



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL320M Masteroppgave i norsk, grunnskolelærerutdanningen 1-7.	Vårsemester, 2022
Forfatter:	Marte Kristiansen Hjalland
Veileder: Eli Flatekval	
Tittel på masteroppgaven: Elevers forståelse av <i>Annas himmel</i> knyttet til emnet folkehelse og livsmestring i norsk. Engelsk tittel: Students understanding of <i>Annas himmel</i> related to the subject public health and life skills in Norwegian.	
Emneord: Livsmestring, bildebok, surrealisme, intertekstualitet, intervisualitet, tomme plasser, kulturell og litterær kompetanse, symbol, litterær samtale, <i>Annas himmel</i> og elevrespons.	Antall ord: 38 131 + vedlegg/annet: 44 356 Stavanger, 02. juni, 2022

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på fem år ved grunnskolelærerutdanningen 1-7. i Stavanger. Det har vært spennende, lærerikt, interessant og til tider krevende. Jeg har lært mye nytt som jeg tar med meg videre ut i lærerjobben. Det er flere som har hjulpet meg gjennom denne reisen og disse vil jeg takke.

Jeg vil begynne med å takke læreren som sa ja til at klassen kunne hjelpe meg med innsamling av materiale. Takk for at du ønsket å gjennomføre opplegget jeg hadde planlagt, og dine refleksjoner før og etter gjennomføringen. Tusen takk til elevene i klassen som sa ja til å bidra med sine tanker og refleksjoner omkring bildeboka *Annas himmel*. Det har vært spennende og interessant å få innsikt i tankene og refleksjonene til elevene.

Jeg vil også takke veilederen min, Eli Flatekval, for gode og konstruktive tilbakemeldinger på min avhandling. Dine innspill og din kunnskap underveis i prosessen har hjulpet meg med å utvide perspektivene på oppgaven.

Videre vil jeg takke studievenner, for gode samtaler og refleksjoner, spesielt i startfasen av oppgaven hvor vi diskuterte og drøftet ideer sammen. Spesielt takk til Lena for gode samtaler om oppgaven, og svar på mine mange spørsmål.

Til slutt vil jeg takke familie og samboer for støttende og motiverende ord underveis i prosessen, og en spesiell takk til mamma for mange gode samtaler.

Marte Kristiansen Hjalland

Stavanger, juni 2022.

Sammendrag

Et nytt og viktig tema i skolen er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Lærere må derfor øke kunnskapen om hvordan arbeide med temaet i norskfaget. Avhandlingens formål var å undersøke hvordan elever forstod bildeboka *Annas himmel* i norskfaget og hvordan arbeidet ga innsikt i temaet livsmestring. Målet med avhandlingen har også vært å øke kunnskapen til lærere om hvordan ta i bruk en bildebok i arbeidet med livsmestring i norskfaget basert på elevenes forståelse av *Annas himmel*. Arbeidet gir lærere et innblikk i elevers tanker og refleksjoner omkring *Annas himmel*. Ved å undersøke elevenes perspektiv på bildeboka, med hjelp av metodene høytlesning, loggskrivning og litterære samtaler, har analysen gitt innsikt i elevenes forståelse av boka.

Informantene ga både skriftlig og muntlig respons på spørsmål utformet med utgangspunkt i avhandlingens formål. Analysen av resultatet viste at elevene oppdaget mange elementer i boka, men de tolket elementene i liten grad. Elevene må inviteres til å samtale om hva elementene betyr for dem. Bakgrunnen hang sammen med elevenes kulturelle og litterære kompetanse. *Annas himmel* inneholdt mange karakteristiske grep, som intertekstualitet/intervisualitet, tomme plasser, symbol og surrealisme. Elevene responderte ulikt til de forskjellige grepene, noe som viste at elevene har behov for økt erfaring med å tolke tekster som tematiserer vanskelige tema. Mer tolkning av tekster tilsvarende *Annas himmel* kan forhåpentligvis bidra til at elevene forstår egne og andres følelser og erfaringer bedre, og på denne måten blir bedre i stand til å møte de utfordringene livet byr på.

Abstract

A new and important theme in school is the interdisciplinary theme of public health and life skills. Teachers must increase their knowledge of how to work with the theme life skills in Norwegian subjects at school. The purpose of this master's thesis was to investigate how students understood the picture book *Annas himmel* in the Norwegian subject and how the work provided insight into the theme life skills. The aim of the master's thesis has also been to increase teachers' knowledge how to use a picture book in the work with life skills in Norwegian subject based on the student's understanding of *Annas himmel*. The work gives teachers an insight into student's thoughts and reflections about *Annas himmel*. By investigating the student's perspective on the picture book, using the methods of reading aloud, log writing and literary conversations, the analysis has provided insight into the student's understanding of the book.

The students gave both a written and an oral response to the questions designed based on the thesis. The result of the analysis documented that the student's discovered many elements in the book, but they interpreted the elements to a small degree. Student's must therefore be invited to discuss what these elements mean to them. The background was related to the student's cultural and literary competence. *Annas himmel* contained many characteristic features, like intertextuality/intervisuality, empty spaces, symbolism and surrealism. The students responded differently to the different grips, which documented that the students need increased experience in interpreting texts that thematize difficult topics. More interpreting of texts similar to *Annas himmel* will hopefully help the students to better understand their own and others feelings and experiences better, and in this way become better capable to meet the challenges in life.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammen drag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	12
2.0 Teoretisk perspektiv	13
2.1 Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.....	13
2.1.1 I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming.....	14
2.1.2 Livsmestring i norskfaget.....	15
2.1.3 Kritikk av temaet livsmestring i skolen.....	16
2.2 Bildebokteori.....	17
2.2.1 Bildeboka som multimodal tekst.....	18
2.2.2 Ikonotekst – samspillet mellom verbaltekst og bilde.....	20
2.2.3 Surrealistiske elementer.....	22
2.2.4 Intertekstuelle og intervisuelle referanser.....	23
2.2.5 Denotasjon og konnotasjon.....	25
2.3 Resepsjonsteori og de tomme rommene.....	26
2.4 Åpne og lukkede tekster.....	29
2.5 Den litterære samtalen.....	30
2.5.1 Litterær og kulturell kompetanse.....	30
2.5.2 Samtale om skjønnlitteratur i norskfaget.....	31
2.5.3 Hvorfor gjennomføre den litterære samtalen?.....	32
2.5.4 Hvordan gjennomføre den litterære samtalen?.....	33

3.0 Metode	36
3.1 Kvalitativ metode	36
3.2 Utvalg av informanter	37
3.3 Oppgavens materiale	38
3.4 Ikke-deltakende observasjon	39
3.4.1 Feltnotater.....	41
3.5 Loggskrivning som metode	42
3.5.1 Fremgangsmåten for høytlesing og loggskrivning.....	45
3.6 Den semistrukturerte samtalen: den litterære samtalen.....	46
3.6.1 Min rolle som forsker i samtalen.....	49
3.6.2 Lydopptak og transkribering	50
3.6.3 Fremgangsmåten til samtalen.....	51
3.6.4 Forholdet mellom loggene og samtalen	52
3.7 Valg av bildebok	52
3.7.1 Kort om <i>Annas himmel</i>	53
3.8 Relabilitet og validitet	55
3.9 Forskningsetiske vurderinger	56
3.9.1 Informasjon og samtykke	57
3.9.2 Konfidensialitet	58
3.9.3 Beskyttelse av barnet.....	58
4.0 Presentasjon og analyse av funn	59
4.1 Elevenes første møte med <i>Annas himmel</i>	59
4.1.1 Aktiviteter og interaksjoner samt helklassesamtale	60
4.1.2 Rollen til læreren under gjennomføringen	65
4.2 Elevenes svar på loggene	66
4.3 Den litterære samtalen i grupper	73
4.4 Oppsummering av funnene fra materialet.....	83

5.0 Drøfting	84
5.1 Hvordan forstod elevene de surrealistiske elementene i boka?.....	84
5.2 På hvilken måte forstod elevene de tomme plassene og symbolene i boka?	86
5.3 På hvilken måte klarte elevene å skape mening gjennom bilder og tekst?	89
5.4 Hvordan samspilte barnas kulturelle kompetanse med bokas intervisuelle og intertekstuelle referanser?.....	91
5.5 Var bildeboka for estetisk vakker til at elevene forstod tematikken død og sorg?	93
5.6 Hvordan fungerer <i>Annas himmel</i> opp mot temaet livsmestring?	94
5.7 Utviklingsmuligheter for opplegget	97
6.0 Avslutning og konklusjon	100
6.1 Veien videre	103
7.0 Litteraturliste.....	105
Vedlegg	111
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg	111
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	114
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD for behandling av personopplysninger	118
Vedlegg 4: Loggskrivning.....	120
Vedlegg 5: Rammer for den litterære samtalen	122
Vedlegg 6: Observasjonsskjema	124
Vedlegg 7: Korteste og lengste loggen	125

1.0 Innledning

Samfunnet endrer seg stadig. Skolen må forholde seg til endringene, og derfor var det et behov om å fornye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Et område som blant annet er nytt i LK20 er de tre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring samt bærekraftig utvikling. Temaene er knyttet opp mot aktuelle samfunnsutfordringer, som er relevant både i nåtiden og framtiden. Det kommer fram at de tre temaene må være sentrale i fag og på tvers av fag (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). I denne avhandlingen er det folkehelse og livsmestring som står sentralt av de tre temaene. Folkehelse og livsmestring er ett av de tre tverrfaglige temaene fordi det er en økning i individualisering av samfunnet. Dette gir behov for at elevene får økt kunnskap om å ta ansvarlige valg i eget liv (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). For å styrke endringene i LK20 står det i opplæringsloven at elevene skal opparbeide seg kunnskap og holdninger for å mestre livet (Opplæringslova, 1998, § 1-1), som temaet folkehelse og livsmestring skal hjelpe elevene med.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker med min avhandling å belyse hvordan en bildebok kan bidra til arbeid med temaet livsmestring i norskfaget. Derfor dreier denne studien seg om hvordan elever forstår en bildebok i norskundervisningen, og hvordan arbeidet gir innsikt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med vekt på livsmestring. For å avgrense studien tar jeg utgangspunkt i bildeboka *Annas himmel* (Hole, 2013). En av grunnene til at jeg velger å skrive om temaet er fordi jeg fant lite forskning på feltet, og det er et tema som interesserer meg. Jeg synes det er spennende å studere hvordan elever forstår bildeboka, og hvordan elevenes forståelse og arbeid med *Annas himmel* i norskfaget kan knyttes til livsmestring. Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaer i den overordnede delen av læreplanen, som skolen skal tilrettelegge for i undervisningen på tvers av fag. Videre ser vi i den overordnede delen av læreplanen at folkehelse og livsmestring skal fremme god psykisk og fysisk helse for å gi elevene muligheten til å ta ansvarlige livsvalg. Kunnskapsløftet påpeker også at å håndtere tanker, følelser og relasjoner også faller inn under temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Arbeid med bildeboka kan knyttes til tanker og følelser, fordi elevene er nødt til å reflektere rundt ulike elementer i boka, og bokas tematikk kan vekke følelser hos eleven.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...] Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

På bakgrunn av hva folkehelse og livsmestring skal bidra med tenker jeg at norskfaget kan bidra til å øke elevenes kompetanse ved å bruke en skjønnlitterær bildebok i norskundervisningen. Boka kan brukes på flere måter, men jeg legger vekt på å forstå bildeboka. For å undersøke hvordan elevene forstår en bildebok tar jeg i bruk bildeboka *Annas himmel* (Hole, 2013), som undervisningsopplegget bygger seg rundt. Jeg undersøker hvordan barna forstår bildeboka og hvordan bilder og tekst kan være et verktøy for hvordan elevene relaterer seg til tematikken død og sorgprosesser i boka. Det er interessant å undersøke hvordan elevene responderer på temaet i *Annas himmel* og følelser elevene får, samt hvordan den pedagogiske atmosfæren blir i gruppen under høytlesning av boka. Jeg tror at elevene vil komme med flere gode innspill på boka, også innspill vi voksne ikke tenker på.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Jeg velger å fokusere på temaet livsmestring og bildebøker. Jeg er nysgjerrig på utfallet av undervisningsopplegget for denne studien. Jeg formulerer følgende problemstilling for studien:

På hvilken måte forstår elever på fjerde trinn bildeboka Annas himmel og i hvilken grad kan arbeid med bildeboka gi innsikt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Jeg velger følgende problemstilling fordi det er et lærerikt felt å forske på. I tillegg kan jeg ha nytte av resultatet i egen lærerjobb. Jeg tar utgangspunkt i boka *Annas himmel* av Stian Hole (2013). Jeg vil senere komme tilbake til bakgrunnen for valgt bok. For å svare på overordnet problemstilling formulerer jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken type respons gir elevene på bildeboka *Annas himmel*?
- På hvilken måte kan *Annas himmel* brukes i norskundervisningen?
- Hvordan fungerer bruken av en åpen bildebok i møte med temaet livsmestring i norskundervisningen?

Gjennom å kombinere eksisterende forskning og teori på feltet med egne analyser, refleksjoner og drøftinger, søker jeg nye aspekter ved å bruke bildeboka i norskundervisningen og knytter arbeidet til temaet livsmestring. Jeg ønsker å studere hvordan elevene forstår at boka handler om død og sorg. Siden bildeboka ikke direkte uttrykker at boka handler om Anna som har mistet moren sin, blir det interessant å se om elevene klarer å forstå tematikken, ut fra bilder og tekst. Det er utsagn og bilder som kan vise til temaet i boka, og jeg håper elevene klarer å knytte tekst og bilde sammen med tematikken. Død og sorgprosesser kan kobles opp mot livsmestring, altså det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, siden temaet blant annet handler om å samtale om følelser.

1.3 Tidligere forskning

I de følgende avsnittene redegjør jeg for tidligere forskning på det aktuelle feltet for denne avhandlingen. Avhandlingens utgangspunkt er bildeboka *Annas himmel* som er skrevet av Stian Hole (2013). Når jeg ser på tidligere forskning på det aktuelle feltet, løfter jeg fram forskning på Stian Holes forfatterskap generelt i inn- og utlandet og spesiell forskning på bildeboka *Annas himmel* i inn- og utlandet. Hovedvekten ligger på spesiell forskning på *Annas himmel*.

Jeg undersøker først tidligere forskning på Stian Holes forfatterskap generelt i inn- og utlandet. Stian Hole har laget mange bildebøker som blant annet *Garmanns sommer*, *Morkels alfabet* og *Annas himmel*. Stian Hole er en forfatter som har vunnet flere priser for sine bøker, både i inn- og utlandet. Han har blant annet vunnet Bokkunstprisen, Årets vakreste bøker og Nordisk barnebokpris (Arneberg & Kalleklev, 2021). Det er flere som trekker fram Stian Hole og har forsket på hans forfatterskap. I *Barnelitterært forskningstidsskrift* er det to artikler jeg vil trekke fram. Den ene artikkelen er utarbeidet av Nyernes (2011), og setter lys på Stian Holes poetikk. Hun belyser Holes kommentarer og forståelse av eget arbeid. Poetikken handler om å skape reflektert fellesforståelse mellom bildebokskaperen og bildebokleseren (Nyernes, 2011, s. 1). Stian Hole er også trukket fram i en artikkel skrevet av Ingeborg Mjør

(2010), hans forfatterskap er nevnt flere steder i artikkelen uten å være hovedfokus. Artikkelen handler om paratekstuelle funksjoner i nyere nordisk barnelitteratur (Mjør, 2010). Forfatterskapet til Stian Hole er også kjent i utlandet. Flere av bøkene hans er oversatt til andre språk, og er brukt i land som Polen, Tsjekkia, Tyskland, Sverige og Danmark.

I de neste avsnittene vurderer jeg spesiell forskning på *Annas himmel*. Boka er benyttet av flere i både avhandlinger og forskningsartikler tidligere. Selv om boka er benyttet tidligere kan jeg ikke se at boka er brukt på samme måte som jeg har tenkt til. Det tyder på at det er behov for mer forskning på området.

Jeg vil trekke fram avhandlingene til Monica Koppang Stang (2014), Gina Grønås (2019) og Cathrine Bergan (2017) hvor boka *Annas himmel* står sentralt. Monica Koppang Stang (2014) ser på to bøker i sin avhandling, der *Annas himmel* er en av bøkene. Hun analyserer boka nøye og vurderer hvordan bokas tomme plasser og tema henvender seg til både voksen- og barneleseren (Stang, 2014). Det er analysen av boka som særlig kan være relevant for meg. I senere tid har også Gina Grønås (2019) brukt *Annas himmel* i sin avhandling, hvor hun har gjort en analyse av *Annas himmel* og sett på hvordan barns sorg blir framstilt i moderne bildebøker (Grønås, 2019). Analysen til Grønås (2019) av bildeboka kan også være relevant for meg, da hun har tatt utgangspunkt i avhandlingen til Stang (2014). Ingen av avhandlingene har brukt bildeboka på samme måte som jeg planlegger. Cathrine Bergan (2017) har forsket i klasserommet, men hun brukte bøkene *Annas himmel* og *Den flate kaninen* for å se på hvordan barn i ulik alder og på tvers av kjønn leser bildebøker (Bergan, 2017). Min avhandling skiller seg ut av flere grunner. For det første skal jeg studere hvordan elever forstår bildeboka og hvordan arbeidet kan gi innsikt i temaet livsmestring i LK20. For det andre går jeg ut i klasserommet for å undersøke hvordan elevene forstår boka og hvordan boka kan fungere opp mot livsmestring. Jeg vinkler dermed avhandlingen min annerledes enn det de tre nevnte avhandlingene har gjort.

Jeg vil også trekke fram artikkelen til Sten Olof Ullström, *Himlen är skön! Om sorg och livsbejakelse i Stian Holes Annas himmel* (2013), som er relevant for min avhandling. Ullström (2013) trekker fram flere perspektiver som er svært aktuelle i min avhandling. Han beskriver både ulike surrealistiske elementer i boka, i tillegg til at han knytter boka til intertekstuelle referanser, som jeg også undersøker i min avhandling. Jeg tar derfor utgangspunkt i flere av referansene Ullström (2013) trekker fram, på bakgrunn av at jeg finner

de interessante, og at referansene kan kobles til barn. Boka inneholder flere intertekstuelle referanser enn de som blir tematisert i avhandlingen, jeg er opptatt av referanser til barnelitteratur, for at det ikke skal bli for vanskelig.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler: innledning, teoretisk perspektiv, metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting og til slutt avslutning og konklusjon. Innledningen presenterer tema, problemstilling, tidligere forskning på feltet og oppgavens struktur. Det andre kapitlet består av oppgavens teoretiske perspektiv, som jeg knytter opp mot analyse og drøfting av materialet. I det tredje hovedkapitlet presenterer jeg oppgavens metode. Kapitlet redegjør for metodevalg, utvalg av informanter, oppgavens materiale, valg av bildebok, relabilitet og validitet samt forskningsetiske vurderinger. Videre følger kapitlet presentasjon og analyse av funn, hvor jeg legger fram resultatet av de tre metodene jeg benytter for å samle inn materiale. Nest siste kapittel er drøfting, der jeg diskuterer og drøfter funnene fra forrige kapittel og knytter disse opp mot det teoretiske perspektivet. Til slutt følger en avslutning og konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen og legger fram mine tanker om veien videre.

2.0 Teoretisk perspektiv

2.1 Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Som nevnt innledningsvis er folkehelse og livsmestring ett av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen, LK20. Bakgrunnen for introduksjonen av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, er nye samfunnsutfordringer i en verden som hele tiden er i endring, både teknologisk, sosialt og politisk. Samfunnsutfordringene oppstår på grunn av kommunikasjons- og medieteknologier som er i rask utvikling, utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt og kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Utfordringene er ikke nye, men utviklingen av områdene påvirker samfunnet i et høyt tempo (NOU 2015: 8, s. 8). Folkehelse og livsmestring vil på den ene siden bidra til å utvikle elevenes evne til omstilling og på den andre siden gi elevene kunnskap til å ta selvstendige valg og bli gode samfunnsdeltakere (Viig et al., 2021, s. 21). Tjomsland og Viig (2020, s. 97) mener at siden skolen har en sentral rolle i barnas liv, kan skolen brukes for tilrettelegging av tiltak og utvikling av en helhetlig tilnærming til teamet. Når elevene arbeider tverrfaglig, er undervisningen ofte undersøkende og problembasert (Bolstad, 2021).

Temaet folkehelse og livsmestring tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som blant annet krever bidrag fra enkeltmenneske. Det er ikke overlatt til tilfeldigheten at folkehelse og livsmestring er ett av de tre temaene det skal legges ekstra vekt på i skolen framover. Det har en sammenheng med de store utfordringene innenfor området. Dermed har arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen en klar samfunnsrelevans (Danielsen, 2021, s. 14). På bakgrunn av økt fokus på individualisering i samfunnet og stor tilgang på informasjon, mente utvalget at økt kunnskap rundt det å ta ansvarlige valg i elevens eget liv er viktig. Årsaken til innføringen av temaet er blant annet at skolen og elevene trenger økt kunnskap om kropp og helse, psykisk helse, livsstil samt personlig økonomi og forbruk (NOU 2015: 8, s. 44). Danielsen (2021, s. 19) forklarer at temaet er vinklet positivt, og presiserer god psykisk og fysisk helse, positivt selvbilde, identitet, verdier, ansvar og mening i livet. Det er også fremhevet at elevene skal forstå og ha mulighet til å påvirke mestring og relasjoner. Temaet følger også opplæringsloven, myndiggjøring, subjektivering og helsefremmende perspektiver.

Oppgavens fokus er livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet, dermed vektlegger jeg ikke folkehelse i denne oppgaven. Den overordnede delen av læreplanen forklarer livsmestring slik:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Ved å lese og samtale om en bildebok kan det bidra til mestring og lærdom innenfor de nevnte temaene over.

2.1.1 I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming

Bolstad (2021) beskriver tverrfaglig undervisning som en arbeidsmetode som gir elevene en helhetlig forståelse av lærestoffet. Tverrfaglig arbeid gir elevene muligheten til å forstå sammenhenger på tvers av fag og mellom ulike fagområder (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Det er ulike metoder å arbeide med livsmestring på, man kan enten arbeide i det enkelte faget, samarbeid mellom flere fag eller som en helhetlig tilnærming (Viig et al., 2021, s. 24). Videre skal vi se nærmere på de ulike metodene man kan arbeide med livsmestring.

Første metoden dreier seg om å arbeide i faget. Hvert enkelt fag har en egen læreplan som beskriver fagets kjerneelementer og hva som betegnes som det mest sentrale i faget (Viig et al., 2021, s. 26). Dermed har hvert fag et ansvar for å tydeliggjøre hvordan faget kan ha ansvar for det tverrfaglige temaet (NOU 2015: 8). Viig et al. (2021, s. 26) forklarer at når man arbeider med det samme temaet i ulike fag, samtidig som fagene arbeider hver for seg, heter det flerfaglig arbeid.

Neste metode omhandler arbeid på tvers av fag. Jobber elevene på tvers av fag arbeider de med et tema gjennom to eller flere fag som samarbeider. Fagene som samarbeider er avhengig av progresjon i alle fagene (Bolstad, 2021). LK20 legger vekt på at elevene skal få muligheten til å gå i dybden i fagene, slik at elevene kan se sammenhenger mellom de ulike fagene og opparbeide seg evnen til å tenke kritisk og reflektere (Viig et al., 2021, s. 27). Bolstad (2021) skriver også at det er en fordel om fagene samarbeider om et aktuelt overordnet tema

istedenfor et tema fra ett av fagene. Ved å la elevene lære om et tema fra ulike fag gir det elevene en bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, men også kompetanse om hvordan de ulike fagene arbeider med samme tema, men på ulike måter (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

Den siste metoden man kan arbeide på er som en helhetlig tilnærming. En helhetlig tilnærming handler om at opplæringen skal ivareta «hele» eleven. Dermed må det arbeides systematisk og langsiktig i utviklingen av arbeidsmiljøet og den pedagogiske praksisen. Da handler det om at elevene ikke bare skal lære om et tema, men også erfare temaet i skolen (Viig et al., 2021, s. 28). Til mitt opplegg valgte jeg å arbeide i det enkelte faget, altså norsk. Dette er mest hensiktsmessig fordi hovedfokuset ligger på å arbeide med bildeboka *Annas himmel* i norskfaget for å undersøke hvordan det kan kobles opp mot temaet livsmestring. Fokus er derfor på hvordan elevene forstår bildeboka og hvordan arbeidet gir innsikt i det tverrfaglige teamet. Derfor vil elevene gå i dybden innenfor norskfaget i dette tilfellet.

2.1.2 Livsmestring i norskfaget

De ulike fagene skal legge til rette for å integrere temaet livsmestring i undervisningen, og der det er relevant skal norskfaget bidra med å realisere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Norskfaget har en særlig rolle for valgt tema og i læreplanen i norsk står det at norsk har følgende rolle for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:

«I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Viktigheten av å uttrykke seg muntlig gir rom for å samtale om egne følelser, tanker og erfaringer gjennom lesing av skjønnlitteratur. At elevene kan samtale om følelser gjennom elementer fra boka og betydningen til elementene, bidrar til at barn kan sette ord på egne følelser og erfaringer (Tønnesen, 2017, s. 11).

Livsmestring skal innlemmes i alle fag på skolen, og vi kan gjennom kompetansemålene i norsk se hvilken rolle norskfaget har innenfor det tverrfaglige temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ser vi på tilknyttede kompetansemål i læreplanen er det bare ett kompetansemål som blir foreslått, og det er følgende:

- Reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

Dette kompetansemålet mener jeg ikke passer til mitt formål, og jeg vurderte derfor de øvrige kompetansemålene for å se om flere mål kunne passe. Ved å se på alle kompetansemålene for norskfaget, synes jeg også andre kompetansemål kan brukes i arbeid med temaet livsmestring. Siden det i norskfaget blant annet handler om at elevene skal få uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette kan elevene gjøre gjennom samtale med andre elever om for eksempel en bildebok. Derfor mener jeg at også følgende kompetansemål passer til temaet:

- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk.
- Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for elevene.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

2.1.3 Kritikk av temaet livsmestring i skolen

Flere er uenig om innføringen av livsmestring i læreplanen og i skolen. Vi snakker blant annet om Ole Jacob Madsen, som både har skrevet bøker som for eksempel *Livsmestring på timeplanen* (2020) og artikler som for eksempel *Barn og unges ansvar for eget liv* (Madsen, 2022). Som nevnt tidligere ble temaet innført i skolen for å øke fokus på samfunnsutfordringer som trenger et bidrag fra enkeltmenneske, samt at skolen trenger mer kunnskap om psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Madsen (2020, s. 7-8) stiller seg undrende: «[...] til om livet i det hele tatt lar seg mestre, underforstått om

mestring er en god målestokk for vår tilmålte tid her på jorda. Til om livsmestring svarer på de særskilte utfordringene som unge i Norge sliter med».

