter</p> <p>Ler. Peiker på båten. Krøllar seg saman og forsvinn under bordet. Eit byks. Smiler. Blikk møtast</p> <p>E3 peiker på lydopptakaren og snakkar om kva ho trur vil skje. Dei andre kommenterer etter tur.</p> <p>E1 peiker på innsideoppslaget. Småler Lener seg bak, armene i kors Smiler – E1 set seg opp att.</p> <p>Gjentatt peiking: trea, fuglane</p>
<p>Innsideoppslag</p> 			
	50 sek	<p>E1: Jeg leser først! E2: Ha du satte på, egentlig? M: Ja! Dåkke e så flinke! E1: Ah! S-j-ø-l-u-f-t,(stavar . E2 korles) B-e-t-t-i-n-a. Hæ? E3: Åh, sjøluft, Bettina. E1: Å! G-l-e-d-e-r m-e-g t-i-l f-i-s-k-e-t-u-r. Gleder meg til fisketur. Åja, det var det som stod der!</p>	<p>Alle kiker på biletet. E3 peiker på krokodilla E1 oppdagar teksten, og snakkar om kven som skal lese.</p>
	1.27	<p>E2: Stille og fint på jorda i dag, Bertil. Kast loss! Latter</p>	<p>Ser på biletet E1 peiker på nebbet - alle ler E2 peiker på capsane og ler av dei</p>
	1.40	<p>E3: Og ikke et fjordsvin å se. Supert!</p>	<p>Peiker og humrar litt Fort ferdige</p>

	1.50	<p>E1: Sjå, sjå, sjå! Oi, Bettina. En bro her ute? (<i>Stavar</i>) G-e-n-i-a-l-t Genialt! Her er den ikke i veien for noen. (<i>Stavar</i>) S-n-a-b-l-a Snabla bra.</p> <p>E3: (Ropar) Å-å-å, det e, det e ein snabel. Å eg trur dei blir eten opp av den.</p> <p>E1: Jeg tro'kke det. No får vi sjå! (pause)</p> <p>(<i>Syng</i>) Det regnar, det regnar tralallalallala!</p> <p>E3: Eller så blir den fanga med det. Det blir iallfall nåke sånt.</p>	<p>E1 står. Gjentatt peiking ivrig på brua og båten under. Vidopne augo, ansiktet smiler. Ser på dei andre. Fer under bordet att.</p> <p>Dei andre ser på han.</p> <p>E1: beina i kors, voggar fram og tilbake.</p> <p>Syng og trallar</p>
	2.52	<p>E1: Den sovna.</p> <p>E3: Hæ?</p> <p>E2: Ikke noe fisk her. Vi drar lenger ut.</p> <p>E1: Hihhihi! De tror sikkert at det er bare en stein også er det en sånn der søyle. Hehe!</p>	<p>E1 står og peiker ivrig. Peikefingeren framfor munnen.</p> <p>Alle ler</p>
	3.02	<p>E3: Hm! Se der borte, Bertil. En hårete øy. Den må være sjelden?</p> <p>E1: Okei!</p>	<p>Ser på biletet og smiler når dei ser øya</p>
	3.22	<p>E3: Jeg tror det er et menneske.</p> <p>E2: Eg trur det er tang.</p> <p>E1: Jeg tror det er et troll.</p> <p>E3: Nei, det trokke eg. Øya, nase og hååååår.</p> <p>E1: Ha ha! (<i>stavar</i>) Hårete øy? Morsomt, Bettina.</p> <p>Men Bertil ... kjenn her da.</p> <p>Kan du lese, E2?</p> <p>E2: Kor?</p> <p>E1: Der!</p> <p>E2: Det er bare noe bustegress på en sjøball, Bettina.</p> <p>Helt vanleg flytterusk.</p>	<p>Ser på og snakkar om biletet før dei les. Set seg oppå bordet.</p> <p>E3 ropar Store augo.</p>
	2.34	<p>E2: Nå napper det snart ...</p> <p>E1 og E3: He he!</p>	<p>Latter</p>
	4.46	<p>E3: Snakk om spreisk fisk!</p> <p>Alle ler!</p>	<p>Latter, men raskt ferdige med sida. Blar vidare nesten før teksten er lest.</p>
	4.56	<p>E1: (<i>lyderer</i>) Det er en sværing, Bertil. Ta fram håven.</p> <p>Alle ler!</p> <p>E1: -ber han ta fram håven! -for en hel krokodille!</p> <p>E3: Den e gigantisk!</p>	<p>E3 slår tenna saman som for å vise krokodillegapet tre gonger og peiker</p> <p>Alle ler</p> <p>E1 ropar</p> <p>E3 syng ropande</p>
	5.20	<p>E2: Ohoi!</p> <p>For et fantastisk stup, Bettina. En molberger (<i>stavar</i>) med skru? Imponerende (<i>stavar</i>).</p> <p>E2: Dikka, e det et dyr?</p> <p>E3: Nei, eg veit ikkje. Tro'kke det!</p> <p>E1: Kanskje?</p> <p>E2: Jeg ante ikke at du kunne svømme engang, jeg.</p>	<p>E3 viser dei andre: hoppar og ramlar på golvet. Viser stupebevegelsar med armane framom kroppen</p> <p>E2 spør undrande. Peikefingeren langs halen til krokodilla. Ser på dei to andre Dei to andre svarar fort</p>