Ole Jacob Madsen mener at innføringen av livsmestring i skolen tyder på at samfunnet legger mer ansvar over på individet. Videre forklarer han at problemer som egentlig bør løses av politikere, blir lagt mer over på enkeltmennesket, i dette tilfellet elevene. Det kan virke som at det skal være en enklere løsning å la elevene håndtere presset selv enn at andre gjør noe med det (Madsen, 2020). Samtidig kan det være for tidlig å si hvilken plass temaet kommer til å få i skolen, men Madsen (2020, s. 144) mener det er viktig at det ikke blir et tema som elevene må mestre, eller ta ansvar for stresset og presset på skolen eller hjemme. Beste utfallet er om temaet klarer: «[...] å vekke elevenes interesse for noe større utenfor dem selv», noe skolen allerede har fokus på. Det skal nevnes at Stortings melding 28 ((2015-2016), s. 39) skriver at temaet skal ha et individuelt, sosialt og samfunnsmessig perspektiv.

2.2 Bildebokteori

Bildeboka er den boktypen som har utviklet seg mest de siste femti årene innenfor barnelitteraturen (Birkeland & Risa et al., 2018, s. 316). Ordet bildebok kommer fra det tyske ordet «*Bilderbuch*», som på 1600- og 1700-tallet var et tysk ord tilknyttet en bok med bilder i. Det var den tyske Friedrich Justin Bertuch som i 1790 ga ut bildeboka «*Bilderbuch für Kinder*». Dette var første gangen en bildebok ble koplet til barnelitteratur. I Norge ble bildeboka først kjent i 1838 gjennom P. Chr. Asbjørnsen som ga ut «*En Billedbog for den norske Ungdom*» (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14). Det store utvalget av bildebøker forteller oss at de kan leses og undersøkes av lesere i alle aldre, samt i tverrfaglige sammenhenger (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). Bildeboka har en unik måte å formidle på, gjennom en kombinasjon av to kommunikasjonsnivåer, det verbale og det visuelle (Nikolajeva, 2000, s. 11).

Det er ikke en entydig definisjon av begrepet bildebok, og ulike forskere har ulike definisjoner. Definisjonene har noe til felles, men er også noe ulike i hva som vektlegges. Siden det stadig kommer flere typer bildebøker, vil dermed definisjonen på hva en bildebok er også endre seg (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Ofte har definisjonene til felles at: «Ei bildebok skal ha ett eller flere bilder på hvert oppslag (hver dobbeltside)» (Bjørvand, 2012, s. 70). Videre presenteres tre definisjoner for bildebok som gir en forståelse for hva en bildebok er.

Den første definisjonen er presentert langt tilbake i tid av den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg (1982, s. 164), som lyder slik: «[...] en bilderbok primært är en barnbok med en eller flera bilder på varje uppslag». Birkeland og Storaas (1993, s. 14) har senere utvidet definisjonen til Hallberg (1982) til å gjelde: «Bok med eitt eller fleire bilete på kvart oppslag, til vanleg kombinert med tekst». En annen vinkling er definisjon formulert av Bjorvand (2012, s. 70), som er følgende: «Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet». En nyere definisjon av bildeboka er Birkeland og Mjør et al. (2018, s. 98-99) sin definisjon som lyder slik: «Vi definerer ei bildebok som ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og der oppslaga samla utgjer ein estetisk heilskap». I tillegg skriver de at bildeboka ikke bare kan inneholde bilder, men at de gjerne kombineres med tekst.

Definisjonen til Birkeland og Mjør et al. (2018) bekrefter at definisjonen til Bjorvand (2012) fortsatt er gyldig fordi den trekker fram flere av de samme elementene. Likevel synes jeg definisjonen til Bjorvand (2012) legger mindre fokus på at det må være bilde og tekst på oppslaget, men at det kan være ett eller flere bilder på hvert oppslag kombinert med andre modaliteter. Denne definisjonen gir et større rom for hva en bildebok er. Den valgte boka *Annas himmel* møter kriteriene til Bjorvand (2012) sin definisjon av bildeboka. Jeg har derfor valgt å støtte meg til Bjorvand (2012), fordi definisjonen er åpen og legger ikke vekt på at bildeboka må være barnelitteratur eller at oppslagene må inneholde illustrasjoner og tekst.

2.2.1 Bildeboka som multimodal tekst

Bildeboka defineres ikke som en sjanger, men som en multimodal eller sammensatt tekst, på bakgrunn av at den formidler gjennom forskjellige modaliteter eller uttryksformer (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 98). «En modalitet er, som nevnt ovenfor, en måte å skape mening på, et meningsskapende system, og hver gang vi realiserer en modalitet i en tekst, benytter vi oss av meningsskapende ressurser som utgjør systemet» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Det er bilde og verbaltekst som er modalitetene i en bildebok (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 98). Budskapet i teksten drives fram gjennom samspillet mellom de ulike modalitetene, fordi modalitetene samarbeider, kommenterer og utfyller hverandre på forskjellige måter og i ulik grad (Birkeland & Risa et al., 2018, s. 316; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24), og i dette tilfellet er det bilde og verbalteksten. Både bilder og tekst kommuniserer i en bildebok, men teksten vil også forholde seg aktivt til bildene (Nordberg,

2001, s. 61). Selv om det er et samspill mellom modalitetene, er det også viktig å beskrive modalitetene hver for seg, for at man skal kunne se trekk ved både modaliteten bilde og modaliteten verbaltekst. For å beskrive hvordan de forskjellige modalitetene har ulike fortrinn og begrensninger, bruker vi fagbegrepet modal affordans (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24).

Både bildene og verbalteksten i bildeboka har ulike fortrinn og begrensninger, men de utfyller hverandre der de har begrensninger. Den ene modaliteten i en bildebok er språket, altså verbalteksten, som kan beskrive noe, utvikle argumenter for og imot, forklare, vurdere, kritisere og reflektere over noe. Når man forklarer noe gjennom verbalspråket, må man begrense seg om hva man kan ha med for å unngå at teksten blir for lang. Språket er derfor ikke best egnet til å beskrive alle detaljer man kommer over. Verbalspråket kan på den andre siden beskrive det mer generelle eller detaljer innenfor et svært avgrenset felt (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26-27). På denne måten kan for eksempel bildet komplementere det teksten forteller, men det er viktig å påpeke at bilders modale affordans er ulike fra verbalspråkets affordans.

Bilde som modalitet, ligger i det romlige, og meningen ved bildet kommer til syne gjennom plasseringen av innholdet i bildet, størrelse, form og farger. Et bilde kan vise detaljer som er utfordrende å beskrive med verbalspråket, fordi det tar opp mye plass eller at verbalspråket ikke klarer å beskrive det på en like god måte som bilde forteller det (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Derfor ser vi at ved riktig og god bruk av bilde og verbaltekst kan de utfylle hverandre på en måte som gjør at bildeboka skaper en magisk historie. Nettopp fordi teksten er med på å styre tolkningen av bildene, samtidig som bildet fyller ut de tomme rommene i teksten (Birkeland & Storaas, 1993, s. 18). Maagerø og Tønnessen (2014, s. 27) forklarer at det ikke er mulig å bare framheve en modalitet, for det vil føre til at det blir begrensninger for en annen modalitet. Det vil altså være kommunikasjonssituasjonen, betydningen og formålet teksten skal ha, som avgjør de ulike modalitetene som benyttes i teksten.

Kress og van Leeuwen (2006, s. 229) hevder at også farger kan være et meningsskapende system, på samme måte som tekst og bilde. Dette er spesielt interessant siden *Annas himmel* bruker mange flotte farger i bildene, som bidrar til å sette en stemning i boka. Farger har en mening, fordi fargene er med på å representere omgivelsene rundt oss og følelsene inni oss. Alle fargene bidrar til å skape en stemning og atmosfære når de interagerer med leseren.

Fargens betydning og meningsskapning, altså semiotiske ressurs, kan knyttes til barnets verden og refleksjoner omkring boka (Maagerø, 2018, s. 187-188).

Bildeboka blir ofte brukt i sammenheng med barn, fordi bildebøker kombinerer ulike modaliteter, som i dette tilfellet er bilder, verbaltekst og farger, som gjør det lettere å henvende seg til barns sanser enn for eksempel en roman som ikke inneholder bilder (Bjorvand, 2012, s. 69). Barnet ser ofte først på detaljene i et bilde, og spesielt hvis barnet leser ikonoteksten sammen med en voksen. En grunn til dette kan være at barnet studerer bildet, mens verbalteksten leses og formidles av læreren og derfor kan verbalteksten oppleves som sekundær (Maagerø & Tønnessen, 2011, s. 151). Barnet får da muligheten til å studere bildene, mens læreren leser. Bildene gir rom for at barnet for eksempel kan uttrykke følelser og stemninger som kan være vanskelig å formidle gjennom ord (Bjorvand, 2012, s. 69).

2.2.2 Ikonotekst – samspillet mellom verbaltekst og bilde

Bildebøker er ofte noe av den første litteraturen barnet møter, og dette gir de kunnskap om hvordan ord og bilde fungerer sammen (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 98). I en bildebok vil vi ofte finne at det er et spill mellom bilde og tekst, og det er samspillet mellom de to modalitetene som utgjør fortellingen (Ommundsen, 2022, s. 151). Dette samspillet kaller vi for ikonotekst. Den første som brukte begrepet ikonotekst (ikonotext) er Hallberg (1982) og hun definerer det slik:

Bilderbokens «egentliga text» är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs. de är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förvekligas som «bilderbokstexten» blir en realitet. Denna «text» kallar vi fortsättningsvis i k o n o t e x t. Ikonotextens immanenta strukturer konstitueras av bild och text även om respektive funktioner kan vara olikartades på samma sätt som ord, begrepp, satser osv. kan ges skilda funktioner i en text. (Hallberg, 1982, s. 165)

Ikonotekst er altså samspillet og påvirkningen mellom bilde og tekst som formidler mening til leseren når vi begynner å lese bildeboka, og det forekommer når vi leser bilde og tekst samtidig (Bjorvand, 2012, s. 71). Nikolajeva (2000, s. 89) mener at i de beste bildebøkene er ofte bilde og tekst skapt av samme person, fordi bilde- og tekstsakingen skjer parallelt, noe vi også ser i *Annas Himmel*, der Stian Hole både er illustratør og forfatter.

Teksten forteller med ord i et lineært system, mens bildene forteller stimulant gjennom en romlig organisering ved punkt, linjer, flater og farger (Birkeland & Storaas, 1993, s. 181). Flere forskere har videreutviklet definisjonen som Hallberg (1982) presenterer om ikonotekst, ved å lage modeller som viser samspillet mellom bilde og tekst i ulike undergrupper (Ommundsen, 2022, s. 156-157). Dette betegner vi som ulike ikonotekstprinsipp, som sier noe om hvordan ord og bilde samarbeider i en bildebok (Birkeland & Mjør et al., 2018, s.118). Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) har satt sammen en modell som viser forholdet mellom tekst og bilde:

1. Den symmetriske bildeboka. Tekst og bilde forteller det samme (Redundans).
2. Den utfyllende bildeboka. Tekst og bilde utfyller hverandres tomrom.
3. Den utvidende bildeboka. Bildene støtter teksten og teksten er avhengig av bildene.
4. Den kontrapunktiske bildeboka. Tekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre.
5. Den sylleptiske bildeboka. To eller flere modaliteter er uavhengig av hverandre.

(Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

Ofte finner vi flere av disse kategoriene i bildebøker, men det er ofte en kategori som dominerer. Samspillet mellom bilde og verbaltekst er komplekst, og de ulike måtene de samhandler på er varierte (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 118). Dette vil kunne gi leseren en forståelse av hvordan ikonoteksten i boka fungerer, og det kan gi læreren som leser for elevene mulighet til å hjelpe elevene med lesingen, forståelse og tolkningen av boka (Ommundsen, 2022, s. 157). Verbalspråket og bildene i bildeboka vil sjeldent kunne fortelle leseren alt, og derfor vil leseren være en del av ikonoteksten ved at en kan være med på å fylle de åpne rommene eller de tomme plassene som befinner seg i verbalspråket og bildene i boka. Vi kan utfylle rommene eller plassene fra for eksempel assosiasjoner vi får når vi leser. Alle sitter med forskjellig erfaringer og kunnskap, og alle leserne vil fylle rommene på ulike måter, avhengig av interesser, kunnskap, livserfaring, fantasi også videre (Bjorvand, 2012, s. 71).

Bjorvand (2012, s. 72) presenterer *en genuin lesning av bildeboka* som vil si at leseren må lese verbalspråket og bildene samtidig, og en slik lesning kan foregå på en av to måter. Jeg vil presentere den ene måten som er sentral for denne studien, og det er gjennom høytlesning. Da leses verbalspråket av læreren mens elevene utforsker bildene. Det som er viktig å huske på er at bildene vises til elevene som blir lest for, slik at de ser bildet samtidig som de hører

verbalteksten (Bjorvand, 2012, s. 72). Dette kommer jeg til å gjøre under høytlesningen av *Annas himmel*. Det kan vi kalle for en hermeneutisk prosess, som vil si at det lytteren hører av modaliteten verbalspråk, påvirker det lytteren ser i bildet, og omvendt. For lytteren vil få noe informasjon av bildet og noe av teksten, og de to modalitetene påvirker hverandre. Hvis vi tar fra lytteren muligheten til å få innblikk i begge modalitetene samtidig, mister de muligheten til å oppleve deler av den egentlige teksten i bildeboka (Bjorvand, 2012, s. 72).

2.2.3 Surrealistiske elementer

Surrealismen er opptatt av det indre og det usynlige. Teorien til surrealistene handler om at når drømmer og fantasi overtar for forstand og fornuft, ser man bilder og assosiasjoner som er nærmere det eksistensielle enn det som tradisjonelt blir brukt i kunsten. Ofte er det objekter man gjenkjenner, som blir satt inn i plasser de logisk sett ikke hører hjemme (Birkeland & Storaas, 1993, s. 174). Surrealismen kan også plasseres inn i en kunsthistorisk sammenheng (Paquet, 2015). Opp-ned-motiv også kalt mundus inversus-motiv er vanlig i surrealismen. Mundus inversus-motiv betyr den omsnudde verden, og motivene kan ofte være speilvendt slik at man ser et «nytt» motiv ved å snu boka. Mundus inversus-motiv er spesielt vanlig i tekster for yngre barn og i barns lek (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 90-91). Vi finner flere mundus inversus-motiv i *Annas himmel*, på blant annet oppslag tre og åtte.

I bildebøker kommer surrealismen fram gjennom å leke med bildene (Birkeland & Storaas, 1993, s. 177). Ved et surrealistisk preg settes ulike objekt sammen på en uventet måte, og det taler til barnets fantasi og assosiasjoner på en helt egen måte (Birkeland & Storaas, 1993, s. 231). Inneholder boka surrealistiske elementer påpeker Philip Nel (2015, s. 275) at det kan være en utfordring at barn ofte har ulike forventninger og erfaringer fra det den voksne forfatteren har som lager bildeboka. Barn kan ofte oppleve surrealistiske bøker på en helt annen måte enn det voksne gjør, fordi barns visuelle og litterære verden allerede er mer surrealistisk enn voksnes. Nettopp fordi barn ikke alltid ser like store kontraster mellom fantasi og virkelighet. Dette må man gjerne regne med, siden barn har en annen kulturell bevissthet enn det voksne som skriver og lager slike typer bildebøker har (Nel, 2015, s. 268).

Barnets innfallsrike og fantasifulle tankegang, hvor barnet kan tenke at alt er mulig, kan sees i sammenheng med surrealismen (Birkeland & Storaas, 1993, s. 175). Vi finner surrealistiske elementer i *Annas himmel*, gjennom visualisert drømmelignende, avvikende og ukontrollerbare opplevelser. Dermed ser vi en undrende, poetisk og humoristisk versjon av surrealisme i *Annas himmel* (Ridderstrøm, 2021, s. 2). Philip Nel (2015, s. 281) påpeker at man ikke kan forvente at barn vil reagere på det surrealistiske i bildene på samme måte som en bildebokforsker, eller at alle barn reagerer eller tenker på samme måte. Det er derfor viktig å tenke på hvilken leser som er tenkt for bildeboka, fordi det er leseren som oppfatter bildene i boka som surrealistiske.

Det er spesielt en kjent surrealist som det bærer preg av inspirasjon fra i *Annas himmel*, nemlig René Magritte. Leserene kan tydelig se spor etter hans teknikk, symbolspråk og motiv gjennom bildeboka (Ullström, 2013, s. 21). Fremre og bakre innsideperm i *Annas himmel* viser tydelig inspirasjon hentet fra Magritte sitt maleri, *Golconda* (1953). Nel (2015, s. 268) påpeker at hvis leseren ikke kjenner til René Magritte fra før av kan leseren nyte kunsten, men ikke kjenne til eller forstå kunstens betydning. Barn som ikke har opparbeidet seg en stor nok kulturell kompetanse kan derfor oppleve slike verk annerledes, enn andre lesere som har opparbeidet seg en større kulturell kompetanse.

2.2.4 Intertekstuelle og intervisuelle referanser

Det var Julia Kristeva som utviklet begrepet intertekstualitet, med utgangspunkt i Mikhail Bakhtins begrep intersubjektivitet (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 72-73). «Begrepet intertekstualitet indikerer at alle tekster er skrevet på bakgrunn av mønstre fra tidligere tekster» (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 65). Dermed kan vi si at det oppstår en slags dialog mellom forskjellige tekster, illustrasjoner og mellom både illustrasjoner og tekster. De eldre tekstene som er skrevet får en innflytelse på nyere tekster som er skrevet, og slik kan vi forstå intertekstualitet (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 65-67). De fremtidige tekstene kan også knyttes til begrepet fordi de vil bruke elementer fra både tidligere og mer moderne tekster (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 73). I bildebøker kommer intertekstuelle referanser fram gjennom andre tekster, som for eksempel eventyr, film eller musikk (Ommundsen, 2022, s. 161). Vi finner flere eksempler på intertekstuelle referanser i *Annas himmel*, som blir kommentert under.

Birkeland og Storaas (1993, s. 187) sier at intertekstualitet også kan forstås gjennom bilder. En slik intertekstualitet betegnes ofte som intervisualitet når det er snakk om bilder. De intervisuelle referansene finner vi ofte gjennom bildekunst (Ommundsen, 2022, s. 161). Forståelse av intertekstuelle og intervisuelle referanser forutsetter at leseren er aktivt deltagende i lese- og tolkningsprosessen av boka, fordi det er leseren som skal finne fram til koblingene mellom tekstene (Nikolajeva, 2000, s. 265-266). Interisuelle og intertekstuelle referanser er gjerne plassert i den kulturelle konteksten (Ommundsen, 2022, s. 161), og det forutsetter gjerne at eleven har opparbeidet seg en viss kulturell kompetanse for å ha større sjanse til å forstå sammenhengen.

Vi finner flere eksempler på intervisuelle referanser gjennom *Annas himmel*, til annen kunst. René Magritte som ble nevnt tidligere, ser vi flere forbindelser til, ved blant annet tekstens paratekst. Vi kan på bokas fremre og bakre innsideperm se likheter til kunstneren. På bokas fremre innsideperm ser vi spikre som regner ned fra himmelen, mens på bakre innsideperm ser vi jordbær som regner ned fra himmelen. Dette er likhetstrekk med Magritte sitt verk, *Golconda* (1953), hvor det «regner» menn. Ullström (2013) påpeker det samme gjennom sin artikkel, *Himlen är skön! Om sorg och livsbejakelse i Stian Holes Annas himmel*. Ullström (2013, s. 21) påpeker også at det tematisk er likheter mellom Magritte og *Annas himmel*. Magritte opplevde også å miste sin mamma, og Magritte fant trøst i å bruke de triste følelsene til å lage kunst med fantasien. Vi kan se noe lignende i *Annas himmel* ved at Anna gjennom sin kreative fantasiverden bearbeider sorgen. I tillegg kan vi se likheter med flere av Magritte sine verk, med skyene som er i bakgrunnen på bildene. De samme skyene finner vi også på flere oppslag i *Annas himmel*. Elevene vil ikke kunne koble René Magritte til bildene i *Annas himmel*, med tanke på alderen til elevene, men de vil trolig kunne se ulikheter og likheter mellom maleriet, *Golconda* (1953), og oppslagene i *Annas himmel*.

Jeg vil også trekke fram bildeboka *Jo visst kan Lotta sykle!* (2015) skrevet av Astrid Lindgren og illustrert av Ilon Wikland som vi også finner likheter med *Annas himmel*. Vi kan se bordet på oppslag to i *Jo visst kan Lotta sykle!* går igjen på oppslag sytten i *Annas himmel*. Stian Hole har kopiert bordet som er et utbredt perspektiv, som også finnes i Astrid Lindgren sin bok. I tillegg er det også verdt å nevne at boka har hentet inspirasjon fra *Alice`s Adventures in Wonderland* (1865) av Lewis Carroll. Vi kan på oppslag åtte i *Annas himmel* se en hvit kanin som kan assosieres med *Alice`s Adventures in Wonderland* (1865). Alice hopper etter den hvite kaninen ned i et kaninhull og havner i en annen verden. Anna og pappa hopper ikke etter

kaninen som Alice gjør, men de hopper ned i hullet i himmelen som vi kan se på oppslag ni. Den siste intertekstuelle referansen nevner også Ullström (2013) i sin artikkel som er nevnt ovenfor. Det er også mange andre intertekstuelle og intervisuelle referanser i bildeboka, men disse er valgt ut fordi de er tilpasset barn.

Med bakgrunn i at boka har flere mottakere som vi kan se gjennom bokas intertekstuelle og intervisuelle referanser som er tilpasset ulik alder, er det nødvendig å nevne begrepet implisitt leser. Iser betrakter den implisitte leseren som tekstens tenkte leser og det finnes alltid en implisitt leser i en tekst (Iser, 1974, s. xii). *Annas himmel* har altså en implisitt leser. Ullström (2013, s. 26) sier at bildeboka har mange ulike mottakere som den henvender seg til, ved å ha elementer som både lar unge og voksne lesere tenke og reflektere, og komme fram til ulike svar.

2.2.5 Denotasjon og konnotasjon

Selv om det er bilde- og tekstkonteksten som sammen forteller bildebokas innhold, er det likevel vesentlig å ha fokus på enkeltbildet for å øke forståelsen i bildet (Samuelson, 1995, s. 104). Bildet inneholder mange viktige detaljer som teksten mangler. *Annas himmel* bruker bilder som er innholdsrike, med mange detaljer. Nesten hver gang man leser bildeboka vil man oppdage noe nytt ved bildene. At bildeboka inneholder så estetisk vakre bilder, mener noen anmeldere tar bort fokuset fra å forstå og framheve tematikken død og sorg. Anmelder Damian Arguimbau (2013, avsn. 1) mener at bildeboka er for estetisk vakker og skriver at boka er en: «Alt for smuk billedbog om at håndtere døden». Ifølge Øines (2019, s. 33) vil dette avhenge av elevenes alder, og viser til at barn i barnehagen hadde lest *Annas himmel* og ikke forstått tematikken. Dette er verdt å bemerke seg til en senere diskusjon, om de vakre bildene påvirker elevenes forståelse av tematikken. Derfor er det viktig å bemerke seg begrepene denotasjon og konnotasjon i arbeidet med å studere bildene. Det var den franske litteraturforskeren Roland Barthes som utdypet begrepene denotasjon og konnotasjon i forhold til bildets meningspotensiale, med utgangspunkt i Saussures tegnteori (Barthes, 1999, s. 38).

Samuelsen (1995, s. 104) skriver at begrepet denotasjon står for: «[...] selve grunnbetydningen i bilder, det alle kan se, registrerer eller vil være i stand til å beskrive uten nevneverdig tolkninger». Ved en denotativ beskrivelse av et bilde fokuserer leseren på det en ser i bildet og hvordan bildet er bygd opp. Det handler altså blant annet om å se etter komposisjon, form, flate, farger og tekstur i bildet (Samuelsen, 1995, s. 105). Denotasjon er med andre ord den direkte meningen i bildet.

Det andre begrepet konnotasjon handler om hva vi forbinder fenomenet vi oppdager med. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety det samme for alle sammen, fordi en konnotasjon av et fenomen kan ha forskjellig betydning for ulike mennesker til ulike tider. Det er viktig å bemerke seg at konnotasjoner må skilles fra assosiasjoner. En konnotasjon er en kollektiv assosiasjon (Gripsrud, 2015, s. 117-118). Gripsrud (2015, s. 118) skriver at: «Konnotasjoner er kulturelt etablerte, kodifiserte, fellesassosiasjoner om en vil, mens assosiasjoner er individuelle, personlige». Ofte kan man relatere farger til for eksempel naturen, objekter, fenomener eller følelser. Fargene i boka er altså med på å skape ulike konnotasjoner (Maagerø, 2018, s. 174-175). Konnotasjonen i bildet er den indirekte betydningen (Gripsrud, 2015, s. 117).

I tillegg til Barthes syn på denotasjon og konnotasjon, er det verdt å bemerke seg Peirce tegnteori. Hans syn på tegn er forskjellig fra Barthes syn. Peirce legger vekt på at tegnenes betydning er situasjonsavhengig og avhengig av enkeltpersoners nivå. Et tegn for en person trenger ikke være et tegn for en annen person. Dermed avtar skillet mellom assosiasjoner og konnotasjoner samt denotasjoner og konnotasjoner. Da blir det umulig å beslutte tegnenes endelige eller absolutte betydning (Gripsrud, 2015, s. 122-123). Jeg benytter Barthes tegnteori i dette tilfellet, men hadde jeg benyttet Peirce tegnteori hadde det gitt tegnene en annen betydning.