		<p>Jeg bare datt litt stille stilig (<i>stavar</i>), Bertil. Men jeg har jo tatt svømmeknappen, da.</p> <p>E1 Ler</p> <p>E3: Hmmm, en dusk! Det er krokodillen. Den hyver de!</p> <p>E2: Og så skal den sikkert til å spise dei.</p>	<p>Latter og god stemning i gruppa</p> <p>Står oppå ein stol</p>
	6.15	<p>E3: E det min tur?</p> <p>E1: Mhm!</p> <p>E3: Her ser det hyggelig ut, Bettina. En ryddig øy. Uten tjafs (<i>usikker</i>) -tjafs.</p> <p>E2: Åh, tenk viss dei går inn!</p> <p>E1: Eg trur det!</p> <p>E3: Eg å! Eg trur dem e såpass domme! He he! Ja!</p>	<p>Ser på biletet fyrst.</p> <p>Alle ler!</p> <p>E1 held pusten før han brølar ut i latter</p> <p>E2 og E3 ler og! Usikker på om dei ler mest av boka eller E1. E2 står på golvet</p> <p>Set seg på huk oppå stolen. Hendene rundt knea. Samankrølla. Store augo</p>
	6.33	<p>E2: Ja, det gjør dei jo!</p> <p>Ler!</p> <p>E1: Oi! En d-r-y-p-p-e-s-t-e-i-n-s-g-r-o-t-t-e-d-r-y-p-p-e-s-t-e-i-n-s-g-r-o-t-t-e</p> <p>E3: Det er en grotte med sånne steiner det drypper av. Dei trur det er det. Men er det det? Nei! Det er ein munn!</p> <p>E1: Ser du, B-e-t-t-i-n-a?</p> <p>E2: Det drypper fra de spisse steinene der. Stakitter heter det.</p> <p>E3: Stakitter og tapitter. Det er de derre som henger ned! Ja, også er det noe som ligner på de, og det er de som står opp. Jeg tror det er kaptitter eller no sånt.</p>	<p>Ser på biletet fyrst</p> <p>Brølande latter.</p> <p>E1 står. Er i konstant bevegelse.</p> <p>Spørjande stemme, forstår ikkje ordet</p> <p>Rynker panna. Svak stemme. Roleg</p> <p>Lyderer</p> <p>E2 tek over lesinga. E1 lener seg bakover.</p> <p>Strekar med fingeren langs tenna</p> <p>E1 og E2 føl peikefingeren med blikket. Smiler</p>
		<p>E1: Ååå, de går inn!</p> <p>E2: Ble det plutselig mørkere?</p> <p>Da kan vi bruke lykta, Nettina. Så praktisk. Vi har ikke lykt, Bertil.</p> <p>Enda bedre, Bettina. S-k-u-m-r-i-n-g-s-t-u-r (<i>staver</i>) sku-m-rings-tur på vår egen øy.</p> <p>Du Bettina? Her inne er det kanskje ekko?</p> <p>Ekko?</p> <p>Det er sånn når man roper og noen svarer som ikke er der.</p> <p>Ikke er der?</p> <p>Det bare <i>er</i> sånn, Bettina! Vær stille da.</p> <p>Javel.</p> <p>Hallo!</p> <p>Hallo?</p> <p>Ikke svar du da, Bettina.</p> <p>Å nei.</p> <p>E3: De er inni halsen.</p> <p>E1: Jeg tror det har gått inn i tarmen!</p>	<p>Alle ser på biletet fyrst. Ler</p> <p>E3 klatrar opp på bordet er ivrig</p> <p>E1 hoppar</p> <p>E2 fører med fingeren medan han les.</p> <p>Ropar</p> <p>Ropar ivrig</p> <p>E1 sprett rundt på golvet. Ler og dansar medan han snakkar.</p>
	09.10	<p>Latter</p> <p>Nice!</p> <p>E3: E det min tur?</p> <p>E2: Ja!</p> <p>E3: Jeg fant utgangen, Bettina!</p>	<p>Ler</p> <p>E3 viser med armene over hovudet som på biletet</p>

		<p>Nå er vi kommet et helt annet geografisk sted. Kom hit med kanoen. Et – et e tror at de skal ut rompa! Ellevill latter! E1: Åsså tenk om den skal bæsje da! E2: Å der er det ei skattekista E1: Åsså en statu! E3. Kor? E1: På den andre sida. Eller å nei, ja, jeg vet ikke! Latter E3: Jeg tro'kke de veit at det er en farlig plass! E2: Eg trur dei veit det til slutt. E1: Eg tror de skjønner at det stinker der inne! Latter</p>	<p>Held seg for munnen Ser på dei andre. Smiler. Vidopne augo</p> <p>E1 ler og ler. Er så vidt han greier å snakke E2 viftar ivrig med armane og peiker på skattekista! Ser på kvarandre Peiker</p> <p>Alle i bevegelse.</p> <p>Sit på alle fire oppå bordet medan ho ler og ler. Går rundt bordet mens han snakkar og les</p>
	10.15	<p>E1: Bytte E2: Eee, Dytte E1: Bytte eller bra, (<i>M Dyttte eller dra</i>) Bettina? Begge deler. Jeg bytter og du brar. E2: Dei skal dytte og dra den der kanoen. E3: Ehm, ja! De kom ut av rompa. E1: Nei, de er kommet inn i magen. E3: Ja, kanskje! E2: Ja! Latter E3: De kommer til å bli oppløst. Der er det jo magesyre. Men eee... Vi skal jo lese.</p>	<p>Ser på biletet fyrst og peiker</p> <p>E1 kavar og viftar på armane - som ein virvelvind, -dramatiserer turen ut av rompa.</p> <p>E3 held seg på hovudet og har store augo. Snakkar på innoverpust.</p>
	11.10	<p>E1: Nå er det din tur! E2: Jeg tror dette er Utlandet, Bettina. Alt er så annerledes. E3: Min tur!</p>	<p>Ser på biletet fyrst E2 peiker på den store u'en i Utlandet, ser på meg og viser i teksten. Eg smiler og nikkar.</p>
	11.20	<p>Vi ligger på lufta, Bertil. Det er nesten som å fly! Latter E1: De er under vann!</p>	<p>E1 ler og ler, ser ut til at han kosar seg skikkeleg. Peiker på B og B gjentatte gonger. Spring litt rundt på golvet.</p>
	11.37	<p>Diverse lydar – vanskeleg å høyre... E1: Den Hvorfor får jeg alltid de lange? E3: Veit ikkj! E2: Då kan E3 ta dann då! E3: Ja, det har jeg veldig lyst ti! Den luftfarten var veldig oppløftende, Bettina! Men, Bertil, skal vi ikke – skal vi dra hjem uten fisk da? Det er mer mellom himmel og jord enn fisk, Bettina. E1: Eg veit ikkje heilt kva det betyr. E3: Ikkje eg heller!</p>	<p>E1 og E3 lagar lydar og er i full rørsle; E1 dansar på golvet, E3 oppå bordet. E2 smiler og ler</p>