2.3 Resepsjonsteori og de tomme rommene

Den tyske resepsjonsteorien, også kalt «resepsjonestetikken» eller «reader-respons», er en moderne litteraturteoretisk retning. Teorien går ut på hvordan leseren mottar litterære tekster, og fokuserer dermed på hvordan leseren medvirker til tekstens mening (Skei, 2019). En mye omtalt teoretiker innenfor resepsjonsteorien er blant annet teoretikeren Wolfgang Iser. Jeg tar utgangspunkt i hans synspunkt og ser det i lys av andres forståelse av begrepet, fordi Iser

retter seg mer mot hvordan mening formes i møte mellom teksten og leseren, samt i selve leseprosessen (Buchanan, 2010, s. 256; Claudi, 2013, s. 116). Iser (1972, s. 299) legger vekt på hvordan det å lese litteratur gir leseren muligheten til å formulere det uformulerte.

Et sentralt begrep i Iser's vinkling av resepsjonsteorien er tomrom eller tomme plasser, og begrepet kan forstås på ulike måter. Tomrom: «[...] kan forstås som hull i tekstens sammenheng» (Claudi, 2013, s. 116). Birkeland og Mjør et al. (2018, s. 20) utdyper dette ved å si at: «Tomrom er strukturar i teksten som er usynlege eller implisitte, en kan forstå det som det uskrivne eller det som ikkje er eksplisitt formulert». De tomme plassene gir rom for tekstfortolkning, og hvilken relasjon bilder og tekst har til hverandre (Iser, 1996, s. 110). Smidt (1999, s. 69) derimot mener at de tomme plassene ikke alltid er så tomme, og skriver at: «[...] tomrommene ikke alltid er så tomme, men at de i mange tilfeller henviser til en kulturell kode som ulike lesere i vekslende grad behersker». De ulike forståelsene som presenteres over viser at begrepet har en mangfoldig forståelse.

Begrepet tom plass kan derfor tolkes som for eksempel et symbol eller en tom plass. Hvis leseren ser tomrommet som et symbol blir det ikke en tom plass, fordi leseren klarer å skape mening ved å forstå symbolet. Hvis leseren ikke forstår symbolet, men heller finner en logisk forklaring vil det gjøre at leseren fyller ut tomrommet i teksten. Det vil muligens være lettere for en voksen å tolke det som et symbol, mens barn oftere vil fylle ut tomrommet og ikke forstå et eventuelt symbol. Min forståelse av begrepet tom plass er ganske vid, da jeg forstår begrepet tom plass som noe uforklart i teksten, og leseren må selv finne ut hva som kan ha skjedd og hvorfor. Min forståelse støtter seg mest til Birkeland og Mjør et al. (2018, s. 20) og Smidt (1999, s. 69) sine forståelser av begrepet tom plass.

Leseren skal selv fylle ut de tomme rommene og presisere tekstens verden, blant annet ved eksempler fra teksten (Fibiger, 2012, s. 136). Claudi (2013, s. 116) presiserer også at det er leseren som selv må fylle ut de tomme rommene og danne forbindelser mellom de ulike elementene i teksten. Dette må leseren gjøre for at teksten skal gi mening og virke sammenhengende. Når leseren setter i gang med lesingen av teksten, vil dette gi innsikt i de tomme rommene i teksten. Noe som gir leseren ulike perspektiver for å forstå meningen og de ulike synspunktene i teksten. Denne prosessen gjør at leseren begynner å tenke og responderer på teksten. Dette forutsetter at leseren er aktivt deltakende i lesingen av teksten (Iser, 1972, s. 280). Det er de tomme rommene i teksten som setter i gang leserens kreative bevissthet

(Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 117). I for eksempel bildebøker må leseren ofte finne sammenhenger mellom verbaltekst og bilde. Det ser vi spesielt hvis ord og bilde følger avløsningsprinsippet, som vil si at bildet inneholder vesentlig informasjon som verbalteksten ikke forteller, eller omvendt (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 21), noe vi ofte ser i *Annas himmel*. Det er viktig at læreren ved behov hjelper elevene til å stimulere til samtale om de tomme rommene, avhengig av vanskegraden på boka som blir avgjort etter hvor mye som er åpent for tolkning i boka (Stokke, 2022, s. 252). Bildeboka *Annas himmel* er en relativt åpen bok som har mange tomme plasser å fylle ut. Leserens må fylle ut tomrommene avhengig av erfaringer og kunnskap.

Meningen i teksten skjer gjennom lesingen, og det oppstår i interaksjonen mellom tekst og leser (Iser, 1996, s. 104). Teksten inneholder både elementer som er definerte og bestemte i teksten, og forbindelser mellom de ulike elementene. Teksten sier ikke noe om hvordan man skal tolke de ulike forbindelsene mellom tekstelementene, dette må leseren bestemme. Dermed kan vi si at teksten inneholder både uttalte elementer, altså det som allerede er skrevet i teksten og ikke-uttalte elementer, de tomme rommene som må fylles av leseren. På denne måten er leseren med på å videreutvikle teksten, gjennom å forbinde de ulike tekstelementene på sin egen måte (Claudi, 2013, s. 117). Det må være en balanse i teksten når det gjelder tomrom i lesingen. Blir det for få tomme rom i teksten kan den bli kjedelig fordi teksten er forutsigbar, og leseren mangler muligheten til å være aktiv og kreativ. Teksten er derfor nødt til å ha en passende mengde med tomme rom, slik at teksten engasjerer leserens fantasi til å finne ut av ting selv (Iser, 1972, s. 280).

For å angripe de tomme rommene i teksten må leseren være en utforskende leser. «Den utforskende leseren i teksten viser seg i åpne henvendelsesformer hvor det blir lagt opp til utfordringer i lesingen ved hjelp av skjæreteknikker, vandrende synsvinkler og tomme plasser» (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 145). Det er altså de tomme plassene i bildeboka vi fokuserer på. Vi kan kategorisere de tomme plassene i tre kategorier. Den mest snevre forståelsen av tomme plasser er for eksempel når leseren får en beskrivelse av personens øyne uten at øyefargen er beskrevet. En litt bredere forståelse av de tomme plassene ser vi når leseren for eksempel må kombinere relasjoner mellom personer, symboler og sprang i handlingsforløpet. En enda bredere forståelse av de tomme plassene er for eksempel når teksten har en åpen slutt (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 142). Det er en litt bredere forståelse av de tomme plassene vi finner mest av i *Annas himmel*, samt vil jeg

påstå at boka har en åpen slutt. Tekster som har et sterkt preg av intertekstuelle og intervisuelle referanser kan for eksempel være åpne tekster (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 122), som vi finner i *Annas himmel*. Ved at teksten har intertekstuelle og intervisuelle referanser, er det referansene som blant annet gjør at teksten har tomme plasser og dermed er en åpen tekst. Det forutsetter at leseren kjenner referansene.

2.4 Åpne og lukkede tekster

Den italienske forfatteren og filosofen Umberto Eco er kjent for begrepet modell-leser. Forfatteren må organisere teksten sin etter ulike koder. For at teksten skal oppleves som kommunikativ, må forfatteren organisere teksten etter ulike koder, og forfatteren må anta at de ulike kodene kan forstås av de mulige leserne. Forfatteren må dermed tenke seg ut en mulig leser, altså modell-leseren, som har mulighet til å klare å tolke teksten og dens tomme rom (Eco, 1981, s. 7). Vi kan skille mellom åpne og lukkede tekster som modell-leseren kan tolke.

Den lukkede teksten forklares som en tekst som legger tydelige føringer for meningen i teksten, og hvilke lesere som er tenkt til teksten (Eco, 1981, s. 8). Videre forklarer Hoem (2002, s. 46) at de lukkede tekstene legger føringer for mulige tolkninger av innholdet. Dermed er de lukkede tekstene lukket for alternative tolkninger fra leseren (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 124). Derfor kan man vurdere en lukket tekst som entydig og at den forteller handlingen på en «strømlinjeformet» måte. Teksten oppmuntret dermed ikke leseren til å være kritisk til innholdet (Hoem, 2002, s. 46). Teksten er ofte bygd opp slik at hvert trinn i fortellingen leder an til neste trinn (Eco, 1981, s. 8).

Den åpne teksten kan beskrives som en tekst med en labyrinth som inneholder mange problemer eller tomme rom. Hvordan teksten evner å legge opp til en labyrinthlignende struktur er det viktigste i teksten, istedenfor problemene (Eco, 1981, s. 9). Videre skriver Eco (1981, s. 9) følgende: «An open text outlines a «closed» project of its Model Reader as a component of its structural strategy». En åpen tekst legger altså opp til ulike tolkninger og lesninger, varierte betydninger og den evnen teksten har til å bringe fram en flertydig leser (Mangen, 1999, s. 186-187). Det er dermed viktig at leseren er aktiv og kritisk til innholdet i teksten (Hoem, 2002, s. 46). Den åpne teksten sier altså noe om de ulike

tolkningsmulighetene og hvor stor grad av frihet leseren får i teksten. Modell-leseren har større «bevegelsesfrihet» i en åpen tekst kontra en lukket tekst (Mangen, 1999, s. 192).

Jeg vil betrakte *Annas himmel* som en åpen tekst med mange karakteristiske grep som tomme plasser, symbol, samt intertekstuelle og intervisuelle referanser som for eksempel er med på å gjøre teksten åpen (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 122). Dermed må leseren være aktiv i arbeidet med å identifisere denotasjoner og konnotasjoner for å beskrive og finne mening med boka. De nevnte karakteristiske grepene vil bli synlig for elevene avhengig av hvilken grad elevene identifiserer denotasjoner og konnotasjoner.

2.5 Den litterære samtalen

Laila Aase (2005, s. 106) definerer den litterære samtalen slik: «[...] klasesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane. Litterære samtalar er ei kollektiv verksmed som er spesifikk for litteraturundervisninga i skolen». Hun påpeker at den litterære samtalen spiller en avgjørende rolle innenfor litteraturundervisningen. Hvis samtalen får ut sitt beste fungerer den som et dynamisk utviklingsmoment i forhold til lesingen av teksten. Leserens blir nødt til å ta pauser og se tilbake på hva som er lest, fordi vi møter andre tolkninger enn vår egen (Aase, 2005, s. 106). Ved at elevene får delta i litterære samtaler, er det en av metodene som gir elevene økt litterær kompetanse. Samtalen som sjanger er institusjonell, fordi den finner sted i klasserommet og iscenesatt, fordi læreren iscenesetter samtalen (Håland & Ulland, 2017, s. 260). Gjennom den litterære samtalen får elevene mulighet til å uttrykke deres opplevelse av litteraturen, noe som bidrar til at elevene både får oppklart usikre perspektiver ved teksten og utvide responsen sin (Hennig, 2017, s. 162). Wolf (2004, s. 96) påpeker at når barn får lytte til hverandres innspill skaper de sammen en større forståelse av boka.

2.5.1 Litterær og kulturell kompetanse

Hennig (2017, s. 75) forklarer litterær kompetanse som at: «[...] litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing». Alle elever har ulik litterær kompetanse, men alle elever utvikler sin kompetanse gjennom lesing, erfaringer og refleksjoner omkring litterære tekster (Hennig, 2017, s. 77). *Annas himmel* bidro til å øke elevenes litterære kompetanse, gjennom høytlesing av og samtale om *Annas himmel*. Litterær kompetanse kan også deles inn i kulturell kompetanse, som vil si at

leseren tolker meningen i teksten (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 139). Kulturell kompetanse handler om hvor godt eleven klarer å se sammenhenger mellom ulike elementer, som bilder og tekst i boka, og knytter elementene til andre bøker, bilder, filmer eller musikk (Hennig, 2017, s. 75; Ommundsen, 2022, s. 161). Det går blant annet på de intertekstuelle og intervisuelle referansene elevene tolker i boka. Det er viktig å huske på at elevene og læreren har ulik litterær og kulturell kompetanse, de møter teksten med sitt liv og sine problemstillinger, perspektiver og teksterfaringer (Tønnessen, 2012, s. 132). Hvor mye av boka elevene forstår har mye å si for leseprosessen, og den utgjøres både av leserens kulturelle og litterære kompetanse (Ommundsen, 2022, s. 155).

2.5.2 Samtale om skjønnlitteratur i norskfaget

I den norske skolen har både samtaler og lesing av skjønnlitteratur vært sentralt innenfor norskfaget siden Mønsterplanen fra 1987 (Andersson-Bakken, 2015, s. 281). Dette er både videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og LK20. Å samtale om litteratur i skolen er og har tidligere også vært viktig, og vi omtaler gjerne samtalen som *Den litterære samtalen*. Ved å tillegge samtalen et navn, viser det at samtaleformen settes inn i litt fastere rammer, og tillegges en klar intensjon. Man har dermed et bevisst og reflektert mål for hva man vil med samtalen (Hennig, 2017, s. 161).

Litteraturundervisningen i skolen skal både legge til rette for å oppleve og forstå tekst (Sommervold, 2016, s. 32). Her kan man for eksempel bruke den litterære samtalen som utgangspunkt for å oppleve og forstå en tekst. I gjeldende læreplan, LK20, finner vi både kompetansemål som kan passe til det å samtale om litteratur både etter andre, fjerde og syvende trinn. Dette viser at det å samtale om litteratur er noe som er gjennomgående for alle trinnene, slik at man etter hvert kan gjøre samtalen mer kompleks og bygge på erfaringene elevene har fra tidligere klassetrinn. Jeg vil i dette studiet bare kommentere de relevante målene etter fjerde trinn, fordi undervisningsopplegget skal gjennomføres på fjerde trinn. Relevante kompetansemål etter fjerde trinn er følgende:

- **Lese og lytte til** fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og **andre tekster på bokmål** og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, **og samtale om hva tekstene betyr for eleven.**
- **Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving,** lek, bevegelse og andre kreative uttrykk.

- **Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster.**
- **Følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål.**

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

2.5.3 Hvorfor gjennomføre den litterære samtalen?

Det er flere grunner til å gjennomføre litterære samtaler med barn. Aase (2005, s. 108-109) sier blant annet at det å samtale om en litterær tekst gir rom for at elevene kan se på egen tolkning av teksten. Dermed får elevene mulighet til å få innblikk i egen leseprosess, men også leseprosessen til medelever. Elevene vil bruke responsen fra medelever til å utforske og utvide sin egen respons. Dette kan også læreren være med å påvirke, ved å gjøre elevene oppmerksomme på hverandres perspektiver på teksten. Dette hjelper elevene til å forstå at det er en mangfoldighet ved teksten, som gjør at det utvider vår egen forståelse (Hennig, 2017, s. 175). Denne samtalen kan elevene være med på fra tidlig alder. Samtalen lærer elevene at de må skjerpe oppmerksomheten når de leser, som dermed gir de en bedre leseopplevelse (Skarðhamar, 1993, s. 73).

Etter å ha lest en bok kan en etterfølgende samtale være en måte å la elevene bearbeide og tolke de ulike inntrykkene man sitter igjen med. Det er enda bedre for elevene at de i en slik samtale kan dele inntrykkene med andre som også har lest samme bok. For når man har lest en bok har man ofte et behov for å samtale om det vi har lest og forstått (Skarðhamar, 1993, s. 70). Når elevene arbeider med litterære samtaler skal det bidra til at elevene tør å ta ordet, og at de må lære seg å stole på seg selv og innspillene sine. Det vil også gi elevene kunnskap om hvordan møte hverandres innspill og synspunkter, samt hvordan de kan gripe de tomme rommene i teksten. Samtalen gir også elevene innsikt i hverandres perspektiver og refleksjoner, som sammen med egne perspektiver og refleksjoner vil gi elevene større forståelse for den litterære teksten og betydningen teksten kan ha for deres virkelighet (Hennig, 2017, s. 164).

Gjennom den litterære samtalen skal elevene få kunnskap i å lese oppmerksomt og observere hva teksten forteller, og på måten det fortelles (Skarðhamar, 1993, s. 70). Dermed kan den litterære samtalen hjelpe elevene til å utvikle gode strategier for å møte andre tekster enn kun de tekstene som elevene ville valgt å lese selv (Aase, 2005, s. 113). Den litterære samtalen gir

også læreren kunnskap om tekststrategiene til elevene. Dermed gir det rom for at læreren kan utfordre elevene på perspektivene de har og tenkemåten rundt teksten (Aase, 2005, s. 117).

2.5.4 Hvordan gjennomføre den litterære samtalen?

En sentral faktor for en litterær samtale er å skape et godt samtalemiljø i klasserommet når man skal gjennomføre en litterær samtale. Ut ifra forutsetningene elevene har fra før av, må det være rom for at alle kan ytre seg uavhengig av erfaringer, og dermed blir det viktig å skape en opplevelse av fellesskap. Uten å opparbeide seg et slikt fellesskap, vil det være utfordrende å ha litterære samtaler. For det er nettopp med et fellesskap elevene tør å ytre seg for hverandre (Hennig, 2017, s. 162-163). Elevene vil alltid være på forskjellige nivåer når det kommer til teksterfaringer. Har eleven lite teksterfaring vil dette gjøre at eleven har dårligere forutsetninger for å kunne ytre seg om teksten. Derfor er det viktig å gi elevene mest mulig litterære erfaringer, slik at de har et grunnlag for å kunne delta i en litterær samtale. En annen sentral faktor for samtalen er måten man setter sammen gruppene til samtalen. En gruppe bestående av fire elever viser seg å være en god balanse, mellom ikke for små grupper eller for store grupper. Antallet gjør at det gir rom for alle elevene, uansett erfaringer, til å kunne delta i samtalen, samtidig kan de også lære av hverandre (Hennig, 2017, s. 163).

Hvordan samtalen utspiller seg er knyttet til selve teksten og hvilke personlige egenskaper og erfaringer elevene har opparbeidet seg. Det er derfor utfordrende å ha en bestemt måte for hvordan gjennomføre samtalen. Læreren må selv se an hvilke egenskaper og erfaringer elevgruppen besitter (Aase, 2005, s. 109). Læreren må kunne føre samtalen slik at den gir mening for elevene og gir de innsikt i teksten. Det betyr ikke at det er læreren som skal stille spørsmål og bare få svar. Læreren må unngå å ha en klar plan for samtalen som en skal følge, men heller lytte til de ulike innspillene elevene kommer med, og ut ifra det improvisere og kunne endre tenkt plan for samtalen (Aase, 2005, s. 117). Det er vesentlig at samtalen bygger rundt elevenes inntrykk og erfaringer om den litterære teksten. Læreren må unngå å bestemme på forhånd av samtalen hvilke spørsmål samtalen skal bygge seg rundt, det er elevenes opplevelse og tolkning av teksten som skal være utgangspunktet for samtalen (Andersson-Bakken, 2015, s. 281-282). På bakgrunn av valgt bildebok og elevenes manglende forkunnskaper om en litterær samtale, er jeg nødt i en viss grad å tilrettelegge for å gi flere forutsetninger for å lese boka. Jeg må tilrettelegge på forhånd ved å lage spørsmål til samtalen.

Hennig (2017, s. 163) støtter seg også til dette, og sier at en god litterær samtale lar elevene snakke utforskende med hverandre og hjelpe hverandre til å holde samtalen gående, og sammen oppdage ulike innsikter ved boka. Videre mener Hennig (2017, s. 165) at læreren i minst mulig grad skal styre samtalen, men at læreren må lede elevene inn igjen i samtalen hvis de er på ville veier. Hvis elevene har lite erfaringer med denne formen for samtale er læreren nødt for å formulere spørsmål som vekker respons og refleksjon hos elevene. Da er det viktig at elevene får god tid til å jobbe med spørsmålene, og huske at målet ikke er å komme gjennom alle spørsmålene, men at de skal hjelpe elevene til å reflektere og samtale sammen (Hennig, 2017, s. 167).

For å trekke inn to andre synspunkt på hvordan litterære samtaler kan utspille seg, vil jeg trekke inn synspunktene til Skarðhamar (1993) og Vederhus (2015) som mener at læreren må være med på å styre samtalen noe mer enn det Andersson-Bakken (2015) og Hennig (2017) mener. Dette kan være en god metode hvis elevene har lite kunnskap rundt hvordan en litterær samtale skal foregå. Skarðhamar (1993) sitt synspunkt utvider deler av synspunktet til Hennig (2017) om at læreren må ta mer del i samtalen hvis elevene har få erfaringer om samtaleformen, som nevnt lenger opp. Skarðhamar (1993, s. 72) mener det er viktig at læreren gjør et grundig forarbeid og planlegging av samtalen. Allikevel mener hun det er viktig å la elevene resonnerer, reflektere og analysere innholdet i teksten, både bilder og tekst. Vederhus (2015, s. 68) mener at samtalen burde ha enda mer rammer igjen, og mener at streng regi og styring er nødvendig for at elevene får større innsikt i teksten. Ut ifra de fire forskerne over, støtter jeg meg mest til Skarðhamar (1993) sitt synspunkt om hvordan samtalen kan fungere, med tanke på elevenes manglende forkunnskaper. Å styre så mye som Vederhus (2015) mener, kan igjen bli for mye rammer. Andersson-Bakken (2015) og Hennig (2017) har igjen for lite rammer til dette formålet, derfor synes jeg Skarðhamar (1993) sitt syn legger seg midt mellom alle.

Det er viktig for læreren å ha kunnskap rundt type spørsmål som er gode å bruke i en litterær samtale. Vi kan derfor skille mellom åpne og lukkede spørsmål. De åpne spørsmålene har ikke et bestemt svar, men er åpne for ulike tolkninger. Lukkede spørsmål er på den andre siden spørsmål som gjerne har bestemte svar (Andersson-Bakken, 2015, s. 284). Videre presenterer Skarðhamar (1993, s. 75) tre typer åpne spørsmål som læreren kan bruke som utgangspunkt i den litterære samtalen. Det er identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, og

overførings-/ aktualiseringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål er spørsmål som skaper en forbindelse mellom leseren og teksten, og man trenger som oftest ikke å stille mer enn ett slikt spørsmål. Man kan gjerne stille et identifikasjonsspørsmål før man begynner å lese boka (Håland & Ulland, 2017, s. 262). Den neste typen spørsmål er refleksjonsspørsmål som burde ha hovedvekten i samtalen, for det er spørsmål som lar elevene resonnerer og reflektere over de tomme rommene i teksten. Den siste spørsmålstypen skaper en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet (Skarðhamar, 1993, s. 76-77). Ved å stille for mange identifikasjons- og overføringsspørsmål kan det gjøre at samtalen lett kan spore av, og inn på mer personlige hendelser (Moe & Stokke, 2022, s. 300). Skarðhamar (1993, s. 80) presiserer at det er viktig å unngå å presse elevene til å finne lærerens spor i teksten, men at lærer og elev samarbeider om å finne spor i teksten. Samtidig forutsetter det at læreren avstår fra å presse igjennom spørsmålene som er tenkt ut, men heller fanger opp refleksjonene til elevene, og omformulerer spørsmål avhengig av elevenes refleksjoner og resonnement.

3.0 Metode

Dette kapittelet inneholder begrunnelser for valgt metode, hvordan jeg samlet inn oppgavens materiale, hva som var oppgavens materiale og hvordan jeg analyserte det. Kapittelet består av en redegjørelse av kvalitativ metode, observasjon, loggskrivning som metode, den semistrukturerte samtalen, utvalg av informanter, valg av bildebok og reliabilitet og validitet. Elever fra barneskolen bidro i denne avhandlingen med tanker, refleksjoner og deres synspunkter rundt valgt bildebok, *Annas himmel*. Siden det var elever fra barneskolen som deltok i feltarbeidet, var det mye å ta hensyn til. Det er derfor en egen del under kapittelet som handler om forskningsetiske vurderinger.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode karakteriseres ved å bruke ulike forskningsmetoder som medfører en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Metoden er god å benytte for å gå i dybden på et tema, eller studere sosiale fenomener (Krumsvik, 2014, s. 21). Forskningen fokuserer på hvorfor noe skjer i mindre grupper, i motsetning til kvantitativ metode som fokuserer på å kartlegge at noe skjer og gjerne i et større utvalg av mennesker (Krumsvik, 2014, s. 27). Et fellestrekk for den kvalitative forskningen er at dataen vi samler inn gjerne er i form av tekst, og teksten beskriver ofte personers handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver (Thagaard, 2018, s. 13). Thagaard (2018, s. 11) skriver videre at et karakteristisk trekk ved den kvalitative metoden er den nære kontakten opparbeidet mellom forskeren og deltakerne i studiet. Dette kan for eksempel sees gjennom deltakende observasjon og intervju. Siden jeg brukte to dager på å gjennomføre studiet mitt, opplevde jeg noe nær kontakt med deltakerne, og god nok kontakt til at jeg følte deltakerne svarte på spørsmålene mine og stilte spørsmål tilbake. Gjennom disse eksemplene av metoder la det et grunnlag for å opparbeide en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av kontakten jeg dannet meg i perioden jeg var i felt. En kvalitativ tilnærming var best egnet for denne studien fordi formålet var å få en dypere innsikt i hvordan elevene tenkte, reflekterte, tolket og skapte mening i bildeboka *Annas himmel* som var åpen for ulike tolkninger. Dette var et slags eksperiment, hvor jeg prøvde ut noe, så hva som skjedde underveis, hva resultatet ble, vurderte og diskuterte utfallet av prosjektet, samt knyttet resultatene opp mot teori. Valgte metoder for studiet var ikke-deltakende observasjon, loggskrivning og litterær samtale.

3.2 Utvalg av informanter

I denne avhandlingen ønsket jeg å se hvordan elevene forstod bildeboka *Annas himmel*, og hvordan arbeidet ga innsikt i temaet livsmestring i norskfaget. Formålet med avhandlingen var å vurdere hvordan fjerdeklassinger reflekterte og tenkte omkring bildeboka *Annas Himmel*, som handlet om død og sorg knyttet opp mot temaet livsmestring. På bakgrunn av valgt problemstilling passet strategisk utvelgelse best til denne studien. En strategisk utvelgingsprosess vil si at forskeren systematisk velger personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som passer problemstillingen til studiet. Forskeren velger også ofte ut deltakere etter hvem som er tilgjengelig. Ved å bruke en rekruttering basert på selvseleksjon, beskrives det som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 54-56). Ved bruk av kvalitativ metode er det ofte vanlig å bruke strategisk utvelgelse. Denne metoden for utvelgelse av informanter kan by på utfordringer ved at utvalget gjerne representerer personer som er fortrolige med forskningen, mestrer egen livssituasjon og har høy utdanning (Thagaard, 2018, s. 56-57). Elevene hadde naturlig nok ikke høy utdanning, men foreldrene hadde trolig nok en form for høyere utdanning som kan ha påvirket om de godkjente til at deres barn deltok i prosjektet.