		E2: Det er meir ute enn det e inni?	
	12.30	Latter E1: Uff! Nå får jeg fortsatt de lange! E2: Der kjente jeg at vi butta i noe, Bertil. Ser ut som en vannlilje, Bettina. De er bunnsolide. De kan bære et -en flodhest. Skal vi prøve?	E2 peiker på biletet og ler godt E1 vandrar rundt medan han ler før han roar seg for å lese. Blir alvorleg og rynker panna. E2 tek automatisk over, null styr.
	13.03	E3: Ehmhm, kem sin tur e det nå? E2: Det e min! Men se på den her, du E1! E1: Å-åy! Kultkultkuuult! Se! Føtter! E3: Æh! -Det er fugleføtter! E2: Har dei komt seg langt ut av magen? E3: E veitsj! E1: Jooo det er de! E1: M-m-m-ykt å lande på. Snakk om s-p-r-e-t-t! E3: Såee kem sin tur e det no? E1: Din tur, E2!	Ser på biletet fyrst. Blikka flyg over heile sida og elevane peiker og ler. Deretter fokus på lesinga. E1 roper ut mens han ler. E3 syng.
	13.45	E2: Sjekk formen på vannliljen da, Bertil. Fotball – eee- fotblad – Fotblad? Ke e det? E1: Det e at det e fota i steden for et blad! Haha! E2: Haha! Det ligner mest på en vannlilje da, Bettina. E3: Haha! Det ligner mest på en vannlilje da, Bettina. Latter!	E2 startar å lese umiddelbart. E1 og E3 ser på biletet. E2 undrar seg over teksten. E1 ler av ordet fotblad og peiker på biletet mens han forklarar. Gjentek
	14.40	E1: Og vi to, Bertil. Vi ligner på oss. Det stemmer, Bettina. Vi padler vidare. Latter! E1: Jeg tror de jammen er to raringer!	Alle ler og smiler E1 er uroleg. Vandrar litt i rommet, medan han ler.
	15.00	E1: Jeg er våt på beina, Bettina. Det er vann oppi båten. E1: Oi! Båten lekker! -Uffda! E3: Det der er Bettina! Og det er Bertil! E2: Jammen – eh – kor e dei no? -Oppi magen på krokodillen? E1: Nei, nei! Dei e komt ut!	Fokus på biletet, peiker og ser samstundes på kvarandre medan dei snakkar. E1 kjennar att namnet Bettina no. E3 set seg på stolen att og peiker.
	15.35	E1: Hvor kom <i>det far – f-r-a</i> - hvor kom det fra? (<i>latter</i>) Se! Det er jo, det er vann i båten!	
	15.47	Latter E2: Bare vi ikke synker, Bettina. Nei da, Bertil. Det er jo vannet som holder båten oppe. E2: Det ekje vatnet! Sjå då! E3: Eeee, (<i>syng</i>) her kommer de, her kommer, kommer kommer de!	E1 er ukonsentrert E2 peiker ivrig E3 syng
	16.08	E2: Vi flytter som bare det.	E2 les teksten umiddelbart