Totalt sytten fjerdeklassinger bidro til forskningen, alle fra samme klasse. Alle sytten elevene deltok under observasjonen, hvorav femten deltok på både loggskrivningen og den litterære samtalen. Begge kjønn var representert i utvalget. Utvalget av informanter var i samarbeid med min forrige praksislærer basert på tilgjengelighet, adgang til feltet og formål. Jeg var på forhånd åpen for klassetrinn, avhengig av hva skolen og praksislæreren kunne tilby meg. Siden praksislæreren hadde god kontakt med en annen lærer på skolen, ble jeg satt i kontakt med hen. Denne læreren ønsket å bidra i prosjektet med sin klasse. Jeg hadde ingen kjennskap til verken læreren eller elevene, da min praksis ble gjennomført i en annen klasse på et annet trinn. Med bakgrunn i koronasituasjonen bestemte jeg meg for kun å benytte en klasse til forskningen. Dette bidro til en trygg koronasituasjon for både deltagerne og meg selv, siden skolen skiftet mellom ulike koronatiltaksnivå på dette tidspunktet.

Thagaard (2018, s. 59) presiserer at antall utvalgte informanter ved kvalitative studier ikke bør være flere enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Tid og ressurser setter også begrensninger for antall deltakere. I tillegg kan forskeren betrakte utvalget stort nok når personene som deltar er ferdig med å dele informasjon om studiet. Det var spesielt

tidsperspektivet, omfanget av oppgaven og koronasituasjonen som spilte inn på valget om å bruke en klasse. Både for å ha muligheten og nok tid til å gjennomføre opplegget, og i ettertid analysere og drøfte funnene. Alternativt måtte jeg valgt færre metoder for innsamling av materiale, men jeg følte ved å bruke tre ulike metoder for å samle inn materiale, kunne jeg potensielt fått flere og dypere tanker samt refleksjoner fra elevene. Koronapandemien påvirket også utvalget grunnet svært mye smitte i samfunnet på det tidspunktet innsamlingen av materialet ble gjennomført. Det hadde vært uetisk av meg å møte flere klasser og potensielt smitte mange elever og lærere. Jeg vurderte smittesituasjonen i samfunnet til at det var bedre å velge en klasse og gå i dybden på resultatet der, enn å ha flere klasser og bare analysere resultatene overflødig.

3.3 Oppgavens materiale

Materialet som lå til grunn for avhandlingen var observasjon av høytlesning, loggskrivning og litterære samtaler. Totalt bestod klassen av tjuette elever derav fjorten gutter og fjorten jenter. I utgangspunktet samtykket tjueen elever til å delta på alt, men på grunn av korona var flere av elevene borte da prosjektet ble gjennomført. Totalt sytten elever var til stede og hadde tillatelse fra foreldre til å delta under observasjonen da jeg skrev feltnotater. I tillegg til disse sytten elevene var det ytterligere fem elever til stede under høytlesningen, men uten foreldrenes tillatelse. Feltnotater av deres utsagn ble derfor utelatt i denne avhandlingen. Disse fem elevene var plassert bakerst i klasserommet for å ha oversikt over hvem jeg kunne notere ned utsagn fra. Observasjonen av høytlesningen varte i totalt én time og tre minutter. Femten av de sytten elevene til stede hadde godkjent deltagelse på loggskrivningen og samtalen, hvor tolv av disse ble valgt til å delta i de litterære samtaler, fordelt på tre grupper bestående av fire elever i hver gruppe. Hvor utfyllende svarene til elevene var på loggene varierte. Noen svarte kort på hvert spørsmål eller unnlot å besvare enkelte spørsmål, mens andre elever svarte mer utfyllende på alle spørsmålene. Dette medførte mange svar på de tre første spørsmålene, mens de to siste spørsmålene fikk jeg færre svar fra elevene. Jeg valgte derfor å ta opp spørsmål fire og fem igjen i den litterære samtalen for å sikre flere svar og dermed et bedre grunnlag for analysen. De litterære samtaler varte i henholdsvis tjue, tjuesyv og tjuetru minutter. Loggskrivningen ble gjennomført i forkant av den litterære samtalen, slik at elevene både fikk bearbeide egne tanker og skrive ned tankene på papir, samtidig som jeg kunne bruke svarene til elevene fra loggskrivningen som grunnlag for den

litterære samtalen. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på de tre ulike metodene jeg benyttet for å samle inn materialet til avhandlingen.

Metode for innsamling av materiale	Antall elever	Tid for gjennomføringen
Klasseromsobservasjon	17 elever	1 time og 3 minutter
Loggskrivning	15 elever	31 minutter
Litterære samtaler	3 grupper bestående av 4 elever på hver gruppe	Gruppe 1: 29 minutter Gruppe 2: 27 minutter Gruppe 3: 24 minutter

Tabell 1: oversikt over materiale.

3.4 Ikke-deltakende observasjon

Observasjon i klasserommet var den første metoden jeg benyttet for å innhente materiale til min studie. Observasjon foregår ved at forskeren studerer sosiale situasjoner og systematisk observere ulike handlinger deltakerne utfører. Metoden er spesielt godt egnet hvis man skal studere samhandling, fordi forskeren får muligheten til å fokusere på hvordan deltakerne forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2018, s. 63). Observasjon betyr iakttagelse og er en god metode når forskeren trenger direkte tilgang til naturlige settinger som i for eksempel skolen, klasserommet eller skolegården. Ved observasjon studeres det deltakerne gjorde og notater fra det jeg så og hørte ble registrert (Dalland et al., 2021, s. 127).

Det er ulike måter forskeren kan observere deltakerne på. Jeg valgte ikke-deltakende observasjon, som var mest hensiktsmessig siden læreren til elevene gjennomførte undervisningsopplegget, se *Vedlegg 6: Observasjonsskjema*, for mer informasjon. Høytlesningen var hovedmålet for observasjonen, da jeg ønsket å skrive notater fra høytlesningen, siden det ble benyttet lesestopp underveis. Elevene hadde gode refleksjoner og tanker under lesestoppene som jeg noterte ned. Dalland et al. (2021, s. 138) skriver at det er vanlig å bruke denne formen for observasjon når du forsker i klasserommet. Grunnen er at forskeren ofte ikke kjenner elevene eller læreren fra før. Ikke-deltakende observasjon vil si at forskeren holder seg på utsiden av det som foregår, er i settingen det foregår, men deltar ikke direkte i situasjonen. Forskeren observerer fra sidelinjen, men er til stede der undervisningen foregår (Postholm, 2017, s. 64). Det er allikevel viktig å presentere seg selv for elevene og

forklare hva du skal gjøre og hvorfor du er der, da mange elever lurer når en ukjent person kommer inn i klasserommet (Dalland et al., 2021, s. 138). Jeg ønsket å ta i bruk ikke-deltakende observasjon for å ha muligheten til å observere høytlesningen rundt bildeboka, for å kunne plukke opp relevante og interessante utsagn elevene sa eller gjorde under høytlesningen.

Det er vesentlig å utføre observasjon av deltakere på en systematisk og velfundert måte for å skape oversikt over deltakernes utsagn og handlinger (Thagaard, 2018, s. 84). Dermed kan det med fordel være lurt å benytte en observasjonsprotokoll. Sharan Merriam (2016) presenterer seks elementer for observasjon, som jeg tok utgangspunkt i ved min ikke-deltakende observasjon. Ett av elementene er «*samtalen*», dette elementet har jeg presisert ytterligere, og kalt «*helklassesamtale*» istedenfor. Observasjonsskjemaet er lagt ved som *Vedlegg 6: Observasjonsskjema*. Jeg tok utgangspunkt i fem av de seks elementene som var mest hensiktsmessig for dette studie og observasjonen:

1. Den fysiske settingen: Se på det fysiske miljøet. Hva er konteksten? Hvordan er romfølelsen?
2. Deltakerne: Beskriv deltakerne, hvor mange deltakere og hvilken rolle har de? Hvorfor er akkurat disse deltakerne utvalgt?
3. Aktiviteter og interaksjoner: Hva foregår? Hvordan interagerer deltakerne med aktiviteten og hverandre? Hvor lang tid tar aktivitetene?
4. Helklassesamtale: Hvilket innhold har samtalen? Hvem snakker/lytter? Forskeren kan både sitere direkte, omformulere og oppsummere samtalen.
5. Forskeren sin rolle: Hva er din rolle? Sier eller gjør forskeren noe?

(Merriam, 2016, s. 141-142).

En av feilkildene ved observasjon er faktisk forskeren. Nettopp fordi observasjonen preges av forskerens egne erfaringer, registreringer forskeren selv ser og hører og valg som blir gjort før og under observasjonen. Jeg som forsker hadde en forståelse, interesse og erfaring. Dette var forutsetninger jeg besatt, som gjorde at jeg hadde en forutsetning for å forstå noe. Jeg vil derfor trekke fram den praktiske erkjennelsesinteressen jeg hadde i denne konteksten, hvor Habermas forklarer at handlingsformen dreier seg om intersubjektivitet og hvordan man forstår hva andre mennesker mener (Øfsti, 2012, s. 12). Det var også viktig å tenke over hvilken effekt jeg hadde på deltakerne, ved å for eksempel presentere meg selv, informere om

formålet med observasjonen og hvorfor de var utvalgt. Førsteintrykket av deltakerne kan også være med på å påvirke observasjonen og det forskeren skriver ned, i form av at man kan bli mer positiv enn man burde vært (Dalland et al., 2021, s. 130).

For min del hadde jeg ingen kjennskap til verken klassen eller læreren fra før av. Det var min tidligere praksislærer på skolen som satt meg i kontakt med læreren, der jeg gjennomførte prosjektet. Selv om jeg var uten kjennskap til både læreren og elevene, ble observasjonen påvirket av meg fordi jeg tolket og reflekterte over hva som ble sagt og utført under høytlesningen. Samtidig analyserte jeg som forsker og tolket svarene til elevene i ettertid, og fikk derfor en fortolkende rolle. Da jeg presenterte meg selv og opplegget forklarte jeg kort hvem jeg var, hva opplegget gikk ut på og hva som skulle skje, uten å gå i detalj om hva boka handlet om eller mine tanker rundt boka. Det var allikevel utfordrende å unngå å påvirke elevene. Jeg opplevde under høytlesningen at elevene nesten glemte at jeg var der, og elevene ble mer og mer aktive utover i høytlesningen. I starten var det vanskelig for læreren å få med seg elevene og det var lite aktivitet fra elevene, men etter forarbeidet med boka ble elevene svært aktive under høytlesningen.

3.4.1 Feltnotater

Under observasjonen valgte jeg å skrive ned feltnotater, istedenfor å gjøre lydopptak eller filme. Bakgrunnen for å benytte feltnotater var at det hadde blitt utfordrende hvis enkelte elever ikke ville delta med video eller lydopptak. Dette kunne medført få elever til stede under høytlesningen og dermed færre refleksjoner og synspunkter fra elevene. Samtidig ville det vært utfordrende å høre hva elevene sa med tjueåtte elever i klassen. Det var viktig å skrive ned feltnotatene raskest mulig etter gjennomført observasjon, da det er fort gjort å glemme detaljer fra observasjonen. I tillegg var det viktig å gjøre enkelte begrensninger for hva en skulle fokusere på under observasjonen, fordi man ikke har mulighet til å skrive ned alt en ser og hører (Kjelaas, 2020, s. 41). Jeg valgte derfor å følge fem av de seks elementene til Sharan Merriam (2016, s. 141-142) som er nevnt tidligere i avhandlingen. Det var elementet *helklassesamtale*, som særlig var viktig for min kontekst, fordi det viktigste var å fange opp utsagn elevene sa under forarbeidet for høytlesningen og selve høytlesningen. Det var til tider vanskelig å høre hva elevene sa, men læreren gjentok det elevene sa flere ganger slik at jeg oppfattet samtalen. Det ble utfordrende å notere ned alt elevene sa, så hovedfokus var på de planlagte lesestoppe. Jeg noterte ned utsagn fra tilfeldige lesestopp læreren utførte etter

elevenes interesse så langt jeg klarte. Lesestoppene er beskrevet i *Vedlegg 1: Undervisningsopplegg*.

3.5 Loggskrivning som metode

Loggskrivning ble valgt som en av metodene for innsamling av materiale for dette prosjektet. Formålet med loggskrivningen var å få innsikt i tankene, refleksjonene og ulike synspunkt elevene hadde omkring boka. Ved å uttrykke seg om boka i loggen, hjalp det elevene til å klargjøre, utvikle og problematisere det de hadde lest og hvordan respondere på boka (Hennig, 2017, s. 181). En logg skal hjelpe elevene med å skrive ned inntrykk, responser og refleksjoner om utvalgt bok. I tillegg skal loggen hjelpe elevene til å bli mer bevisst på det de legger merke til i teksten under lesingen, og dette er viktig for at elevene skal bli uavhengige og kyndige lesere (Hennig, 2017, s. 183-184). Hennig (2017, s. 183) skriver at det er en fordel om elevene både får skrive på loggen både under og etter høytlesingen. I dette tilfellet svarte elevene på loggen etter endt lesing grunnet lesestopp underveis i høytlesningen.

Læreren brukte timen etter høytlesningen til å gjennomføre loggskrivningen, og det tok som nevnt lenger opp trettien minutter. Loggen ble gjennomført etter høytlesningen slik at elevene hadde tanker, refleksjoner og meninger om boka ferskt i minne. I tillegg ble loggene gjennomført før samtalene for at elevene kunne sortere tanker om boka. Samtidig var rekkefølgen positiv for meg, da jeg forberedte og tilrettela samtalene basert på elevenes respons på spørsmålene i loggen. Det kan også være en fordel for de elevene som ikke ønsket å delta i samtalen, da det oppleves mindre skummelt å uttrykke seg gjennom en logg i forhold til en samtale.

Loggskrivning kan være et godt verktøy for elever som er mindre skriftkyndige (Hennig, 2017, s. 187). Dette var en av grunnene til at jeg valgte logg som en av metodene, da det åpnet opp for at flere av elevene fikk muligheten til å bidra med refleksjoner og meninger om boka. Uavhengig om jeg samlet inn deres logg eller ikke, fikk elevene et læringsutbytte av denne typen metode. Ifølge Hennig (2017, s. 186) bidrar loggskrivning til at elevene utvider og utdyper responsen sin, som gjør at de vil få mer utbytte av lesingen og utviklingen av den litterære kompetansen. Temaet var relevant for kompetansemål og det tverrfaglige temaet uavhengig om elevene bidro med logg eller ikke. Dette gjorde at alle elevene kunne svare på

loggen uavhengig av deltakelsen i prosjektet. På bakgrunn av omfanget til avhandlingen gjorde det at jeg ikke hadde muligheten til å sjekke elevenes læringsutbytte.

De yngste elevene kan også dra nytte av å bruke logg. Det hjelper dem med å prøve å formulere meninger og refleksjoner om det de oppdager i boka. Elevene begynner ofte med gjenfortelling, men utvikler seg etter hvert til mer analytiske innspill (Hennig, 2017, s. 183). Siden elevene gikk i fjerdeklasse klarte de til en viss grad å komme med mer analytiske innspill og ikke bare gjenfortelling av boka, siden kompetansemål fra tidligere trinn handlet om å samtale om ulike tekster. Elevene hadde noe erfaring fra tidligere med å lese bøker og samtale i klassen, men elevene var ukjent med både loggmetoden og litterær samtale. Dette kan ha påvirket svarene og resultatet i denne klassen. Det kan ha påvirket loggene i den grad at elevene var usikre på lengden på svarene samt hvor mye i dybden de skulle gå. Selv om det ble presisert at elevene skulle svare utfyllende på spørsmålene og unngå svar med få ord. Læreren bekreftet at elevene hadde jobbet med å svare med gode setninger og mange ord tidligere.

Jeg hadde bestemt spørsmål som elevene skulle besvare på forhånd av loggskrivningen, for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Avklaring av hva jeg ønsket å finne ut av på forhånd var mest effektivt med tanke på formålet til avhandlingen. Hennig (2017, s. 184) påpeker at det er viktig at spørsmålene gir elevene skriverom med lav terskel, slik at de får muligheten til å eksperimentere med ulike skrivestrategier og analysemåter, samt at spørsmålene er bygd opp slik at elevene kan beskrive sine tolkninger og synspunkt på teksten. Spørsmålene jeg hadde formulert for loggskrivningen var åpne og inviterte til ulike tolkninger og svar. Læreren presiserte også for elevene før gjennomføringen at ingen svar var feil eller riktige ved disse spørsmålene. Svarene jeg fikk i loggene varierte i lengden og hvor utfyllende elevene hadde svart. Mange av elevene svarte på alle spørsmålene, men det varierte hvor utfyllende de hadde svart. Noen elever svarte kun på spørsmål én til tre mens spørsmål fire og fem var ubesvart. Se *Vedlegg 7: Korteste og lengste loggen*, for å få et innblikk i den korteste og lengste loggen. Jeg opplevde at fåtallet av elevene hadde veldig lange svar. Årsaken kan være måten loggen var oppsatt på. Jeg valgte å sette opp spørsmålene med blankt mellomrom etter hvert spørsmål for å avgi svar. Samtidig ga læreren beskjed til elevene om å notere på baksiden av arket og sette nummeret ved spørsmålet de besvarte om de hadde behov for mer plass enn angitt. Jeg stiller meg undrende til om spørsmålene kunne stått fortløpende på et ark og at elevene fikk

utdelt blanke ark til å besvare spørsmålene, for å unngå at det var angitt lengde på svarene. Det var en mulighet for at oppsetningen av spørsmålene påvirket lengden på svarene jeg fikk.

For at forskeren skal få noe ut av loggen bør forskeren vite hva en er på utkikk etter. Dermed kan det være nyttig å ha noen kategorier som fanger opp elevenes respons (Hennig, 2017, s. 184). Handloff og Golden (1995) presenterer seks slike kategorier. Spørsmålene som elevene svarte på inviterte til ulik respons. Jeg plasserte derfor spørsmålene inn i kategoriene som blir presentert lenger ned. Kategoriene kan hjelpe forskeren til å systematisere egne vurderinger av loggene, og strukturere svarene fra elevene (Hennig, 2017, s. 185). I avsnittet under er spørsmålene til loggskrivningen koblet sammen med de ulike kategoriene i rekkefølgen Handloff og Golden (1995, s. 204) har presentert de.

Den første kategorien er **interpretative utsagn** som er analytiske observasjoner, ulike konklusjonstolkninger, uttalelser om tematikken og relaterte meningsinnhold. Spørsmål 2: «*Se nøye på bildet med Anna og elefantene. Hva er det som er merkelig på bildet? Hva tenker du om det? Hva kan det bety?*» og spørsmål 3: «*Hvorfor tror du det regner spikre i starten av boka og jordbær på slutten av boka? Hva tror du det forteller oss om historien?*» la opp til interpretative utsagn siden spørsmålene inviterte til analytiske observasjoner og tolkninger fra boka. **Litterære vurderinger** vurderer forfatterens stil, sjanger, språk og litterære virkemidler, samt rangerer elevene teksten. Ingen av spørsmålene inviterte til respons innenfor denne kategorien. **Parafrase** er elevenes gjenfortelling av teksten, og konkrete poeng fra teksten som listes opp. Spørsmål 1 passet inn i denne kategorien: «*Fortell hva du finner ut om Anna, pappaen og mammaen. Skriv om en eller flere*». **Personlig respons** forteller om leserens interesse, altså hva de følte under lesingen og det som gjorde at de vil lese igjen neste gang. Spørsmål 4: «*Hvis du skulle beskrive følelser du kjente på etter du hadde lest boka med få ord, hva ville du svare da?*» og spørsmål 5: «*Hva med teksten var det som gjorde at du kjente på disse følelsene? Kom med eksempler*», inviterte til denne typen respons. **Personlig assosiasjoner** ga rom for at elevene kunne relatere til eget liv og sette seg inn i de fiktive personenes sted. Ingen spørsmål passet til denne kategorien siden jeg måtte unngå for personlige refleksjoner fra eleven i avhandlingen. Den siste kategorien **normative utsagn** åpnet for at elevene kunne uttale seg om hva de mente personen burde gjøre eller ha gjort. Det var heller ingen av spørsmålene som passet til denne kategorien. (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

3.5.1 Fremgangsmåten for høytlesing og loggskrivning

I følgende underkapittel beskrives hvordan undervisningsopplegget, høytlesningen og loggene ble gjennomført. Undervisningsopplegget er lagt ved som *Vedlegg 1: Undervisningsopplegg*. Spørsmålene som ble benyttet i loggen ligger ved i *Vedlegg 4: Loggskrivning*.

Læreren i den valgte klassen gjennomførte undervisningsopplegget for meg slik at jeg fikk muligheten til å observere og skrive feltnotater fra timen. Dette bidro også til at elevene skulle oppleve situasjonen som trygg. På forhånd av gjennomføringen snakket jeg med læreren om hans tanker rundt opplegget og gjennomføringen. I forkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget presenterte jeg meg selv som forsker og snakket med elevene om avhandlingen, høytlesingen, loggskrivningen og samtalen. Jeg presiserte for elevene at det var frivillig å delta, at det var ingen negative konsekvenser om de valgte å stå over og at det var irrelevant å fortelle sensitive opplysninger. Jeg presiserte også for elevene at navn kun var viktig hvis de på et senere tidspunkt ønsket å trekke seg. Læreren fikk også beskjed om å ta lesestopp tre steder i boka, i tillegg til at læreren utførte noe forarbeid med elevene før de begynte å lese. Hvis læreren følte elevene hadde behov for flere lesestopp, ga jeg hen muligheten til å legge inn det underveis i høytlesningen. Læreren gjennomførte flere lesestopp enn planlagt underveis fordi elevene ofte kommenterte noe på bildene i boka.

I forkant av høytlesningen fikk tre og tre elever utdelt bildeboka, slik at de hele tiden kunne følge med på bilder og tekst. I tillegg presiserte læreren for elevene at de skulle skrive logg i etterkant av høytlesningen. På forhånd hadde jeg anbefalt læreren å ha elevene i en ring under høytlesningen, men etter diskusjon med læreren mente læreren det beste var om elevene satt tre og tre sammen på pultene sine for lettere diskutere sammen. Dermed kunne elevene også bli i boka på pulten, istedenfor å sitte med boka på fanget, dette kunne skapt kaos og forstyrrelser. Læreren vandret mellom pultene for å forsikre seg om at elevene fulgte med hele tiden. Forut av de tre lesestoppene ga læreren elevene som satt sammen tid til å snakke seg imellom for at elevene skulle føle det trygt å snakke høyt for hele klassen. Læreren presiserte at elevene var kjent med å snakke sammen før samtale i hele klassen. Elevene følte seg trygge slik at jeg syntes forslaget fra læreren var en god måte å løse situasjonen på. Jeg opplevde at lærerens antagelser om hvordan elevene skulle sitte stemte. Organiseringen ble god og at elevene snakket sammen tre og tre bidro til at flere elever ble mer aktive etter hvert. Jeg

opplevde også at elevene glemte at jeg var til stede under høytlesningen, slik at elevene fokuserte på læreren og høytlesningen.

Læreren presiserte før gjennomføringen av høytlesningen for elevene at det var viktig å følge med på bilder og tekst hele tiden fordi de i etterkant skulle svare på en logg. Før loggskrivningen presiserte læreren at elevene skulle svare på alle spørsmålene og at ingen svar var riktig eller gale. Loggskrivningen foregikk individuelt og alle svarte på utdelt ark. Det var viktig at alle elevene hadde mulighet til å delta på opplegget og få et utbytte av undervisningen. Alle elevene fikk tilbud om å delta siden jeg kun samlet inn loggene til de elevene som hadde samtykket til å delta. Loggene ble samlet inn på slutten av timen til de elevene som hadde samtykket til å delta på samtykkeerklæringen. Under loggskrivningen rakk et par av elevene opp hånden grunnet avklaring ved enkelte av spørsmålene. Jeg gikk derfor rundt i klassen og svarte på spørsmålene for å støtte de elevene som trengte det, samtidig som at jeg sikret at de forstod meningen med spørsmålene.

3.6 Den semistrukturerte samtalen: den litterære samtalen

Jeg ønsket å gjennomføre en samtale om bildeboka etter elevene hadde svart på loggen, for å bruke svarene fra loggskrivningen inn i samtalen. Vi kaller denne samtalen for en litterær samtale, eller også den semistrukturerte samtalen siden begge formene foregår på en lik måte. En semistrukturert samtale er en samtale med en delvis struktur. Temaene og spørsmålene for samtalen er på forhånd bestemt, men forskeren kan bestemme rekkefølgen på spørsmålene underveis i samtalen (Thagaard, 2018, s. 91). Spørsmålene stilles i den rekkefølgen det er naturlig å gjøre det i, avhengig av hvordan samtalen går (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved denne formen for samtale kan forskeren både la informantene stille spørsmål og til en viss grad styre, samtidig som forskeren sørger for at spørsmålene som er viktig for problemstillingen blir besvart (Thagaard, 2018, s. 91). Denne formen for samtale passet godt til denne konteksten, da jeg både hadde spørsmål jeg ønsket svar på, samtidig som jeg hadde muligheten til å ta opp temaer elevene spesielt viste interesse for. Jeg benyttet meg av muligheten til å stille spørsmålene i den rekkefølgen det passet i hver samtale for å skape en god flyt i samtalen.

Vi kan på flere måter se at den semistrukturerte samtalen har samme form som en litterær samtale. Med tanke på at elevene går i fjerdeklasse og har lite erfaring med denne typen samtaleform, vil det være vanskelig for elevene å holde den litterære samtalen i gang selv, som Hennig (2017, s. 163) i utgangspunktet mener er viktig i en slik samtale. Både Hennig (2017), Skarðhamar (1993) og Aase (2005) påpeker at læreren eller personen som gjennomfører samtalen med elevene må ha et formål med samtalen, og stille gode refleksjonsspørsmål som åpner for at elevene både kan svare og bygge videre på andres innspill. Det var viktig å unngå lukkede spørsmål, men benytte åpne spørsmål for å oppnå flere tolkninger. Åpne spørsmål var ekstra viktig siden elevene i utvalgt klasse hadde lite erfaring med valgt samtaleform.

En annen form for samtale er den ustrukturerte samtalen, som hadde passet inn i opplegget hvis den litterære samtalen kunne hatt en enda friere form, men som ikke var mulig med tanke på formålet med oppgaven og elevenes manglende forkunnskaper. Postholm og Jacobsen (2017, s. 77) skriver at personene som gjennomfører det ustrukturerte intervjuet eller samtalen må være åpen for elevenes uttalelser. Personen får da en lyttende holdning, samtidig som spørsmålene en ønsker svar på, bidrar med å sortere svarene. Dermed er det ingen spørsmål som er laget på forhånd til et slikt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Med en ustrukturert samtale ville det vært utfordrende å stille de nødvendige spørsmålene for å besvare problemstillingen jeg hadde valgt. Ved å velge en semistrukturert samtale ble muligheten for å sammenligne svarene til elevene fra de ulike samtaler ivaretatt, samtidig som at elevene fikk muligheten til å stille spørsmål om andre temaer de fant interessante. Dette ble mulig siden en litterær samtale kan være mer styrt med forhåndsbestemte spørsmål for elever som er ukjent med samtaleformen, noe som var tilfellet her.

Den litterære samtalen ble gjennomført etter loggskrivningen. Dette ga elevene rom for å reflektere over egne tanker før de gikk inn i samtalen, ved å svare på spørsmålene i loggen. Med tanke på at elevene hadde lite erfaring med denne typen samtaleform lagde jeg spørsmål på forhånd. Disse spørsmålene ble utgangspunktet under samtalen. Benyttet åpne spørsmål som innbydde til ulike tolkninger og refleksjoner fra elevene, dette for å unngå at elevene opplevde at det var noen rette eller gale svar på spørsmålene. I tillegg var jeg åpen for å la elevene stille spørsmål avhengig av synspunkter de hadde. Jeg gjennomførte tre samtaler og stilte de fleste spørsmålene jeg hadde som utgangspunkt. I tillegg stilte jeg et par spesifikke spørsmål til hver gruppe basert på loggene for å få mer utdypende svar. Noen av spørsmålene

fra loggen valgte jeg også å stille på nytt i samtalen, fordi flere elever hadde unnlatt å svare på spørsmål fire og fem i loggskrivningen.

For å få oversikt over spørsmålene, har jeg med utgangspunkt i Skarðhamars (1993, s. 75) inndeling, sortert spørsmålene i tre kategorier. Hun skiller mellom identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overførings-/ aktualiseringsspørsmål. Alle de tre typer spørsmål er forklart lenger opp i teoridelen. Siden kategorien refleksjonsspørsmål er en vid kategori, valgte jeg å gi den underkategorier for å gjøre oversikten mer presis. Dette da de fleste spørsmålene som ble stilt under samtale defineres som refleksjonsspørsmål. Tabellen under viser en oversikt over hvilke spørsmål fra samtalen som passer inn i hvilken kategori og underkategori. Jeg har utelatt å benytte identifikasjonsspørsmål for å unngå personlige svar fra elevene, fordi jeg prioriterte etikken. Dette kan ha påvirket elevenes utbytte av teksten, noe jeg kommer tilbake til senere. Spørsmål én til seks var et utvalg av spørsmålene fra intervjuguiden, se *Vedlegg 5: Rammer for den litterære samtalen*. Spørsmål syv til ni var utformet ut fra loggene til elevene. Spørsmål syv og ni var utformet basert på svarene til elevene fra loggene, mens spørsmål åtte var det samme spørsmålet som ble stilt i loggene. Jeg tok med spørsmålet på nytt for å sikre flere svar, da det var flere som hadde unnlatt å svare på spørsmålet i loggen.

Nummer	Spørsmål	Skarðhamar (1993) sine spørsmålskategorier	Underkategorier utformet av meg
1	I loggskrivningen spurte jeg dere om hva dere tror det betyr at det regnet spikre og jordbær ned fra himmelen. Viser fram maleriet til René Magritte, <i>Golconda</i> (1953), og fremre og bakre innsideperm med regnende spikre og jordbær. Ser dere noen likheter eller forskjeller på disse bildene?	Refleksjonsspørsmål	Intervisuell forståelse
2	Hvordan tror du det ville vært om det en dag begynte å regne spiker ned fra himmelen? Og tilsvarende jordbær?	Overføringsspørsmål	

3	Hvorfor tror du det er Anna som henger opp ned i ringene på første oppslag, mens pappaen henger opp ned i de samme ringene på siste oppslag?	Refleksjonsspørsmål	Forståelse av tomme plasser
4	Hva skjer når Anna og pappa hopper ned i hullet i himmelen?	Refleksjonsspørsmål	Surrealistisk forståelse
5	Hva forbinder du med mørke farger, som svart, og lyse farger, som hvit? Hva finner du i boka? Og hvorfor tror du det er sånn?	Refleksjonsspørsmål	Konnotasjons forståelse
6	Hva mener du boka egentlig handlet om?	Refleksjonsspørsmål	Oppfatte og forstå tematikken
7	Hvorfor tror du elefanten hadde en lenke med anker på foten?	Refleksjonsspørsmål	Symbol forståelse/forståelse av tomme plasser jf. Teoridelen
8	Flere av dere skrev i loggen at dere kjente på en litt trist og en litt morsom/glad følelse etter å ha lest boka. Hvorfor gjorde dere det? Hva med boka var det som gjorde at dere kjente på det?	Refleksjonsspørsmål	Personlig respons
9	Hvorfor tror dere pappaen til Anna først var trist også ble han glad på slutten av boka?	Refleksjonsspørsmål	Forståelse av tomme plasser

Tabell 2: Oversikt over spørsmål og kategori.

3.6.1 Min rolle som forsker i samtalen

Det er viktig å sette lys på min rolle som forsker i samtalen. Det var viktig at jeg som forsker var åpen for elevenes resonnementer, og ga rom for at de både kunne stille spørsmål og resonnere seg imellom. Samtidig stilte jeg åpne spørsmål for å hjelpe elevene med å drive samtalen framover, og få tilbakemelding på spørsmålene jeg lurte på. Jeg ble nødt til å stille de fleste spørsmålene i samtalen, på grunn av at elevene hadde lite kjennskap til denne typen samtaleform, men noen elever stilte spørsmål. Jeg opplevde at elevene svarte på spørsmålene jeg stilte, men de bygde i liten grad videre på de andre elevenes innspill. På bakgrunn av tid til rådighet fikk jeg ikke mulighet til å sette elevene så nøye inn i samtaleformen at de skulle klart å føre den litterære samtalen helt på egenhånd. Dette er noe man trenger å arbeide med over et lengre tidsrom.

Forskeren bør være forsiktig med å dele egne meninger om boka med elevene, fordi det var elevenes perspektiv og meninger rundt boka jeg var på utkikk etter. Hennig (2017, s. 166) skriver at det kan være en utfordring for forskeren å komme med innspill som unngår å styre elevenes svar, men gir elevene rom for å utvide egne perspektiver. Dermed var det viktig å unngå å introdusere aspekter ved boka som det var lite sannsynlig elevene kunne resonnerer seg fram til på egenhånd. Jeg som forsker hadde også monopol på å fortolke det elevene sa under samtalen. Det vil si at forskeren kan fortolke hva eleven virkelig mente med sine utsagn. Det er dermed viktig at forskeren resonnerer over maktforholdet og hvilken påvirkning det kan ha for kunnskapen som ble produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52-53). Thagaard (2018, s. 92) poengterer at eleven har noe makt, fordi eleven kan velge hva de ønsker å dele.

Min rolle som forsker ble påvirket av de nevnte punktene over. Jeg hadde mer erfaring rundt både temaet og valgt samtaleform, men elevene hadde kunnskap fra de tidligere trinnene og spørsmålene ble lagt opp deretter. Det var jeg som forsker som både stilte og utformet spørsmålene som dannet utgangspunktet for samtalen. Jeg bestemte på forhånd å unngå å dele for mye tanker, refleksjoner og meninger om boka. Jeg og læreren la enkelte føringer for å hjelpe elevene til å besvare spørsmålene, basert på elevenes litterære og kulturelle kompetanse. For å få mest mulig ut av svarene til analyse og drøftingsdelen var det viktig å unngå at svarene til elevene var fasitsvar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) påpeker at barn lett kan ledes av spørsmålene som stilles. Derfor var det viktig for meg å stille åpne spørsmål og spørsmål rettet til aldersgruppen. Det å gjennomføre samtalen i en mindre gruppe bestående av elever fra klassen opplevde jeg at elevene følte seg trygge i situasjonen, i tillegg til gjennomføring i trygge omgivelser, på skolen i et grupperom.

3.6.2 Lydopptak og transkribering

Jeg valgte å benytte lydopptak under den litterære samtalen fordi jeg som forsker gjennomførte samtalen alene med elevene. Det ble vanskelig å lede samtalen og samtidig notere ned det elevene sa. I tillegg ville det vært utfordrende å få med de viktige detaljene i utsagnene til elevene. For å få med seg alle detaljer av samtalen, må man gjøre et opptak. Du kan både spole tilbake, høre det samme flere ganger, og transkribere opptaket for å få tak i nøyaktig hva som sies (Riis-Johansen, 2020, s. 99).

Lydopptaket var det jeg som forsker som transkriberte i ettertid av samtalen. «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Det er vesentlig å velge transkripsjonsform etter hva du ønsker å belyse. Vi skiller derfor mellom ortografisk transkripsjon eller fonologisk transkripsjon. Er målet å belyse hva som blir sagt i samtalen, er det nok å gjengi det informantene sa (Riis-Johansen, 2020, s. 102). Jeg benyttet meg derfor av grovtranskripsjon også kalt ortografisk transkripsjon, fordi målet var å se på innspillene til elevene rundt valgt bildebok. Ortografisk transkripsjon vil si at forskeren skriver ned hva som ble sagt og av hvem, og dermed lå ikke fokuset på hvordan noe ble sagt (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Under transkripsjonen fokuserte jeg på det elevene sa uten å tenke på hvilken måte de snakket. Jeg valgte derfor å transkribere på bokmål, uten å legge vekt på dialekten til elevene, fordi dialekten var irrelevant for studiet. Under transkripsjonen noterte jeg ned ideer til analysedelen.

3.6.3 Fremgangsmåten til samtalen

Under blir det redegjort for fremgangsmåten til den semistrukturerte samtalen, altså den litterære samtalen. Det første jeg bestemte var antall elever som skulle delta i samtalen. Hennig (2017, s. 163) påpeker at fire elever i en litterær samtale er mest optimalt. Det gjør at gruppene verken blir for store eller for små, som gir rom for at elevene tør å ytre seg. Gruppene kan med fordel bestå av elever med ulike muntlige ferdigheter. Som oftest er enkelte elever glad i å uttrykke seg muntlig, mens andre elever er mindre glad i det. Derfor kan en sammensetning av begge typer elever medføre at de spiller hverandre gode. I utgangspunktet var tjueen elever godkjent til å delta i samtalen, men grunnet fraværet den dagen jeg gjennomførte, var totalt femten elever til stede med samtykke til å delta i samtalen. Jeg trengte tre grupper bestående av fire elever, så tre elever deltok ikke i samtalen. Læreren hadde på forhånd satt sammen grupper bestående av fire elever. Læreren hadde også valgt ut grupper bestående av ulike typer elever, både de som likte å ta ordet og de litt mer stille elevene, altså heterogene grupper. Gruppene fikk dermed ganske likt utgangspunkt og alle gruppene bestod av ulike typer elever. Under den ene samtalen fungerte gruppen mindre bra fordi to av elevene fniste mye. Dette påvirket samtalen i noe grad, men jeg fikk allikevel noen gode refleksjoner, fordi de to andre elevene på gruppen var reflekterte og ønsket ofte å si noe. De to reflekterte elevene ble litt påvirket av elevene som fniste mye, slik at

gruppedynamikken ble noe dårligere enn i de to andre gruppene. De to andre gruppene fungerte godt.

3.6.4 Forholdet mellom loggene og samtalen

Jeg ønsket å gjennomføre loggskrivningen i forkant av den litterære samtalen, og brukte derfor loggene til elevene som deltok i samtalen til forarbeid til gruppesamtalen. Svarene til elevene fra loggskrivningen ble benyttet inn i samtalen. Jeg brukte svarene for å få utdypninger, samtidig som jeg var klar over noen av tankene og meningene til elevene i forkant av samtalen. Ved å gi elevene muligheten til å svare på loggen i forkant av samtalen satte det i gang tankeprosessen til elevene før de deltok i samtalen. Elevene fikk sortert tankene sine, som kan gjøre det lettere for elevene å delta i samtalen og dele sitt perspektiv. Siden spørsmål fire og fem fra loggen kun ble besvart av enkelte elever, valgte jeg å ta med disse spørsmålene inn i samtalen for å sikre flere svar. Det var elleve elever som svarte på spørsmål fire, mens bare syv elever hadde svart på spørsmål fem. Siden spørsmålene hang sammen ble det naturlig å spørre elevene om begge spørsmålene på ny i samtalen. Det var også utsagn i loggene elevene hadde skrevet ned, uten å begrunne eller utdype. Derfor tok jeg også med noen spørsmål direkte knyttet til enkelte elever. Alle elevene i gruppene fikk muligheten til å svare på ekstraspørsmålene underveis i samtalen, dette for å sikre mer utfyllende svar fra elevene. Spørsmålene i loggen ble bygd opp i kronologisk rekkefølge, for å få det oversiktlig for elevene samtidig som spørsmålene fulgte handlingen. Siden samtalen hadde en noe friere form rundt spørsmålene jeg hadde formulert, hoppet det fram og tilbake i handlingen avhengig av hva elevene svarte og bemerket seg fra boka.

3.7 Valg av bildebok

Valg av bildebok var svært viktig i dette studie, da avhandlingen i stor grad bygges rundt valgt bildebok. Jeg valgte bildeboka *Annas Himmel* som ble utgitt i 2013 av Stian Hole (Hole, 2013). Stian Hole har både skrevet og illustrert boka, og den har en romlig organisering. Alle oppslagene inneholder verbaltekst, bortsett fra oppslag femten. Valget falt på denne boka både fordi den utfordret elevene, og fordi det var en åpen bok som ga rom for ulike tolkninger. Boka er i utgangspunktet tenkt for barn i aldersgruppen ni til tolv år, og siden elevene gikk i fjerdeklasse var muligheten til stede for at boka ble for utfordrende for enkelte elever. Bakgrunnen for at jeg fortsatt valgte å gå for *Annas himmel* var at ved å velge en enkel bok ville ikke det tilført prosjektet noe. Ved å velge en slik bok fikk jeg muligheten til å drøfte

uansett utfallet på opplegget. Valgt bildebok har svært innholdsrike bilder med flotte farger og mange detaljer. Dermed ble det svært viktig å finne gode spørsmål til boka knyttet til både tekst og bilde. I tillegg ble spørsmålene utformet på et nivå slik at spørsmålene ga fjerdeklassingene utbytte av å lese og arbeide med boka. Under blir boka presentert nærmere, men på grunn av omfanget til avhandlingen valgte jeg å utelate en full analyse av boka, da det ikke var plass til dette. Med tillatelse fra Stian Hole har jeg plassert inn bilder av forsiden, fremre og bakre innsideperm, samt oppslag én, to, tre, åtte, sytten og tjue.

3.7.1 Kort om *Annas himmel*

Boka tematiserer død og sorg, da Anna har mistet mammaen sin. Temaet død og sorg kommer fram på en indirekte måte, siden det aldri ble fortalt gjennom verbalteksten at moren var død, men vist i bildene i boka. Bildeboka innbyder til ulike tolkninger avhengig av hva leseren forstod ut av verbalteksten og bildene. Boka tematiserte død og sorg på forskjellige måter, fordi vi både fikk et innblikk i sorgen til Anna og pappaen. I boka møter vi Anna og pappa, som tok farvel med mammaen som hadde gått bort. Fortellingen både begynner og avslutter med at Anna og pappa skal i begravelsen til moren. Anna tok med seg pappa ut på en reise gjennom himmelen og havet, og Anna viste pappa steder han ikke ante fantes. Det var akkurat som om de gikk fra den virkelige verden, inn i en fantasiverden, før de til slutt avsluttet i den virkelige verden igjen. På denne fantastiske reisen møtte de underlige skapninger og flere spørsmål ble stilt gjennom deres reise. Fra de regnende spikrene i begynnelsen av boka til avslutningen av boka med regnende jordbær. Anna og pappa har vært gjennom en fantastisk og spennende reise som til slutt brakte dem tilbake til den virkelige verden, hvor vi så pappaen som hang opp ned i ringene på siste oppslag, istedenfor Anna som hang opp ned i ringene på første oppslag.

Boka har vakre bilder med fine farger og mange detaljer som gjør at den kan tolkes på ulike måter. De innholdsrike bildene og teksten gjør at for hver gang man leser boka kan man oppdage nye momenter og skape ny mening i boka. Boka inneholder mange detaljerte bilder som sammen med teksten bringer leseren inn i boka på en helt spesiell måte. Selv om boka tematiserer død og sorg er det benyttet lyse og varme farger på de fleste bildene. Ofte forbindes mørke og svarte farger med sorg og død. Selv om boka tematiserer død og sorg er bildene med på å skape en balanse til det alvorlige temaet, gjennom fargevalg og det visuelle i bildene. Fargene på bildene setter en stemning i boka.

Boka inneholder surrealistiske elementer, og medfører et skille mellom virkelighet og fantasi. Det er både surrealistiske gjenstander og hendelser i boka. Ved at Anna og pappa hoppet ned i vannet og havnet i himmelen, kom de til en fantasiverden. Hole har benyttet figurer der proposisjonene ofte ikke samsvarer med den realistiske verden. I tillegg kan vi se at personene i boka hadde vinger og fløy i luften, også var det flyvende elefanter. Hole skapte på mange måter en urealistisk verden gjennom boka, som gjør at fantasien kan utfolde seg hos barnet. Det realistisk ved handlingen gjør at barnet kan kjenne seg igjen og relatere handlingen til seg selv.

I boka fant vi også eksempler på intertekstuelle og intervisuelle referanser. Hole benyttet elementer fra andre bøker, malerier og filmer, og har et samspill med *Annas himmel*. Det var både eksempler på intertekstuelle og intervisuelle referanser for voksne og barn gjennom bildeboka. I dette tilfellet lå fokus på det barn kunne forstå. Eksempler på intertekstuelle og intervisuelle referanser ble benyttet i *Alice`s Adventures in Wonderland* (1865), der kaninen og Alice hoppet ned i kaninhullet, mens i *Annas himmel* hoppet Anna og pappa ned i hullet i vannet og kom til en fantasiverden.

Det er også likheter med boka *Jo visst kan Lotta sykle!* Der bordet på oppslag to kan sammenlignes med bordet på oppslag sytten i *Annas himmel*. Hole har også hentet inspirasjon til de regnende jordbærene på bakre innsideperm og de regnende spikrene på fremre innsideperm fra maleriet, *Goldconda* (1953), til René Magritte hvor det regner menn.



Hole, 2013, oppslag 17.

Annas himmel bærer også preg av mye symbolikk. Gjennom boka var det flere ulike symboler leseren kunne tolke, og boka inviterte til mangfoldig tolkning. Mange gjenstander i boka kunne symboliseres med noe, og både voksne og barn kunne tolke symbolikken på sin måte. Jeg vil blant annet trekke fram ankeret på foten til elefanten, som kan symbolisere noe trygt og sikkert. De regnende jordbærene og spikrene kan også symboliseres med for eksempel glede og sorg. I tillegg vil jeg trekke fram mammaen til Anna som er i svart-hvitt på alle

oppslagene i boka, det kan symbolisere at hun var død. Dette er bare et utvalg av all symbolikken i boka.

3.8 Relabilitet og validitet

Ved all forskning som blir gjennomført bør det være et mål om at resultatene av prosjektet er til å stole på. I kvalitative studier kan vi knytte begrepene relabilitet og validitet til forskningens gyldighet og pålitelighet. Relabilitet viser til om resultatene er pålitelige, mens validitet sier noe om forskningen undersøker det den faktisk skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Hvis forskeren tar hensyn til relabilitet og validitet i prosjektet og viser fremgangsmåten i forskningsprosessen sikrer det kvalitet på studien. Dermed kan studiens totale troverdighet fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Under diskuterer jeg forskningens relabilitet og validitet.

Å argumentere for relabiliteten til forskningen kan gjøres ved å reflektere over forskerens egenskaper og posisjon, samt hvordan dette påvirket innsamlingen av materiale (Thagaard, 2018, s. 189). For å se på hvordan forskeren kan ha påvirket resultatet av prosjektet, fremhever Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) to viktige punkter. Punktene går ut på at forskeren selv må reflektere over egen påvirkning og synliggjøre forskningsprosessen for andre slik at de kan reflektere over prosessen. For å oppfylle det første punktet er det viktig at forskeren er oppmerksom på egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224), fordi det var elevenes perspektiv jeg var på utkikk etter i dette studiet. For å bidra til det andre punktet, synliggjøring av forskningsprosessen, må forskeren være konkret og spesifikk i fremgangsmåten som er benyttet for å samle inn materiale til forskningen. Dette kan gjennomføres ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, også kalt transparent. Det vil si at forskeren gir en detaljert beskrivelse av hvilke forskningsstrategier og analysemetoder som ble benyttet under prosjektet, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188). Dette prøvde jeg ved å beskrive metoden for prosjektet svært nøye og detaljert. På den måten kan leseren se prosessen for innsamling av materiale og at resultatene av forskningen er til å stole på. I tillegg kan relabiliteten styrkes ved at andre forskere deltar i prosjektet, utført på to ulike måter. Enten kan flere forskere samarbeide og diskutere viktige beslutninger om prosessen, eller en annen forsker kan trekkes inn for å vurdere fremgangsmåten til prosjektet på en kritisk måte (Thagaard, 2018, s. 188). I mitt prosjekt brukte jeg veilederen min til å diskutere viktige beslutninger for prosjektet. Læreren

jeg gjennomførte opplegget hos kom også med innspill og kommentarer før og etter gjennomføringen. Innspillene fra læreren og veilederen har bidratt til å gi avhandlingen flere perspektiver, og det har bidratt til at mine tanker og refleksjoner har blitt bredere.

Validitet kan knyttes til gyldigheten av resultatene, samt hvordan resultatene blir tolket av forskeren (Thagaard, 2018, s. 189). Vi deler gjerne validitet inn i to typer, indre- og ytre validitet. Indre validitet sier noe om hvorvidt resultatet av forskningen er gyldig for de eller det som er studert. Det kan dreie seg om to forhold, men bare ett av forholdene er relevant i denne settingen, årsaksgyldighet. Årsaksgyldighet dreier seg om å trekke slutninger om årsak og virkning. Hvordan kan vi vite om noe er en årsak eller en virkning? Ytre validitet dreier seg om i hvor stor grad resultatene av forskningen kan overføres til andre sammenhenger enn det som faktisk er studert. Hvis man har gjennomført forskningen på en skole, på hvilken måte kan resultatet også overføres til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Vi kan dermed stille spørsmål om de tolkningene forskeren har gjort, er gyldige i forhold til virkeligheten som er studert i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) påpeker at validiteten kan sjekkes ved å undersøke feilkildene. Forskeren er derfor nødt til å være kritisk til funnene. Ved et intervju eller i en samtale har validiteten noe å gjøre med forskerens troverdighet og kvaliteten til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Gjennom intervjuet måtte jeg dobbeltsjekke utsagnene flere ganger for å sikre at ingen utsagn gikk tapt, da elevene noen ganger pratet i munnen på hverandre. Gjennom transkriberingen av samtalen ble validiteten styrket ved at språket var egnet for overgangen fra muntlig til skriftlig form. I analysedelen ble validiteten styrket ytterligere ved hvor logisk fortolkningen av svarene var (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Allikevel vil jeg påpeke at barna kan svare fantasifullt og dikte. Dette opplevde jeg også at svarene på loggene og i samtalen til tider bar preg av. Både i forkant og gjennom forskningsprosessen og skriveprosessen av avhandlingen benyttet jeg meg av disse overnevnte metodene for å styrke validiteten til avhandlingen.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer til alle som driver med forskning. Formålet med å utarbeide forskningsetiske retningslinjer handler om å fremme fri,

god og forsvarlig forskning. Dermed bidrar forskningsetikken til å etablere og sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 5-6). De forskningsetiske retningslinjene skal være rådgivende og bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, oppklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet (NESH, 2021, s. 8). Forskningsinstitusjoner, som høyskoler og universiteter, må på lik linje som alle andre ivareta forskningsetiske prinsipper (NESH, 2021, s. 7). NESH (2021, s. 19) har utarbeidet spesielle retningslinjer når barn er involvert i forskningen, fordi barn har særlig krav på beskyttelse. Under vil jeg derfor redegjøre for de forskningsetiske vurderingene jeg måtte gjøre i forkant av prosjektet, underveis i prosessen og i etterkant av gjennomføringen.

3.9.1 Informasjon og samtykke

Det var svært viktig at deltakerne i forskningen fikk tilstrekkelig med informasjon om hva deltakelsen innebar for dem. Informasjonen bidro til at deltakerne forstod hvorfor de ble spurt om å delta, hvilke opplysninger som samles inn, hvordan opplysningene blir brukt, hvem som skal bruke informasjonen og til hvilket formål opplysningene skal brukes. Det var viktig at informasjonen ble spesifisert til forskningens formål og metode, samtidig som at informasjonen tilpasses deltakerens kulturelle bakgrunn og språk (NESH, 2021, s. 17-18). Videre påpeker NESH (2021, s. 18) at det var vesentlig å informere deltakerne om at deltakelsen ikke påvirket elever eller foresatte. I dette tilfellet fikk alle deltakere informasjon om at deltakelsen ikke påvirket verken barnets skolegang i nåtid og ettertid eller samarbeidet og relasjonen mellom lærere, foresatte og elev.