		<p>E3: Vi flyyyter! E2: Åja, flyter! Rett mot land. E2: Ååå, det er jo der dei var! E3: Det er jo ikkje eit land! Det er berre eit lite steinskred!</p>	<p>E1 og E3 ser på biletet og høyrer på.</p>
	<p>16.22</p>	<p>E3: Jo det er det visst! Å! Duskregn. Så deilig. Takk for turen, Bertil. Latter.</p>	<p>Ser på biletet fyrst. Peiker og ler</p>
<p>Siste oppslag</p>  <p>Bakside</p>	<p>16.35 – 17.10</p>	<p>E3: <i>(nynner)</i> hm, hm, hm, hm! E1: Det er byen demmes! E2: Kor e Bertil? E1: Alle har jo like capser! Men – e- E3: Nei, ikkje alle! Noen har blå! Der er den med grønn! <i>(Snakkar i munnen på kvarandre!)</i> E1: Åja! Der er en med gul, der er en med brun, og en blå. Og der er en med rød også! E2: Hæ -åja! Eg veit! Der er Bertil! Der er han! E1: Det der var veldig morsomt! E3: Og der er en lilla!</p>	<p>Peiker og ser ivrige. Småler medan dei snakkar.</p> <p>Latar att boka. Framsida opp. Denne gruppa såg ikkje på og snakka ikkje om baksida</p>
<p>Lærarspørsmål Kan de/du vise meg eit oppslag eller ein situasjon i boka som de liker ekstra godt? -Kan du/de fortelje litt om det?</p>	<p>E3: Eg syns den! E2: Å, eg likte den! <i>(latter)</i> E1: Ja, eg å! <i>(latter)</i> Der var de skikkelig dumme! De er så dumme at de ikke skjønnte at det er tannkjøtt der! E2: Eller eg trur eg likte denna best.</p> <p>E3: Eg likte den! Eg likte den med elefanten. Jeg tror den sovna når den skulle få mat.</p>	<p>E3 blar i boka. Leitar og finn sida med krokodillegapet.  E2 og E1 er einige i at dei og likte sida. Grunngjev med tannkjøtet.</p> <p>E2 blar vidare i boka.  Ombestemmer seg utan å grunngje, men ler og ser ut til å synast at sida med stupet er morosam! E3 blar og vidare før han stoppar opp. Grunngjev og ler.  Alle ler!</p>	
<p>Lærarspørsmål: Forklar kva denne biletboka handlar om med dykkar egne ord!</p>	<p>E3: Den handla om at de e på fisketur E1: -å den handler om no veldig morsomt! E3: -ja! E2: Dei har vært veldig modige! Fordi dei har drive og gått inn i ein krokodillemunn. E3: Jammen de visste jo ikke det! De trodde jo at det var en grotte. Og grottedykking og sånn er det farligste som fins! Men uansett!</p>	<p>Legg vekk boka. E3 set seg på bordet att. E2 set seg og på bordet. E1 vandrar rundt og er oppteken av ein kasse med lego i ei bokhylle.</p> <p>Smiler og ler mens dei snakkar</p> <p>Alvorlege.</p>	

		<p>Dei visste ikke at det var en krokodillemann. Og så eg syns de var veldig dumme!</p> <p>E2: Dei var jo ikkje redde, då! Så dei var modige!</p> <p>E1: Men de visste ikke at de var skummelt egentlig! Jeg trokke de er kjæresten!</p> <p>E3: Jeg tror de har vært nesten på samme plass hele tiden fordi at de var så nærme der de bodde. Så derfor tror jeg de var på samme plassen hele tida.</p> <p>E2: Det er om to rare fuglar.</p> <p>E1: Og fising! Og dyr.</p> <p>E2: Er det to fiskemenn som gjekk inn i ein krokodillemann, då? Berre sånn at det var fiskemenn som fiska fisk..</p> <p>E1: Mennesker?</p> <p>E2: Ja.</p> <p>E1: Fiskere, da heter det det! Man blikke så redde hvis man er sammen.</p> <p>E2: Nei.</p> <p>E3: Ikke alltid!</p> <p>E2: No er vi ferdige!</p>	
Totaltid	21 minutt		

Vedlegg 5: Utvekslingar på epost med Eli Hovdenak

Fra: Eli Hovdenak <eli35b@gmail.com>

Sendt: onsdag 14. april 2021 11:17

Til: Mari Fykse <m.fykse@stud.uis.no>

Emne: Re: Øya i master

Rydder i mailer og finner noen mailer jeg kanskje ikke har svart på.

Har jeg svart deg?

Mvh litt koronasløv Eli

Svaret er ja.

28. mar. 2021 kl. 23:04 skrev Mari Fykse <m.fykse@stud.uis.no>:

Hei!

Eg er lærar i 3. klasse ved Leikanger barneskule samstundes som eg arbeider med ein master ved Universitetet i Stavanger.

Masteren min handlar om korleis estetiske opplevingar kjem til uttrykk når elevar i 3. klasse les ei biletbok i sjølvstyrte grupper. Eg likar biletboka di «Øya» godt, og det er den elevane har arbeidd med i klassen og som eg brukar i samband med avhandlinga mi.

Eg lurar difor på følgande:

- Kan eg få lov til å bruke framsidebiletet av boka i samband med ein kort presentasjonen av boka i masteren min?
- Kan eg få lov til å vise bilete av oppslag frå boka når eg skriv om elevane sine estetiske opplevingar knytt til nokre av bileta i boka i masteren min?

Eg håpar på positivt svar!

Mvh

Mari Fykse