I tillegg til at deltakerne fikk tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og deltagelsen, måtte jeg også innhente samtykke fra deltageren. Samtykket var frivillig, informert og utvetydig, samtidig som det skulle dokumenteres, i form av signert samtykkeerklæring (NESH, 2021, s. 17). At deltakelse og samtykket var frivillig, betyr at det var gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet. Et utvetydig samtykke betyr at deltakerne klart og tydelig gir uttrykk om et ønske å delta i prosjektet. Samtidig var det viktig at deltakerne var klar over at de til enhver tid hadde mulighet til å avbryte deltakelsen uten negative konsekvenser i ettertid (NESH, 2021, s. 17-18). Deltakernes foresatte ble i dette tilfellet informert om prosjektet og samtykket til deltakelse gjennom et informasjonsskriv utarbeidet etter Norsk senter for forskningsdata (NSD) kriterier til hva et informasjons- og samtykkeskjema skal inneholde av informasjon, se *Vedlegg 2: Informasjonsskriv og*

Samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen ble godkjent av NSD. NSD vurderte prosjektet etter problemstilling, formål og metode, og godkjente at prosjektet var i tråd med gjeldende retningslinjer for personvern. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt som *Vedlegg 3: Godkjenning av NSD for behandling av personopplysninger.*

3.9.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet var også svært viktig for avhandlingen. NESH (2021, s. 21) understreker viktigheten av at konfidensialiteten blir overholdt hvis dette er avtalt, noe det var i dette prosjektet. Alle deltakere skulle være anonyme ved publisering. Videre understreker NESH viktigheten av å overholde anonymiteten om det er avtalt på forhånd. Det vil si at deltakere ikke på noen måte skal kunne identifiseres ved publisering av avhandlingen (NESH, 2021, s. 21). Ved innsamling av materialet var jeg nødt til å samle inn navn i tilfelle en eller flere deltakere ønsket å trekke seg fra prosjektet. I tillegg ble også stemmen til elevene tatt opp på lydbånd, men dette vil bli holdt adskilt fra plasser andre kan gjenkjenne elevene på. Lydopptaket blir også slettet når avhandlingen er ferdig og levert. Deltakerne ble informert om dette på informasjonsskrivet som ble sendt hjem. Deltakerne ble også godt informert om taushetsplikten (NESH, 2021, s. 22).

3.9.3 Beskyttelse av barnet

Når det er barn som deltar i forskning, har de krav til beskyttelse, og barnets beste skal alltid komme først. Samtykket må både innhentes fra foresatte og barnet. Formålet og metoden ved forskningen må tilpasses hvert enkelt barn, samt gruppen med barn. Derfor er det viktig at forskeren har tilstrekkelig med kunnskap om barn, og forsikrer seg om at barnet har forstått hva det innebærer å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 19). Før jeg satt i gang med prosjektet i klasserommet, introduserte jeg meg selv og informerte kort om prosjektet for å sikre at elevene hadde forstått hva prosjektet innebar. NESH (2021, s. 19) påpeker at barnet alltid har rett til å trekke seg fra forskningen, selv med samtykke fra foresatte. Da er det viktig at forskeren har forståelse for at barnet allikevel ikke ønsker å delta. Foresatte og barnet ble på forhånd informert om hva prosjektet gikk ut på. De hadde i tillegg mulighet til å kontakte meg eller min veileder for spørsmål til prosjektet, eller for å se intervjuguiden.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet gis en grundigere presentasjon og analyse av funnene fra opplegget jeg gjennomførte med elevene. Materialet ble analysert med utgangspunkt i problemstillingen og teorien som er presentert i kapitlet «*teoretisk perspektiv*». I metodekapitlet ble kriteriene for analysen presentert. I dette kapitlet analyseres og utforskes elevutsagnene, og for å gjøre det ryddig har jeg valgt å dele kapitlet inn i fire delkapitler. I første delkapittel blir gjennomføringen av høytlesningen av boka og observasjoner fra gjennomføringen presentert, i tillegg til lærerens rolle under høytlesningen. I andre delkapittel blir responsen til elevene på loggene presentert og analysert, for å avklare om det blant annet var et mønster i svarene. Deretter blir samtalene med elevene i etterkant av loggskrivningen presentert og analysert. Til slutt oppsummeres kort funnene i et eget delkapittel. Jeg har laget koder for å forstå lettere hvilken elev som svarte. Det var E1 helt opp til E15, altså elev 1 opp til elev 15, se også tabell 3 nedenfor. I første delkapittel som omhandlet observasjonen av høytlesningen benyttet jeg E = elev for å vise utsagnene til elevene siden det ble utfordrende å nummerere alle elevene og holde orden på hvem som sa hva under høytlesningen. Det viktigste var å fange opp utsagnene uavhengig av hvem som sa hva. Fra loggskrivningen og samtalene var elevene nummerert.

Kode = Navn på deltaker
L = Lærer
F = Forsker
E = Elev
E1 = Elev 1
E2 = Elev 2 ...

Tabell 3: Oversikt over koder av deltakere.

4.1 Elevenes første møte med *Annas himmel*

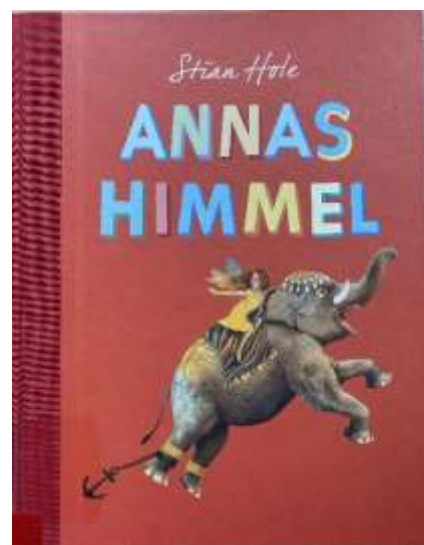
I dette delkapitlet presenterer og analyserer jeg hva som skjedde under høytlesningsforløpet jeg observerte og lyttet til. Jeg kommer også kort inn på lærerens rolle under høytlesningen. Gjennom dette delkapitlet blir observasjonsmalen utarbeidet av Sharan Merriam (2016, s. 141-142) benyttet. Jeg brukte observasjonsmalen under observasjon av høytlesningen, se *Vedlegg 6: Observasjonsskjema*, for en nærmere forklaring på hvordan skjemaet ble satt opp. Jeg vil igjen presisere at elementet, *helklassesamtale*, fikk størst plass fordi punktet utgjorde

alle elevsvarene. Siden elementene *den fysiske settingen, deltakerne og forskeren sin rolle* er nøye forklart i metodekapittelet over, utelates nærmere utdypning av de elementene her. Jeg har slått sammen elementene *aktiviteter og interaksjoner* samt *helkllassesamtale* under, fordi de er så nært forbundet. Til slutt utdypes rollen til læreren under gjennomføringen.

4.1.1 Aktiviteter og interaksjoner samt helkllassesamtale

Det første som skjedde etter organisering av elevene, var at læreren snakket kort med elevene om bildebøker og samspillet mellom bilde og verbaltekst i en bildebok. Læreren stilte elevene spørsmålet: «Hva er en bildebok?» og elevene fikk kort tid til å snakke med elevene ved siden av. En elev sa: «Bok det er mange bilder i», mens en annen svarte: «En bok som kun har bilder», og elevene hadde ulik oppfatning av hva en bildebok er. Læreren spurte videre om: «Hvorfor har vi bøker med bilder og tekst?» og en elev rakk opp hånden og svarte: «For å forstå handlingen bedre», etterfulgt av en annen elev som sa: «Hvis du ikke forstår teksten godt kan du se på bildene». De rundet av sekvensen med å snakke om at bildeboka de leste var en veldig åpen bok og at man kan lese bildeboka som en dagdrøm. Læreren spurte derfor elevene om: «Hva er en dagdrøm?». Elevene fikk igjen snakke med hverandre og de svarte: «Drømmer om dagen» og «Du stirrer på noe også kommer det fram tanker og bilder». Under den første forarbeid sekvensen var det lite engasjement fra elevene og læreren fikk få og korte svar, noe som gjenspeiles i svarene over. Første spørsmål om bildebøker, bærer preg av at spørsmålet ikke er autentisk, fordi det både er for lett og for vanskelig for elevene. Det kan også vise at læreren fikk få svar.

Etter at læreren og elevene hadde snakket kort om bildebøker, gikk læreren raskt over til forarbeidet knyttet opp mot *Annas himmel*, for å prøve å gjøre elevene mer engasjerte. De studerte forsiden, fremre og bakre innsideperm og tittelblad. Læreren startet med å vise elevene forsiden på boka og spurte elevene: «Hva tror dere boka handler om?». Elevene fikk tid til å studere og snakke om forsiden med dem de satt sammen med, før elevene snakket sammen i plenum. Elevene var stille, og kun tre elever svarte. To av elevene svarte at det var ei jente som fløy på forsiden, og de var mer fokusert på hva



Hole, 2013, forside.

de så enn hva de trodde boka handlet om. Den tredje eleven var mest opptatt av hva boka handlet om og svarte: «At det er en jente som drømmer seg bort». Læreren prøvde videre å fange elevenes oppmerksomhet og stilte de spørsmålet: «Hva legger du merke til på dette bildet og hva kan det bety?». Det var ikke mange svar å få her heller og elevene var ganske stille. De som svarte var alle enig i at det var en sirkuselefant på bildet, og en av elevene begrunnet det med: «Den har stjerner på foten, glitterbånd og pynt», mens en annen elev forklarte at det var en sirkuselefant fordi: «Han har anker for at han ikke skal klare å rømme». Svaret til eleven viste at eleven prøvde å finne en logisk forklaring, men tolket ikke symbolet anker. Det første spørsmålet som omhandlet bokas handling, var et noe konkluderende spørsmål. Hvis spørsmål to som omhandlet hva de la merke til på forsiden, hadde kommet som oppstartsspørsmål, kunne muligens elevene fått det lettere med å svare på hva boka handlet om.

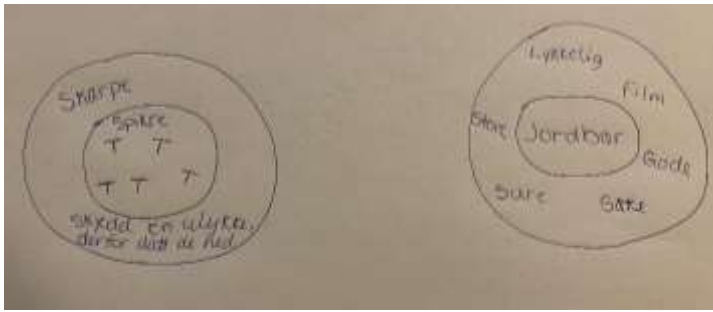
Etter at læreren hadde vist elevene forsiden, viste læreren fram fremre og bakre innsideperm og stilte dem spørsmålene: «Hvorfor regner det spikre og jordbær? Hva kan det bety?». Elevene fikk igjen tid til å diskutere, men elevene var fortsatt lite aktive. Elevene som svarte sa at de tenkte på noe lykkelig da de så jordbær, mens spikrene som regnet var farlige. En elev sa: «Kanskje det hadde skjedd en ulykke og derfor detter det spikre ned». Denne eleven ga også en logisk forklaring til spørsmålet og leste ikke symbolet spiker. For å engasjere elevene mer rundt fremre og bakre innsideperm, lagde læreren assosiasjonssirkler på tavlen. En assosiasjonssirkel til jordbær og en til spikre, som vist i figur 1 under. Elevene fortalte hva de forbandt med jordbær og hva de forbandt med spikre. Til slutt sammenlignet elevene de regnende spikrene med jordbærene.



Hole, 2013, fremre innsideperm.



Hole, 2013, bakre innsideperm.



Figur 1. Assosiasjonssirkler til jordbær og spikre.

Elevene hadde mye å si om hva de forbandt med jordbær, men lite å si om hva de forbandt med spikre. Elevene assosierte jordbær med gode ting, og spikre med farlige ting. Læreren gikk videre og viste fram tittelbladet og spurte elevene: «Vet dere hvilken blomst det er?». Det var ingen av elevene som visste hvilken blomst det var og læreren sa at det var en stemorsblomst. «Jeg tror kanskje stemoren har dødd», sa den ene eleven. Noen av elevene observerte det ødelagte smykke og det knuste glasset på bildet. Læreren spurte derfor: «Hvorfor tror dere glasset er knust?» og det var en elev som svarte: «Det kan bety ulykke, fordi noe har knust». Her tolket eleven symbolet, noe som kan tyde på at eleven har en viss litterær og kulturell kompetanse, fordi eleven kanskje har opplevd en lignende episode tidligere. Det gjør at eleven klarte å lese symbolsk, istedenfor å finne en logisk forklaring. Elevene var også under denne sekvensen stille og lite aktive. Det var bare noen elever som svarte på spørsmålene de snakket om, og jeg var derfor spent på hvordan videre utvikling ble.

Etter forarbeidet knyttet til *Annas himmel* startet læreren med høytlesning av boka. Da de begynte å lese var det akkurat som om en bryter ble skrudd på hos elevene, de kvikna til og ble veldig aktive så fort læreren begynte å lese. Flere av elevene rakk ofte opp hånden, selv utenom lesestopp også. Læreren gjorde derfor flere spontane lesestopp siden elevene var så aktive og interesserte. Elevene uttrykte ofte at de så flere av observasjonene på sidene de jobbet med før høytlesningen gjennom resten av boka. Læreren gjorde et spontant lesestopp ved oppslag tre, fordi



Hole, 2013, oppslag 3.

elevene var aktive og mange elever ville si hva de tenkte. Flere elever la merke til at de igjen kunne se glass som var knust på bildet. I tillegg var mange av elevene enig i at det var pappaen til Anna som var mannen på bildet, og flere syntes at han så lei seg ut. Flere elever uttrykte også at de så kirken i bakgrunnen på bildet. Det var flere andre spontane lesestopp underveis, hvor elevene ønsket å fortelle hva de så på bildene. Ved oppslag seks kommenterte en av elevene: «Påfuglen ligner på mønsteret som er på kjolen på siden før» (Oppslag fem).

Første planlagte lesestopp var ved oppslag åtte. Læreren stoppet ved oppslaget og spurte elevene: «Hva tenker dere når dere ser bildet? Hva legger du merke til på dette bildet? Og hva kan det bety?». Elevene viste engasjement ved lesestoppet og hadde mye å si. Flere av elevene la merke til at det var et speilbilde i vannet og at pappaen var speilbildet sammen med



Hole, 2013, oppslag 8.

en kanin. «Snur du boka opp ned så blir det et annet bilde», sa en annen elev. Da prøvde flere elever å snu bildet opp ned, og sa de så et annet bilde igjen. Eleven var observant og la merke til opp-ned-motivet, som ofte blir brukt i surrealisme. Læreren lurte videre på om: «Er det en film dere tenkte på da dere så kaninen? En film med en jente og en kanin?». «Alice i eventyrland», sa en elev. Dette var en film flere av de andre elevene også hadde hørt om, og en annen elev sa: «Og da kommer hu til et eventyrland». En annen elev sa: «Kanskje det er pappaen som er kaninen også blir den tatt til en annen plass». Svarene til elevene viste at de forstod den intertekstuelle referansen ved dette oppslaget og klarte å trekke paralleller med litt hjelp. Elevene bladde om til oppslag ni, og da kommenterte en elev: «De går gjennom en portal og kommer ut i en annen verden». Læreren fortalte at elevene hadde jobbet med verdensrommet tidligere, og at det var bakgrunnen til at eleven brukte ordet portal. Elevsvaret passer også godt i forbindelse med litteratur, som fantasy-sjangeren.

Læreren gikk videre og neste planlagte lesestopp var ved oppslag sytten. Ved dette oppslaget viste læreren også fram oppslag to fra boka *Jo visst kan Lotta sykle!* Læreren spurte elevene: «Ser du noen likheter eller forskjeller på disse to bildene?». Elevene kommenterte på gjenstander på bildene de syntes var like og ulike. De kommenterte at glassene var blå i *Jo*

visst kan Lotta sykle! samtidig som at det var duk på bordet i den boka, men duken manglet i *Annas himmel*. En elev kommenterte: «De sitter likt på bordene». De bemerket også at det var ulike farger på stolene. Elevene fant det vanskelig å finne ulikheter og likheter mellom bildene. Læreren fortalte at det var utfordrende for elevene å forstå bakgrunnen for hvorfor de skulle se etter ulikheter og likheter mellom bildene. Det viser at elevene i dette tilfellet ikke klarte å forstå den intervisuelle referansen mellom oppslagene i bøkene. Elevene hadde behov for mer hjelp til å forstå konteksten i boka *Jo visst kan Lotta sykle!* for å knytte boka opp mot *Annas himmel*. Læreren gikk derfor tilbake til oppslag sytten i *Annas himmel* igjen. Læreren spurte: «Hva ser dere på bildet?». Elevene var observante, og en elev sa at: «Hun har på seg den samme kjolen som var på et tidligere bilde med påfuglkjolen». Elevene bemerket videre at det var jordbær og roser på bordet og at flere av personene hadde vinger bakpå ryggen. «Bordet og stolene flyr fordi det er oppe i luften», sa en elev.

Siste planlagte lesestopp var ved oppslag tjue. Her viste også læreren fram oppslag én igjen, og startet med å spørre elevene: «Ser dere noen likheter eller forskjeller ved bildene?». Flere av elevene bemerket at det var Anna som hang opp ned i ringene på første oppslag, mens det var pappaen som hang opp ned i ringene på siste oppslag. En elev sa: «På det første bildet når hun henger opp ned er det faren som sier hun må komme, mens på det andre bildet er det hun som sier til han at de må dra». En annen elev sa videre: «På det første bildet er faren trist, mens på det siste bildet er han glad». Flere av elevene fortalte også at de så kirken i bakgrunnen på begge bildene. Noen la også merke til at blomstene på oppslagene var ulike. Læreren spurte videre: «Hvilke steder tror dere Anna og pappa var på?».



Hole, 2013, oppslag 1.

Flere elever sa de trodde at Anna og pappa var i en eventyrverden og at det var fantasi i hodene deres. En elev sa: «På første side står det *Annas himmel* og de har vært i den», og en annen sa: «Kanskje de har gått i vannet og kommet til en annen himmel». Elevene viste en slags forståelse for at ikke alt som skjedde i boka var virkelig, men at



Hole, 2013, oppsalg 20.

boka inneholdt surrealistiske innslag. Helt på slutten spurte læreren: «Hva vet vi om moren til Anna?». De fleste elevene uttalte at de trodde moren til Anna var død. «Hun er død fordi hun er i himmelen», sa en elev.

Jeg opplevde under høytlesningen at elevene la merke til mye forskjellig fra de ulike oppslagene i boka. Det var vanskeligere for elevene å gå dypere inn i bildene enn å oppdage noe spennende på bildene. De forstod dermed ikke alltid meningen bak det de så og oppdaget. Årsaken kan være at elevene hadde en annen litterær og kulturell kompetanse, enn det som måtte til for å forstå sammenhengene. Elevene kunne med fordel fått mer støtte fra læreren underveis. Jeg opplevde gjennom hele høytlesningssekvensen at elevene var veldig opptatt av hva de selv skulle si, og lyttet mindre til det de andre medelevene uttrykte.

4.1.2 Rollen til læreren under gjennomføringen

Jeg opplevde at læreren fulgte opplegget slik jeg på forhånd hadde planlagt. Det var veldig positivt at læreren tok andre lesestopp enn avtalt der det var nødvendig, siden elevene var svært aktive under hele høytlesningen. Læreren leste med god innlevelse hele tiden og vandret rundt i klasserommet mens hen leste. Læreren mente det var best at elevene satt tre og tre, for å være sikker på at alle elevene fulgte med under høytlesningsseansen. Dette opplevde jeg fungerte godt. Læreren var god på å gi elevene rom for å tenke og snakke med hverandre hele tiden da de hadde lesestopp, noe jeg tror medførte at flere elever turte å svare for hele klassen. Læreren forklarte elevene var vant til at de snakket sammen i små grupper, før elevene snakket foran hele klassen. Læreren holdt seg stort sett til planen, og jeg opplevde at læreren

var litt usikker på hvor mye hen kunne gå utenom opplegget. Dette burde vi ha diskutert mer på forhånd.

Læreren synes selv at opplegget gikk veldig bra og at elevene etter hvert ble svært engasjerte. Elevene var gode på å få med seg observasjoner og de kjente igjen mye fra tidligere oppslag. De var også veldig opptatt av å sammenligne. I tillegg opplevde læreren at det var veldig tydelig for elevene at moren til Anna var død. Læreren ga tilbakemelding om at teksten var noe vanskelig for elevene, og teksttolkning hadde derfor vært utfordrende for elevene. I tillegg påpekte læreren at bildene var tydelig for elevene, men det var allikevel utfordrende for elevene å se dypere og forstå symbolikken, men på sitt vis hadde elevene forstått noe symbolikk likevel. Tolkning av bilder, tekst og symbolikk er noe elevene må lære gjennom modellering. Da elevene sammenlignet bordet fra *Jo visst kan Lotta sykle!* med bordet i *Annas himmel*, mente læreren at dette ble litt vanskelig for dem. Bakgrunnen kan være at elevene ikke ble satt ordentlig inn i konteksten. Elevene klarte ikke koble bildene og konteksten sammen, og læreren valgte derfor å utelate avspilling av sangen som egentlig var satt opp etter høytlesningen. Læreren opplevde at *Annas himmel* ikke var for vanskelig for elevene, og syntes det var fint å ha en utfordrende bok. Elevene tolket boka på en annen måte enn eldre barn, men kom på et vis fram til det samme fordi de var gode på å tolke bildene. Hvis opplegget skulle vært gjennomført på nytt, ville læreren sagt tidligere i opplegget at elevene måtte lytte til innspillene til hverandre. Flere av elevene var så fokusert inn i boka at de glemte litt hva de andre elevene sa. Elevene klarte ikke å spille videre på andres innspill så godt, men de er små og læreren fortalte at klassen skulle jobbe videre med å lytte til hverandres innspill.

4.2 Elevenes svar på loggene

I dette delkapittelet blir svarene til elevene fra loggskrivningen presentert og analysert. Jeg vurderte hvilke svar som er særlig interessante, om det var et mønster i svarene til elevene samt ulikheter og likheter i svarene til elevene. Jeg tok utgangspunkt i analysekategoriene til Handloff og Golden (1995, s. 204) for å sortere spørsmålene og fange opp elevresponsen. De seks responskategoriene er **interpretative utsagn, litterære vurderinger, parafrase, personlig respons, personlig assosiasjoner og normative utsagn**. Formålet med å systematisere svarene til elevene var å få oversikt over hva elevene utførte mest av. Mønsteret i loggene kom tydelig fram etter analysen av elevsvarene, og oppsettet av loggen kan du se i

Vedlegg 4: Loggskrivning. Responsen til elevene fra loggene som ble benyttet i teksten som eksempler, er uten korrigerende av tale- og skrivemåten. Elevutsagnene står som de ble skrevet, dette for at oppgaven skal være autentisk. I de følgende avsnittene har jeg tatt for meg ett og ett spørsmål, i samme rekkefølge som spørsmålene stod i loggen.

1) Fortell hva du finner ut om Anna, pappaen og mammaen. Skriv om en eller flere.

Spørsmålet medførte at responsen fra elevene hadde mange likheter, men at elevene også påpekte ulikheter ved teksten. Alle svarene til elevene var relativt korte ved dette spørsmålet. Mange av elevene fortalte litt om alle tre personene, mens enkelte av elevene valgte kun en eller to av personene i svarene. Alle elevene bortsett fra elev 7 og 8 skrev at mammaen til Anna var død. Elev 8 hadde ikke skrevet noe om mammaen, mens elev 7 skrev at: «*Jeg finner ut at moren besøkte folk hun ikke hadde møt på lenge og da hadde hun på seg kjolen som ble laget i Spania*». I samtalen påpekte også elev 7 at moren var død. Det eneste elevene svarte de hadde funnet ut om moren var at moren til Anna var død. Elev 10 sa også: «*Hun har en påfuglkjole fra Spania*». Vi fikk dermed et homogent svar fra elevene om hva de hadde funnet ut om moren.

E5: *Jeg fant ut at mammaen til Anna var død og det så ut som at faren var veldig lei seg fordi det sjedde. Jeg fant også ut at Anna og pappaen reiste gjennom en portal for å finne moren til Anna i himmelen. Og i starten var faren veldig lei seg, men på slutten smilte han.*

Denne eleven skilte seg ut med sitt svar. Dette var eleven som ga det mest utfyllende svaret. Eleven trakk fram alle tre hovedpersonene i boka, og hadde et mer forklarende svar enn de andre elevene. Eleven brukte også et interessant ord, «*portalen*», for hvordan hen beskrev hva Anna og pappaen reiste gjennom for å komme til fantasiverden.

Elev 12, 6, 2, 3, 1 og 13 skrev enten at pappaen var lei seg for moren som var død, eller at både Anna og pappaen var lei seg. Elev 1 og 6 skrev også at pappaen ble glad på slutten av fortellingen igjen. To av elevene (E8, E2) skrev at Anna drømte seg bort. Elev 9 skrev: «*Jeg finner ut at mammaen har dødt og at Anna og pappa skal i begravelse*». Elev 13 og 14 derimot, trodde at pappaen og Anna dro til himmelen for å finne moren igjen. Det var mer spredning i svarene om hva de fant ut om pappaen og Anna, likevel så vi også her et slags mønster i svarene fordi flere av elevene svarte det samme. Elevenes respons på dette

spørsmålet oppsummerte ulike elementer fra boka, og derfor plasseres spørsmålet i kategorien **parafrase** (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

**2) Se nøye på bildet med Anna og elefantene. Hva er det som er merkelig på bildet?
Hva tenker du om det? Hva kan det bety?**

På dette spørsmålet fikk jeg mer sprikende svar fra elevene og det var et mindre tydelig mønster for hva elevene la merke til ved oppslag to. Elevene identifiserte denotasjoner og konnotasjoner ved dette spørsmålet, da de studerte bildet for å beskrive og finne en mening. Noen elever identifiserte denotasjoner, fordi de kommenterte det de så eller



Hole, 2013, oppslag 2.

registrerte i bildet uten egne tolkninger (Samuelsen, 1995, s. 104). Andre elever klarte å knytte ulike konnotasjoner til boka, fordi de også tolket det de så i bildet (Gripsrud, 2015, s. 117-118). I tillegg var dette et bilde som inneholdt surrealistiske elementer, fordi bildet viser flyvende elefanter og personer med vinger.

Mange av elevene kommenterte elefantene i svarene, og spesielt den store elefanten i midten. Det var imidlertid variasjon i hva elevene la merke til ved elefantene. Elev 11, 9, 12, 10, 5, 6, 3, 1, 13 og 15 kommenterte elefantene, så det var tydelig at elefantene fanget blikket til elevene da de kikket på oppslaget. Det var spesielt tre elementer ved elefantene elevene ga uttrykk for at de hadde lagt merke til:

1. Lenken med ankeret på foten til elefanten i midten.
2. At elefantene fløy.
3. At elefantene ikke hadde tenner.

Det var elev 9, 6 og 15 som skrev at de la merke til lenken med ankeret elefanten hadde på foten, men det var bare elev 6 som forklarte hva ankeret kunne bety. Elev 6 skrev at: «*Den elefanten som har anker på foten tror jeg betyr at det er som en sirkuselefant*». Elev 12, 10 og 1 kommenterte hvor merkelig det var at elefantene kunne fly. Elev 1 utdypet svaret sitt med å si: «*Elefanter kan fly, men det er jo bare fantasi så det kan være ekte og det kan ikke være*

ekte». Elev 3, 13 og 15 la merke til at elefantene manglet tenner, og syntes dette var litt rart. Ingen av elevene utdypet svaret noe mer, annet enn å si at elefantene var uten tenner. Svaret til elev 11 fokuserte også på elefantene, men svaret var annerledes enn hva de andre elevene ga av tilbakemelding. Elev 11 fokuserte mer på hva elefantene kunne bety.

E11: *Jeg tenker at det er mange elefanter som rømmer opp til himmelen. Det kan bety at vi skal se i boken om himmelen.*

E12: *Jeg syntes det er merkelig fordi elefanten flyr. Jeg tenker at Anna er veldig trist på bilde fordi det er sommerfugler, blomster og fordi hun har loket øyner. Det kan bety at hun savner moren sin veldig mye og tenker på henne hele tiden.*

Responsen fra elev 12 skilte seg ut fra de andre elevene fordi elev 12 reflekterte over hva Anna nede i det høyre hjørnet kunne symbolisere. Eleven hadde kikket nøye på bildet og plukket opp detaljer i bildet og reflekterte hvordan Anna hadde det. Elev 12 hadde en forståelse for hva det kunne bety at Anna hadde lukket øyne, kanskje eleven identifiserte seg selv med Anna, eller hadde hørt om lignende episoder før. Elev 14 kommenterte også Anna nederst i bildet. Eleven sa: «*Det kan bety Anna er i drømmeland og drømme om at rir på en elefant*». Eleven forklarte ikke hva som gjorde at eleven tenkte slik, men eleven viste allikevel en forståelse for boka, ved at eleven trodde Anna var i drømmeland. Ingen av elevene leste elefanten som et sorgsymbol.

Noen elever (E8, E5, E7, E4) la også merke til personen som satt oppå elefanten i midten av bildet. Både elev 8, 7 og 4 skrev at de trodde det var mammaen til Anna. Elev 8 utdypet og sa: «*Jeg synes det som er merkelig er at mammaen til Anna er helt grå og svart*», mens elev 7 sa: «*Jeg tror at det ser ut som at moren er død på elefanten*». To av elevene (E5, E13) syntes også håret til Anna var merkelig, fordi det stod ut til alle kanter, men ingen av elevene forklarte hva det kunne bety. Responsen fra elevene på dette spørsmålet passer i hovedsak inn i kategorien **interpretative utsagn**, men noen av svarene kan også passe under kategorien **parafrase** siden enkelte av svarene oppsummerte hva de så på bildet uten videre tolkninger (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

3) **Hvorfor tror du det regner spikre i starten av boka og jordbær på slutten av boka? Hva tror du det forteller oss om historien?**

Denne kategorien ga veldig lik respons fra de aller fleste elevene, og elevene beskrev svarene ved bruk av positive adjektiv knyttet til jordbær og negative adjektiv knyttet til spikerne. Både fremre og bakre innsideperm inneholdt surrealistiske elementer ved at bildene viste regnende jordbær og spikre. Elevene måtte også her identifisere denotasjoner og konnotasjoner i bildene, og flere elever klarte å tolke bildet, istedenfor å skrive at de så regnende spikre og jordbær.

Elevene brukte positive adjektiv for de regnende jordbærene, som lykke/lykkelig, glad og snill. De brukte negative adjektiv for de regnende spikerne, som trist, forferdelig, vondt, streng og lei seg. Nesten alle elevene beskrev de regnende jordbærene med at noe godt skjedde på slutten av boka, mens med spikerne bemerket elevene at det skjedde noe trist i starten av boka. Disse elevene har knyttet jordbærene og spikerne til handlingen i boka. For eksempel skrev elev 5: *«Jeg tror meningen med at det regner spiker fordi det var trist i starten og dermed tror jeg at jordbærene betyr at det ble mer lykkelig på slutten»*. Det var elev 2 og 9 som hadde ulike svar av de øvrige elevene og elev 2 skrev: *«Kanskje de er så lurt å ha spikere fordi de er skarpe og de kan skade folk»*, mens elev 9 skrev: *«Jeg tror at det regner spiker i starten av boka og at det regner jordbær i slutten fordi i boka sier de at det er som om det regner spiker i dag og jordbær i morgen»*. Svaret til elev 2 var i svært liten grad knyttet til verken handling eller personer i boka, og jeg antar at eleven svarte ut ifra egne erfaringer med spikre.

Videre vil jeg trekke fram noen av elevsvarene som knyttet svarene opp mot følelsene til hovedpersonene i boka. Både elev 7 og 14 trodde at jordbærene regnet siden Anna var glad, mens det regnet spikre fordi Anna var lei seg.

E14: *Eg tror at det regne spiker for de at Anna er leie seg. Jeg tror når det regne jordbær at Anna er gla når det regne jordbær.*

Begge elevene har forstått jordbær og spiker som noe som representerte følelsene til Anna. En annen elev (E13) mente at jordbær og spikre representerte følelsene til pappaen.

E13: *Faren ble lei seg fordi moren døde og da er spikere ulykkelig/lei seg. Til slutt var faren glad og det på en måte betyr at jordbær er lykke/lykkelig.*

Responser fra elevene på dette spørsmålet kan plasseres i kategorien **interpretative utsagn**, fordi elevene tolket hva spikerne og jordbærene kunne symbolisere for handlingen i boka (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

4) Hvis du skulle beskrive følelser du kjente på etter du hadde lest boka med få ord, hva ville du svare da?

Dette spørsmålet medførte færre svar enn de tidligere spørsmålene og det var tolv av femten elever som besvarte spørsmålet. Spørsmålet viste til dels like svar, og mange hadde nevnt de samme følelsene, mens enkelte elever skilte seg ut. Hensikten med spørsmålet var hvilke følelser elevene kjente på etter at de hadde lest boka. Spørsmålet er viktig fordi temaet livsmestring i norskfaget handler blant annet om å samtale om følelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Flere av elevene nevnte de samme følelsene: trist, rart, lei seg, lykkelig og glad. Elevene beskrev både gode og vonde følelser etter å ha lest boka. Det var elev 5, 7, 6, 2, 13 og 15 som skrev at de kjente på en eller flere av disse følelsene etter å ha lest boka. Elev 5 skrev for eksempel: «*Litt trist i starten og lykkelig på slutten*», og eleven beskrev muligens denne følelsen fordi den fulgte handlingen i boka. Boka starter med at elevene forstod at moren til Anna var død, mens den avslutter med at Anna og pappaen var mer glad etter reisen de gjennomførte. Dette vises gjennom bokas modaliteter. Elev 6 skrev: «*Jeg følte meg glad og litt trist*», noe som flere av elevene uttrykte gjennom sin respons. Det var to elever (E12, E10) som svarte at de syntes boka var trist, men at de også syntes boka var morsom eller gøy. For eksempel skrev elev 10: «*Jeg ville svart at jeg syntes den var morsom og litt trist*». Denne eleven beskrev boka som morsom, som refererte mer til boka som helhet.

Svaret til elev 4 skilte seg ut fra øvrige svar og eleven skrev: «*Jeg følte meg fargerik og gla og fantasifull*». Jeg opplever at eleven brukte andre adjektiv for å beskrive egne følelser enn adjektivene de andre elevene benyttet. Elev 4 la lite vekt på den triste følelsen, og eleven kjente muligens mest på de positive følelsene på grunn av de vakre bildene i boka. Jeg vil også trekke fram elev 7 og 1, som også svarte ulikt de andre elevene. Elev 7 skrev: «*Jeg syntes det var veldig grusomt det med moren men det hørtes spennende ut om reisen*», mens elev 1 skrev: «*Jeg syntes synd på de, men de fikk det jo bra til slutt*». Ingen av elevene beskrev følelser de selv kjente på, men har istedenfor forklart hvordan de følte det ovenfor

personene i boka. Elev 3 svarte: «*Jeg hadde ingen følelser når jeg leste denne boka*». Denne eleven kan ha opplevd spørsmålet som utfordrende og derfor valgt å svare at hen ikke kjente på noen følelser ved boka. En annen årsak kan være at eleven ikke har forstått handlingen i boka. Responsen de fleste elevene ga ved dette spørsmålet passer inn i kategorien **personlig respons**, fordi elevene fortalte om egne følelser rundt boka (Handloff & Golden, 1995, s. 204).

5) Hva med teksten var det som gjorde at du kjente på disse følelsene? Kom med eksempler.

Det siste spørsmålet i loggen var et oppfølgingsspørsmål til spørsmål 4. Dette spørsmålet ga få elevsvar, og kun ti elever (E5, E13, E4, E1, E7, E12, E10, E6, E2, E15) svarte på spørsmålet. Spørsmålet kan ha vært utfordrende for elevene, fordi de skulle forklare hva i teksten som medførte til følelsene de kjente på. De måtte altså klare å knytte egne følelser opp mot teksten. Elevene må ha både tekst- og bildeforståelse for å svare på spørsmålet, og i tillegg klare å bruke tekstens modaliteter. Det kan skape utfordringer for elevene hvis de for eksempel bare forstod bildene, men ikke teksten, eller omvendt. I dette tilfellet forstod flere av elevene bildene enn de forstod teksten. Spørsmål 5 ga mest sprik i svarene, og det var lite likheter mellom svarene til elevene.

Både elev 10, 7 og 6 skrev at de kjente på den triste følelsen fordi mammaen til Anna var død, mens elev 13 kjente på egne følelser etter hvordan pappaen følte seg gjennom boka. Elev 13 skrev at: «*F.eks at faren var lei seg og da var jeg litt lei meg når faren var glad var jeg glad*». Alle de fire elevene kjente på følelsene sine avhengig av hvordan personene i boka hadde det. Både elev 2 og 15 beskrev igjen hvilke følelser de opplevde uten å begrunne hvilke elementer i boka som medførte disse følelsene. Det kan indikere at elevene fant spørsmålet utfordrende.

Det var ved spørsmål 4, elev 4 skrev at hen kjente på en fargerik, glad og fantasifull følelse etter å ha lest boka. Elev 4 utdypet dette i spørsmål 5.

E4: *Det som gjorde sån at jeg kjente på de følelsene var at det var så mange farger i boken og masse kule dyr. Det er så mange fantasifulle ting.*

Eleven observerte noen av de surrealistiske elementene i boka, ved at eleven beskrev de mange fantasifulle gjenstandene i boka. Eleven refererte spesielt til en av bokas modaliteter, nemlig bildene, og skapte mening med å benytte bildene i boka. Elev 10 kommenterte også de

surrealistiske elementene i boka gjennom sitt svar. Eleven syntes alle de usannsynlige tingene på bildene var det morsomste i boka. I tillegg brukte eleven også bildene som modalitet for å komme fram til sitt svar.

E10: *Tristheten var at moren var død og at de savnet henne men det morsomme var at det var veldig mange usansynlige ting på bildene og at Elvis Presley var i vannet.*

Elev 1 har også til en viss grad forstått at boka inneholder surrealistiske elementer, gjennom at eleven forklarte de var i eventyrland. Eleven har da forstått at reisen Anna og pappa utførte var fantasi.

E1: *Teksten handlet litt om moren som var død, og de var lei seg. Og de var i eventyrland, men jeg ble gladere og gladere jo lengre man kommer i boken, siden det kom bedre og bedre.*

Responsen fra elevene på dette spørsmålet passer både inn i kategoriene **personlig respons** og **interpretative utsagn**. Noen av elevsvarene passer inn i **personlig respons** fordi elevene igjen har beskrevet følelsene de kjente på. Det er spesielt de tre siste elevsvarene (E4, E10, E1) som passer inn i **interpretative utsagn** fordi elevene ga et mer analytisk svar og plasserte følelsene de kjente på inn i bokas handling (Handloff & Golden, 1995, s. 204). Dette krevde en annen type litterær forståelse enn det å svare på hvilke følelser en kjente på.

4.3 Den litterære samtalen i grupper

I dette delkapittelet presenterer og analyserer jeg funnene fra de litterære samtalene. Jeg gjennomførte tre litterære samtaler bestående av fire elever på hver gruppe. Samtalene resulterte i interessante refleksjoner og tanker fra elevene omkring *Annas himmel*. Samtalene varte i tjue, tjuesyv og tjuetre minutter. De tre ulike samtalene førte til både like og ulike elevperspektiv på boka. Tre typer spørsmål fra Skarðhamar (1993, s. 75) danner utgangspunktet for systematiseringen av spørsmålene, nemlig **identifikasjonsspørsmål**, **refleksjonsspørsmål** og **overføringsspørsmål**. I tillegg lagde jeg egne underkategorier til refleksjonsspørsmålene, og de er **intervisuell forståelse**, **surrealistisk forståelse**, **konnotasjons forståelse**, **oppfatte og forstå tematikken**, **symbol forståelse/forståelse av tomme plasser jf. Teoridelen**, **personlig respons** og **forståelse av tomme plasser**. Det gjorde jeg fordi nesten alle spørsmålene passet under denne kategorien, og det skapte en bedre oversikt over responsen til elevene. Utsagn som blir tatt med inn i teksten fra samtalen er grovtranskribert, og skrevet ned uten fokus på hvordan det ble sagt, men med fokus på hva som ble sagt.

1) I loggskrivningen spurte jeg dere om hva dere tror det betyr at det regnet spikre og jordbær ned fra himmelen. Viser fram maleriet til René Magritte, *Golconda* (1953), og fremre og bakre innsideperm med regnende spikre og jordbær. Ser dere noen likheter eller forskjeller på disse bildene?

Dette spørsmålet stilte jeg for å vurdere om elevene forstod den intervisuelle referansen, dette da boka inneholdt mange intervisuelle og intertekstuelle referanser. Under loggskrivningen hadde elevene allerede svart på hva betydningen av regnende jordbær og spikre kunne være. Jeg tok derfor opp denne tråden i samtalen for å evaluere om elevene så sammenhengen mellom maleriet til René Magritte, *Golconda* (1953), og fremre og bakre innsideperm i *Annas himmel*. Jeg viste fram både fremre og bakre innsideperm og maleriet under samtalen med elevene. Fremre innsideperm hadde regnende spikre og bakre innsideperm hadde regnende jordbær, mens maleriet hadde regnende menn. Det er et **refleksjonsspørsmål** som inviterte til respons innenfor underkategorien **intervisuell forståelse**.

Alle gruppene kom fram til at det regnet forskjellige gjenstander på bildene. For eksempel sa noen elever følgende:

E4: *Det som er likheten er jo at det regner jo forskjellige ting.*

E6: *Lissom på alle de bildene ser du at alle de tre tingene regner.*

E7: *Det regner personer ser jeg, det regner menn.*

Elevene hadde en tydelig forståelse for at alle bildene viste at det regnet ulike gjenstander ned fra himmelen. Elevene hadde ingen kjennskap til René Magritte fra før av, så uten at jeg viste fram maleriet ville nok ikke elevene tenkt på dette maleriet. Elevene forstod at det var likheter mellom bildene og forstod til en viss grad den intervisuelle referansen, ved at elevene oppfattet de regnende gjenstanden som var felles på bildene. Med tanke på alderen til elevene var det helt naturlig at elevene manglet kjennskap til hvem René Magritte var. Elevene så imidlertid likheten mellom bildene noe som viste at de hadde en viss forståelse for den intervisuelle referansen.

Elev 5 så en annen sammenheng, og det var med filmen «*Det regner kjøttboller*». Eleven tenkte på denne filmen da hen så bildene av de regnende jordbærene, spikerne og mennene, og brukte sammenhengen til å svare på spørsmålet. Dette var en sammenheng jeg ikke hadde tenkt på. Eleven viste en bredere intertekstuell forståelse, ved selv komme på dette eksempelet. Det er eksemplifisert i utdraget under fra en av samtalen:

E5: *Da jeg så på de to bildene så tenkte jeg den der filmen «Det regner kjøttboller», for der regner det masse mat.*

E7: *For eksempel kjøttboller.*

F: *Ja, det var en veldig bra tanke.*

2) Hvordan tror du det ville være om det en dag begynte å regne spiker ned fra himmelen? Og tilsvarende jordbær?

Poenget med å velge et oppfølgingsspørsmål til spørsmål én over var å se om elevene klarte å koble spørsmålet til eget liv og virkeligheten. Dette er et overføringsspørsmål og la opp til respons med kobling fra det fiktive til det virkelige (Skarðhamar, 1993, s. 76-77). Elevene besvarte spørsmålet ved å både spille på følelser og fortelle hva de ville gjort om dette hadde skjedd. Det var flere som trakk inn følelser, spesielt da de snakket om hva de ville gjort hvis det regnet spikre. Under dette spørsmålet fløyt samtalen godt mellom elevene i gruppene, og de klarte å spille på hverandres innspill. Under kan dere se et utdrag som spilte på følelser:

E4: *Jeg hadde gjemt meg under tak, og hadde blitt veldig redd.*

F: *Ja, du hadde blitt redd ja.*

E4: *Fordi jeg vil ikke dø.*

Et annet utdrag fra samtalen var følgende:

E5: *Jeg hadde vært litt nervøs. Hvis det hadde regnet spikre så hadde jeg prøvd å holde meg inne også hadde jeg lissom prøvd å finne ut hvorfor det plutselig begynte å regne spikre og hvis det hadde regnet jordbær hadde jeg kanskje gått ut og prøvd å få tak i jordbær fordi jordbær er godt.*

E7: *Smaker søtt, deilig og søtt.*

E5: *Jeg tenker også kanskje jordbærene viser litt mer det er en glad dag, mens spikre da er det en dårlig dag.*

E6: *Ja.*

E7: *Lei seg.*

Flere elever svarte på spørsmålet ved å si hva de ville gjort. Dette var noe av det elevene svarte, elev 6, 12 og 4 svarte det samme som elev 10:

E10: *Hvis det hadde vært spikre hadde jeg gjemt meg inni huset mitt, og hvis det hadde vært jordbær hadde jeg bare sett opp og tatt opp munnen og prøvd å få tak i noen.*

En elev hadde en annen løsning som skilte seg ut fra de øvrige elevene:

E1: *Men hvis det hadde regnet spikre så hadde jeg kanskje funnet noe metall som jeg hadde tatt over hodet. Fordi spikre kan jo ikke gå gjennom metall.*

3) Hvorfor tror du det er Anna som henger opp ned i ringene på første oppslag, mens pappaen henger opp ned i de samme ringene på siste oppslag?

Dette spørsmålet stilte jeg for at elevene skulle få bryne seg på ett av de mange tomme plassene i boka. Dette var et **refleksjonsspørsmål** som inviterte til respons innenfor underkategorien **forståelse av tomme plasser**. Responsen til elevene viste at spørsmålet var utfordrende, og det var få elever som visste hva de skulle svare. Det kan handle om at elevene manglet god nok forståelse for samhandlingen mellom bilde og tekst, og hadde utfordringer med å fylle inn den tomme plassen i boka. De elevene som svarte, hadde muligens en annen type litterær kompetanse, og dermed evnet å legge merke til utviklingen i boka. De elevene som svarte, hadde ulike tolkninger av den tomme plassen. Under gjengir jeg et utvalg av elevsvarene:

E4: *Jeg vet ikke, men kanskje de har gått gjennom drømmeverden, så kan det være at han husker mammaen og alle de gode minnene.*

E10: *Fordi hun drømmer seg bort først også drømmer han seg bort.*

E11: *Også først er han klar også er hun klar. Han er klar for å gå på kirken også nå er hun klar for å gå på kirken.*

E7: *Kanskje når man er lei seg så henger man der, tenkeklass.*

E5: *Men de har jo på en måte byttet litt roller.*

Elevene har noen gode poeng for hvorfor Anna hang opp ned på første oppslag, mens pappaen hang opp ned på siste oppslag i boka. Elev 4 viste forståelse for utviklingen av boka. Dette er et opp-ned-motiv, og i boka som helhet er det mange opp-ned-motiv, som ofte blir brukt i surrealisme.

4) Hva skjer når Anna og pappa hopper ned i hullet i himmelen?

Dette spørsmålet var relevant for å avklare om elevene forstod at det vekslet mellom å være i den virkelige verden og fantasiverden gjennom boka. Spørsmålet var et **refleksjonsspørsmål** som inviterte til respons innenfor underkategorien **surrealistisk forståelse**. Flere av elevene forstod at delen etter at Anna og pappaen hoppet ned i hullet kan oppleves som surrealistisk, fordi de befant seg i en fantasiverden. Elevene brukte ulike begreper eller ord for hvor Anna og pappa havnet. Under presenterer jeg noen eksempler:

E9: *De hoppet inn i drømmeland. De hoppet inn i fantasiportalen, eller de hoppet inn i drømmene sine på en måte.*

E2: *Jeg tror jeg vet, de kom inn i en annen verden. Kanskje de kom inn i en annen verden som de ikke har sett før.*

E4: *En annen dimensjon.*

E10: *De havna egentlig i vannet, men så kan det hende de lukket øynene sine og tenkte på moren og da kan det være at de prøvde å komme seg til moren.*

E11: *Jeg har en ide, det kan være sånn, når der i havet, det kan være at det åpna en stor portal, sånn at alt ble sugd inn, og det er derfor det flyr masse greier i himmelen.*

Siden flere av elevene forstod at de hadde kommet til en fantasiverden, var det interessant med oppfølgingsspørsmål om hvor de var før og etter fantasiverdenen. Et utdrag fra en av samtaleene var følgende:

F: *Hvor lenge tror dere de var i den fantasiverden da?*

E11: *De kan ikke være så sykt lenge fordi på slutten sa Anna at de kommer snart for sent så de kan ikke ha vært der i en time liksom, da hadde ...*

E10: *Jeg tror kanskje at de bare var der i noen, kanskje sånn fem minutter, fordi det kan jo være at de bare drømte seg bort og liksom når vi drømmer oss bort kan det føles at det er kjempe lenge, men så tar det egentlig bare noen sekunder. Hvis vi føler det har gått en time, eller for eksempel når vi sover. Før så våknet jeg også vekket pappa meg, og da følte jeg at jeg bare hadde sovet i ett minutt.*

F: *Hvilken verden tror dere de var i før de hoppet ned i det hullet da?*

E10: *I den ekte verden.*

E12 og E11: *Ja samme her, ekte verden.*

Eksempelene over viste at elevene hadde fått en forståelse for at handlingen skiftet mellom å være i den virkelige verden og fantasiverden. Det var spesielt interessant å se hvordan elev 10 tenkte, og koblet tankene sine opp mot hendelser som hen var kjent med. Eleven forklarte ut ifra hvordan hen selv kanskje opplever å drømme og hvordan det føles ut.

5) Hva forbinder du med mørke farger, som svart, og lyse farger, som hvit? Hva finner du i boka? Og hvorfor tror du det er sånn?

Spørsmålet inviterte til respons innenfor spørsmålstypen **refleksjonsspørsmål** og innenfor underkategorien **konnotasjons forståelse**. For å utdype konnotasjonsforståelse gikk det i dette tilfellet på hva fargen konnoterte for elevene. Kun to av gruppene besvarte dette spørsmålet. Elevene var enige i at lyse farger ble benyttet mest i boka, selv om boka handlet om død og sorg. Det som var mer utfordrende for elevene var å svare på hvorfor de trodde nettopp disse fargene var brukt, og få elever svarte. Det handlet om at elevene måtte ha opparbeidet en ganske god forståelse for tekst og bilde i boka til å ha kunnskap om bakgrunnen til bruken av lyse farger, istedenfor mørke farger.

Under presenteres ulike elevutsagn om hvorfor elevene trodde det var blitt brukt lyse istedenfor mørke farger:

E2: *Kanskje det skal bli et sånn kunstverk.*

E10: *Jeg tror det er fordi de prøvde bare å tenke på noe annet enn moren.*

E12: *Jeg aner ikke.*

E4: *Og kanskje fordi de skal sånn at det er litt enklere å se hva som er hva og sånn at det skal se mer fantasifullt ut. Og hvis vi farger grått på alt så ser det veldig trist ut, men moren er jo død så, og det er jo grått og trist når noen har dødd.*

Elev 4 har vært veldig opptatt av at boka var fantasifull, og at fargene kan ha noe å si for dette. Eleven skrev også i loggen at boka hadde mange fine farger og inneholdt fantasifulle ting.

Flere elever la også merke til at mammaen var i svart-hvitt gjennom boka, både i samtalen og i loggen, og jeg stilte derfor følgende oppfølgingsspørsmål til elevene:

F: *Hvorfor tror dere hun er svart-hvitt?*

E4: *Fordi hun er død.*

E6: *Det kan jo også bety at de gjorde det fordi at hun døde.*

E5: *At hun kanskje er litt trist over akkurat moren, og da er hun svart på bildet. Eller som hun er jo veldig fargerik så kanskje det er litt sånn da er hun fargerik rundt også er hun trist på grunn av moren så derfor er moren grå.*

Elevene trodde at moren i svart-hvitt symboliserte at hun var død. Noen av elevene klarte derfor å forstå at fargen på moren konnoterer at hun var død.

6) Hva mener du boka egentlig handlet om?

Spørsmål seks var et **refleksjonsspørsmål** som inviterte til respons innenfor underkategorien **oppfatte og forstå tematikken**. Dette var siste spørsmål i samtalen for å avklare om elevene hadde forstått hva boka egentlig handlet om, eller hva de trodde den handlet om. Det var noe sprikende svar, men flere elever svarte også det samme. Under følger noen eksempler av svarene:

E9: *Fantasi.*

E10: *Jeg tror boka egentlig handla om at de på en måte prøvde å komme seg til moren, men de klarte det ikke og mislykka lissom.*

E1: *Den handlet om fantasi.*

E4: *Og at de skulle lete etter moren.*

E6: *Jeg tror boka handlet om fantasi.*

E7: *Jeg tror det mest handlet om Annas fantasihimmel.*

E5: *Jeg tror at boka handlet om at Anna skal greie og på en måte komme over moren og på en måte ikke være lei seg og bare huske på de gode tingene.*

Flere av elevene svarte kort og mente boka handlet om fantasi, mens andre elever ga et mer utdypende svar. Ut fra svarene til elevene kan vi se at enkelte elever hadde en bedre forståelse enn andre for hva boka egentlig handlet om, men svarene viser ut fra hver enkelt elevs forutsetninger hva de trodde boka handlet om.

Det var spesielt en elev som utpekte seg med sitt svar, og det var elev 9. Elev 9 hadde en dypere forståelse for at boka var surrealistisk, og dermed opplevde eleven at boka var ulogisk. Under vises et utdrag fra den ene samtalen:

E9: *Ingen ting er logisk i denne her boka.*

F: *Hvorfor synes du ikke det da?*

E9: *Den her boka, hvis jeg skulle døpt et navn så hadde den het verdens mest ulogiske bok.*

F: *Spennende, vil du si litt mer om hvorfor du tenker det?*

E9: *Liksom alt flyr, de hopper inn i vannet og plutselig flyr de.*

7) **Hvorfor tror du elefanten hadde en lenke med anker på foten?**

Flere av elevene la merke til elefanten med en lenke med anker på foten under loggen, og mange elever kommenterte at de syntes det var rart at elefanten hadde en lenke med anker på foten. Dette syntes jeg var spennende fordi lenken med ankeret var en essensiell gjenstand i bildet og jeg valgte derfor å følge det opp i samtalen, siden ingen av elevene hadde kommentert noe om bakgrunnen. Jeg ønsket en dypere forståelse for en av elementene elevene var ekstra interessert i. Spørsmålet var derfor et **refleksjonsspørsmål** og inviterte til respons innenfor underkategorien **symbol forståelse/forståelse av tomme plasser jf. Teoridelen**. Det var interessant å ta med spørsmålet for å se hvordan elevene klarte å fylle inn et tomrom i teksten eller forstå tomrommet som et symbol. Det viste hvilken kulturell forståelse elevene hadde. Under ser du eksempler på elevsvar:

E4: *Kanskje elefanten var fanget, også for eksempel reddet moren han eller noe sånn.*

E5: *Først når jeg så det bildet så tenkte jeg at den kanskje var en sirkuselefant som ble holdt i fangenskap, men så hadde Anna tatt han fri siden nå på en måte flyr de.*

E10: *Kanskje på grunn av at det ser ut som det er en sirkuselefant med alle de tingene han har på, også kanskje han hadde det så han ikke skulle komme seg vekk fra sirkuset.*

E3: *Eller kanskje elefanten var lissom fanget også var han straffet masse også ble den drept, så kom han dit.*

Elevene viste god forståelse for hva som kunne ha skjedd, og responsen viste en fornuftig forklaring på hva som var umulig i virkeligheten. Selve ankeret ble ikke tolket som et symbol av elevene. I visse sammenhenger opptrer et anker sammen med et kors og et hjerte, for eksempel på armbånd eller andre smykker. En mulig betydning da kan være tro, håp (anker) og kjærlighet. Ankeret var meningsfullt for elevene, men elevene viste i liten grad litterær kompetanse fordi de ikke leste lenken med ankeret symbolsk. Siden elevene manglet symbolsk lesing, har de fylt ut det tomme rommet med å forklare bakgrunnen for hvorfor de trodde elefanten hadde et anker på foten.

Den ene gruppen klarte også å skape en samtale rundt spørsmål 7, nedenfor er et interessant utdrag fra samtalen. Det var spennende hvordan elevene klarte å spille på innspillene til hverandre i dette tilfellet og hvordan de hjalp hverandre til å forstå. Elevene fylte ut det tomme rommet ved å forstå at boka inneholdt surrealistiske elementer, ved at de mente det var mulig at elefantene kunne fly i en fantasiverden.

E8: *Men tenk om det var noen som stod med gevær og passet på at den ikke skulle rømme ut og hvordan kunne hun få den da?*

E5: *Men i fantasien så kan jo alt gå an.*

E8: *Han kan jo ikke fly?*

E5: *I fantasien kan han jo fly, og hvis det var folk som stod og vokter den så kan det gå an i fantasien.*

E6: *Det er jo en fantasibok.*

8) Flere av dere skrev i loggen at dere kjente på en litt trist og en litt morsom/glad følelse etter å ha lest boka. Hvorfor gjorde dere det? Hva med boka var det som gjorde at dere kjente på det?

Dette spørsmålet var i utgangspunktet stilt i loggen, men siden flere av elevene manglet besvarelse på spørsmålet, ble spørsmålet tatt med videre til samtalen for å sikre flere elevsvar. Spørsmålet var et **refleksjonsspørsmål** som inviterte til respons innenfor underkategorien **personlig respons**. Det var fortsatt utfordrende å få elevene til å respondere på spørsmålet, og det ble tydeligere at dette var et utfordrende spørsmål for elevene. Bakgrunnen til utfordringene kan ha vært at elevene fant det vanskelig å sette ord på hvilket innhold i boka som medførte at de kjente på disse følelsene. Det kan handle om at elevene manglet god nok tekstforståelse. I tillegg kan det ha blitt påvirket av at elevene ikke klarte å opparbeide seg en dyp nok forståelse av boka, som vises gjennom tidligere respons. Det var allikevel enkelte elever som utdypet under samtalen:

E6: *Kanskje på tristhet så kan det jo være at fordi moren døde og sånt.*

E5: *Det virket litt som det, også var de glad når det var masse farger i bildene og når hun var på den eventyrreisen.*

E4: *Jeg følte på den glade følelsen fordi det var veldig mange fargerike, også ja, og den triste følelsen fordi at moren var jo død også.*

E10: *Fordi til slutt så var det sånn, på en måte gode tanker, men i starten så var det dårlige tanker på en måte.*

E11: *Eller det er vanskelig, noen ganger er det vanskelig å si følelser.*

Det var bare elev 11 av de elevene som ikke hadde besvart spørsmålet i loggen som besvarte spørsmålet i samtalen. Alle de øvrige elevene som besvarte spørsmålet under samtalen hadde også gitt et svar i loggen. Igjen kan det indikere at elevene syntes dette var et utfordrende spørsmål.

9) Hvorfor tror dere pappaen til Anna først var trist også ble han glad på slutten av boka?

Jeg valgte å inkludere spørsmålet over i samtalen fordi dette var noe elevene var særlig opptatt av i loggen. Flere av elevene kommenterte at pappaen til Anna først var trist før han ble glad. Elevene fikk innblikk i følelsene til pappaen ved høytlesningen av boka, jeg ønsket derfor å få en dypere forståelse av hvorfor elevene trodde pappaen først var trist før han til slutt ble glad. Spørsmålet tilhørte spørsmålstypen **refleksjonsspørsmål**, og underkategorien **forståelse av tomme plasser**. Noen av elevene hadde samme forståelse for bakgrunnen til at de mente han først var trist før han ble glad:

E11: *Jeg tenkte at først så bare tenkte han på at moren var død, men så etterpå tenkte han på hvor gøy det hadde vært med moren og sånn, de bra tingene han har gjort med moren og sånn.*

E4: *Kanskje fordi de har gått gjennom alt det, og kunne hilse på moren i graven.*

Under følger et utdrag fra en av samtalen, hvor elevene spilte videre på hverandres innspill, og elevene hadde samme resonnement som elevene over:

E5: *Jeg tror han bare tenkte på at moren var død når han var lei seg, men på slutten så tror jeg at han greide å tenke på alle de gode tingene de hadde gjort.*

E6: *Sammen.*

E5: *Istedenfor å bare tenke på at hun var borte.*

E7: *Nesten alle er jo trist når de skal i kirken eller begravelse.*

Elev 7 tok tankene ett steg ut av boka, og knyttet følelsene til pappaen til en virkelig hendelse. Dette kan vise at eleven knyttet det til en lignende hendelse hen selv hadde opplevd. Svaret til elev 5 og 11 viste god helhetsforståelse av boka. Svaret til elev 2 skilte seg ut fra elevene over, da eleven trodde pappaen ble glad etter at Anna og pappen kom hjem fra fantasiverdenen igjen. Dette spørsmålet ga noe ulik respons fra elevene.

4.4 Oppsummering av funnene fra materialet

I delkapitlene over har jeg presentert og analysert funnene fra observasjonen, loggskrivningen og de litterære samtale. I første delkapittel presenterte og analyserte jeg observasjonene fra høytlesningen av bildeboka *Annas himmel* av Stian Hole (2013), og rollen til læreren under høytlesningen. I andre delkapittel presenterte og analyserte jeg svarene til elevene på loggskrivningen. I tredje delkapittel presenterte og analyserte jeg det mest essensielle fra de tre litterære samtale jeg utførte med elevene. Jeg valgte ut de mest relevante spørsmålene fra samtale som bidro til å besvare problemstillingen. Under har jeg oppsummert funnene fra prosjektet.

Ved å studere observasjonsnotatene, elevenes respons på loggene og transkriberingen av de litterære samtale, fikk jeg interessante tanker og refleksjoner fra elevene. Dette har gitt meg informasjon om hvordan elevene forstod bildeboka *Annas himmel* og hvordan arbeidet ga innsikt i temaet livsmestring i norskfaget. Responsen fra elevene viste at de hadde opparbeidet en forståelse av boka, basert på egne evner og alder. Elevene manglet det å gå veldig dypt i boka, men elevene viste allikevel en forståelse av boka og hadde forstått det essensielle i boka. Responsen fra elevene var både homogen og heterogen. Det varierte hvor godt elevene forstod de surrealistiske elementene i boka, bokas intertekstuelle og intervisuelle referanser, samspillet mellom modalitetene tekst og bilde, samt bokas mange tomme plasser og symbol. Funnene viste også variasjon i om elevene evnet å identifisere denotasjoner og konnotasjoner fra oppslagene i boka. Funnene fra analysen vil bli nærmere diskutert i drøftingen knyttet opp mot teori fra det tidligere kapittelet «*Teoretisk perspektiv*».

5.0 Drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan elevene forstår bildeboka *Annas himmel*, og på hvilken måte bidrar forståelsen deres til arbeid med temaet livsmestring fra LK20. Problemstillingen for oppgaven er: «På hvilken måte forstår elever på fjerde trinn bildeboka *Annas himmel* og i hvilken grad kan arbeid med bildeboka gi innsikt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?». For å besvare problemstillingen formulerte jeg også tre forskningsspørsmål. Problemstillingen ble også besvart ved hjelp av observasjonsnotater fra høytlesning av bildeboka, elevenes skriftlige respons på loggen og muntlig elevrespons fra de tre litterære samtale. På bakgrunn av problemstillingen og analysen av funnene drøfter jeg i dette kapittelet funnene ytterligere. Funnene blir drøftet i lys av det teoretiske perspektivet som presentert i kapittel to «teoretisk perspektiv» i avhandlingen.

5.1 Hvordan forstod elevene de surrealistiske elementene i boka?

Den valgte bildeboka *Annas himmel* inneholder flere surrealistiske elementer. Stian Hole har hentet inspirasjon fra blant annet maleriet til René Magritte, *Golconda* (1953), på flere av oppslagene i boka, som både er et surrealistisk element i boka samtidig som det er en intervisuell referanse. Midtre del av boka er også fantasifull og inneholder surrealistiske elementer når Anna og pappa hopper inn i en omsnudd verden, og kommer tilbake til den virkelige verden til slutt. Elevene forstod at Anna og pappa befant seg i den virkelige verden både før og etter de hadde vært i fantasiverden.

Et surrealistisk element i boka er Anna og pappa som reiser inn i fantasiverden. Elevene viste forståelse for at Anna og pappa befant seg i en fantasiverden i deler av boka, ved å bruke ord som «*drømmeland*», «*en annen dimensjon*», «*en annen verden*», «*fantasiportalen*», «*portalen*», «*eventyrverden*», «*komme til en annen himmel*» og «*de er i Annas himmel*». Ordene elevene benyttet viser at de gir ulike, men ikke nødvendigvis vidt forskjellige forklaringer på hvor Anna og pappa befant seg. Det generelle uttrykket «*en annen dimensjon*» overlapper for eksempel delvis med det å «*komme til en annen himmel*» eller «*en annen verden*». Nel (2015, s. 281) forklarer dette med at barn opplever de surrealistiske bildene forskjellig, og derfor må man forvente at barn tenker forskjellig og har ulike tolkninger. Elevenes respons stemmer noe overens med det Nel (2015) sier, men samtidig er det flere av

ordene som også delvis overlapper hverandre. Elevene har delvis, men ikke helt tolket det nevnte elementet på samme måte.

Elevens respons viser at surrealismen taler til barns fantasi og assosiasjoner på en helt egen måte (Birkeland & Storaas, 1993, s. 231), ved at de bruker fantasien på en ulik måte enn det voksne trolig ville gjort. Nel (2015, s. 268) mener at barn ikke alltid ser like store kontraster mellom fantasi og virkelighet, men elevenes respons viser det motsatte. De forstår at Anna og pappa er i den virkelige verden både før og etter de hoppet i hullet. Det var også en elev som opplevde boka som veldig fantasifull, at den ikke ga mening eller var ulogisk for eleven. Eleven viser en enda større forståelse for det surrealistiske, ved å forstå at det er hendelser som aldri ville skjedd i virkeligheten. Allikevel er det også noe realistisk i det surrealistiske, fordi moren til Anna har dødd, noe som kunne skjedd i virkeligheten. Reisen Anna og pappa drar på i forbindelse med at moren døde er derimot surrealistisk. Det er korrekt at boka er ulogisk, men spørsmålet er om eleven faktisk forstår bakgrunnen til at boka er ulogisk.

Opp-ned-motiv er vanlig i surrealismen, og spesielt i tekster for yngre barn og i barns lek (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 90-91). Dette var noe mange av elevene la merke til ved flere oppslag i *Annas himmel*. Opp-ned-motivene interesserte elevene og de oppdaget at ved å snu oppslagene opp-ned kunne de se andre elementer i bildet. Igjen er det et surrealistisk element som medførte at elevene oppdaget nye elementer i boka ved å snu bildene opp-ned, og se bildet på en ny måte enn hva elevene gjorde første gangen de så på bildet. Mundus inversus-motiv finner vi også igjen i *Bakvendtland* av Alf Prøysen og boka *Pippi Langstrømpe* av Astrid Lindgren hvor Pippi for eksempel sover med beina på hodeputa.

Stian Hole har hentet inspirasjon fra kunstneren René Magritte i flere av sine oppslag, som for eksempel til fremre og bakre innsideperm. Læreren snakket om oppslagene fra *Annas himmel* under høytlesningen og i loggene, mens koblingen til maleriet til Magritte, *Golconda* (1953), ble etterspurt av meg i gruppesamtalene. Nel (2015, s. 268) fremhever at om leseren er ukjent med kunstneren fra før vil det være vanskelig for leseren å gjenkjenne eller forstå kunstens betydning. Dette opplevde jeg også under gruppesamtalen hvor jeg viste fremre og bakre innsideperm i *Annas himmel* samtidig som jeg viste maleriet til Magritte, *Golconda* (1953). Jeg var nødt til å spørre elevene om de så noen likheter eller ulikheter mellom bildene. Elevene klarte å se likheter mellom bildene, at det regnet noe på alle bildene, men de hadde ikke en stor nok kulturell kompetanse til å reflektere over bildesitatets meningspotensiale.

Allikevel brukte de den kulturelle kompetansen de hadde til å forstå likheter mellom bildene. Dette var heller ikke å forvente siden elevene var unge og manglet kjennskap til kunstneren fra før av. På dette punktet var det avstand mellom tekstens horisont og leserens horisont. Nel (2015, s. 268) viser også til at elevenes kulturelle kompetanse spiller inn på forståelsen deres. For at elevene skal få en større forståelse for sammenligningen av bildene, burde elevene vært forklart nærmere at Stian Hole hadde brukt maleriet til Magritte som inspirasjon til sine oppslag. En voksen med en viss type kulturell kompetanse ville trolig ha sett at det her er snakk om at Holes bilder siterer kjente Magritte motiv, dermed avhenger det også av den voksnes kulturelle kompetanse, slik det gjør hos barn. Nel (2015, s. 268) påpeker allikevel at en voksen ville hatt større forståelse av sammenhengen enn barn, fordi de har en bredere kulturell kompetanse.

5.2 På hvilken måte forstod elevene de tomme plassene og symbolene i boka?

Observasjonene fra høytlesningen, responsen på loggene og transkripsjonen av samtale viser en variasjon i svarene til elevene innenfor dette temaet. De tomme plassene kan fylles ut på ulike måter av leseren, men Smidt (1999) sier at de tomme plassene ikke alltid er så tomme. Smidt (1999, s. 69) skriver at: «[...] tomrommene ikke alltid er så tomme, men at de i mange tilfeller henviser til en kulturell kode som ulike lesere i vekslende grad behersker». Begrepet tom plass kan ha ulike tolkninger, avhengig av hvem som tolker hva en tom plass er. Enten kan de tomme plassene forstås som en tom plass eller så kan leseren også tolke det som for eksempel et symbol. Dette avhenger av leserens litterære og kulturelle kompetanse og hvordan leseren klarer å sette seg inn i teksten og bildene i boka. Det trengs en aktiv leser for å klare å fylle ut de tomme rommene i teksten (Iser, 1972, s. 280). Jeg opplevde at elevene responderte ulikt på de tomme plassene. Noen forstod symbol, andre forstod det som tom plass fordi elevene hadde ulik kulturell kompetanse.

De fleste elevene forstod de tomme rommen som tomrom, og prøvde å skape mening i teksten ved å finne logiske forklaringer på tomrommene. Et flertall av elevene fylte ut tomrommene i teksten ved å forklare tomrommene med logiske forklaringer, og slike svar gjentok seg gjennom både høytlesningen, loggene og samtale. I innledningen til høytlesningen prøvde elevene å finne logiske forklaringer til elefanten på forsiden av *Annas himmel*. Elevene var opptatt av at det var en sirkuselefant de så på forsiden og oppslag to, som elevene studerte i

loggen. Elevenes respons på oppslag to viste at de oppdaget mye forskjellig ved bildet, men ingen forklarte det de oppdaget noe dypere. Ingen elever tolket elefanten som et sorgsymbol, verken på forsiden eller oppslag to, men de oppfattet at elefanten var en sirkuselefant fordi den hadde glitterbånd og andre pyntende gjenstander på kroppen. Elevenes forståelse avhenger av i hvor stor grad elevene aktivt klarer å interagere med tekst og bilder (Iser, 1972, s. 280). Elefanten er mangetydig, og elevene hadde mest sannsynlig ikke hørt at elefanter sørger over døde. Elevene kjenner mest sannsynlig elefanten kun fra sirkus, og knytter derfor elefanten til sirkus. I tillegg innbydde spørsmål ni fra samtalen til å fylle et tomrom, fordi svaret på spørsmålet ikke står direkte i teksten, men noe leseren må tenke seg til selv. Spørsmålet ga ulike svar fra elevene. At elevene fyller de tomme rommene ulikt har med elevenes forskjellige erfaringer og kunnskap, avhengig av deres interesser, livserfaring, fantasi også videre (Bjorvand, 2012, s. 71). Dermed kan vi si at det blir mer snakk om type kulturell kompetanse man innehar, enn om en har eller ikke har kulturell kompetanse.

Enkelte elever tolket imidlertid de tomme plassene som et symbol, de skapte mening med teksten ved å forstå symbol i boka, men det var et fåtall av elevene. En elev oppfattet det knuste glasset på tittelbladet som et symbol, ved å si at det knuste glasset kunne bety ulykke. Knust glass var muligens noe eleven sammenlignet med egne hendelser. Elevene prøvde også å reflektere over hva de regnende spikrene og jordbærene kunne symbolisere for handlingen i boka. Spørsmål tre fra loggskrivningen ga elevsvar som viste at de forstod symbolene regnende spiker og jordbær på fremre og bakre innsideperm. Elevene mente at de regnende spikrene kunne bety at en av personene var lei seg, mens de regnende jordbærene kunne bety at en av personene var glad. Elevene evnet å knytte spikre og jordbær til følelser, dette kan henge sammen med at elevene har kjennskap til hva jordbær og spiker kan symbolisere.

Det er interessant å se hvordan enkelte elever klarer å skape forståelse gjennom symbol og andre ikke. Hvor utforskende leseren er i møte med teksten kan være en forklaring på hvorfor enkelte lesere forstår symbolene (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 145). Den kulturelle kompetansen til elevene spiller igjen inn på måten de møter teksten i tillegg til vanskelighetsgraden på de tomme rommene og symbolene i boka (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 142). For å få flere elever til å forstå symbolene i boka, kunne elevene hatt mer støtte fra læreren til å opparbeide en forståelse for symbolene i boka. Læreren burde holdt tilbake svaret, og tilrettelagt for at elevene kunne undret seg mer, uten å overstyre elevene. Likevel sier Claudi (2013, s. 116) og Fibiger (2012, s. 136) at det er leseren som må fylle ut

teksten. Ved at læreren tilrettelegger for mer undring av elevene vil det være leseren som kommer fram til svaret med tilrettelegging fra læreren. Jeg hadde ikke forventet på forhånd at elevene kom til å forstå noen av symbolene i boka, med tanke på vanskelighetsgraden til boka og elevenes forkunnskaper, så det var positivt at enkelte elever likevel forstod symbol.

Flere av elevene var opptatt av ankeret elefanten hadde på foten sin på oppslag to, som flere av elevene kommenterte i loggen. Selv om de var opptatt av ankeret på foten, forstod de ikke ankeret som et symbol. Dette gjentok seg gjennom opplegget, at elevene bemerket gjenstander og elementer i boka, uten å utdype det noe mer, annet enn å oppdage elementene. Det var derfor interessant å spørre om ankeret igjen under samtalen, for å se om elevene hadde opparbeidet seg mer forståelse for boka til å klare å tolke ankeret som et symbol. Under spørsmål syv fra samtalen, kommenterte ingen av elevene symbolet anker, kun at elefanten var tatt til fangenskap og klarte å rømme. Elevene har igjen en tendens til å søke fornuftige forklaringer på det som er umulig i virkeligheten, noe som er meningsfullt for elevene. Man kan allikevel si at elevene har litterær kompetanse på ett vis, selv om de ikke leser ankeret som et symbol, men som en tom plass fordi de forklarer hvorfor de tror elefanten hadde et anker på foten. Elevene evner å finne forklaring på hvorfor elefanten kan ha et anker på foten, men ikke hva ankeret kan bety. Elevene hadde en alternativ kompetanse som får fram andre deler av meningspotensialet, enn at ankeret kan symbolisere håp og ofte opptrer sammen med et hjerte og kors. Elevene knyttet ankeret til fangenskap istedenfor. Det handler om at elevene prøver å fylle ut det «usynlige» i teksten (Birkeland & Mjør et al., 2018, s. 20). Responsen bekrefter poenget til Smidt (1999, s. 69) om tomrom, fordi elevene mestrer å fylle tomrommene i ulik grad.

Jeg vil påstå at den ulike responsen til elevene på de tomme rommene og symbolene i boka handler om i hvilken grad elevene evner å mestre det. Noen elever har mindre litterær og kulturell kompetanse fordi de finner mening gjennom å finne logiske forklaringer på de tomme rommene. Andre elever har opparbeidet seg en større litterær og kulturell kompetanse ved også forstå symbol fra boka. Uavhengig om elevene har fylt ut et tomrom eller forstått et symbol fra boka, viser de en forståelse etter egne evner og forkunnskaper. Dette viser at kulturell og litterær kompetanse trer fram på ulike måter.

5.3 På hvilken måte klarte elevene å skape mening gjennom bilder og tekst?

Elevene ble ved flere anledninger invitert til å samtale om hva de la merke til på bildene i boka, og hva de forbandt med det de oppdaget. Elevene ble med andre ord oppfordret til å identifisere denotasjoner og konnotasjoner, men selve begrepene ble ikke introdusert eller benyttet av hensyn til elevenes alder. Det var interessante å se hvilket av begrepene elevene knyttet oppdagelser i bildene til. Det avhang av hvor dypt elevene klarte å studere bildene, om de beskrev hva de oppdaget i bildene eller om de også fant mening med det. Hvis elevene beskrev hva de la merke til på bildene, identifiserte de denotasjoner i bildet, mens hvis de knyttet konnotasjoner til noe, forklarte de i tillegg forbindelsen med det de oppdaget (Gripsrud, 2015, s. 117-118; Samuelsen, 1995, s. 104-105). Elevene trenger ikke litterær kompetanse for å fortelle hvilke følelser et bilde vekker, men skal de identifisere bildesitatet og tolke disse kreves en viss form for kulturell kompetanse. Gjennom innsamling av materialet så vi ulike resultater av hva elevene tok i bruk.

Elevene skulle ved flere anledninger studere bildene nærmere, både under høytlesningen, loggskrivningen og den etterfølgende litterære samtalen. Studering av ulike bilder i boka viste at noen elever identifiserte denotasjoner, mens andre knyttet konnotasjoner til noe under arbeidet med å beskrive og finne mening i bildene. Under forarbeidet til bildeboka identifiserte de fleste elevene denotasjoner da de studerte bildene, mens ved et par tilfeller knyttet enkelte elever konnotasjoner til noe for å skape mening i bildene. Under høytlesningen la elever merke til kjente elementer flere ganger og de beskrev ofte hva de så på bildene, uten å gå dypere enn det. Gjennom loggskrivningen fortsatte elevene å identifisere denotasjoner i bildene, men det var flere av elevene som også knyttet konnotasjoner til noe i bildene. Videre til samtalen var det igjen mange elever som identifiserte denotasjoner, og beskrev hva de så på bildene. Ved spørsmål fem fra samtalen var det enkelte elever som knyttet konnotasjoner til noe, ved å beskrive hvorfor de trodde det var brukt fargerike farger istedenfor mørke farger. I tillegg var det flere som konnoterte at moren var i svart-hvitt fordi hun var død. Gjennom opplegget var det mange elever som identifiserte denotasjoner, men likevel viste de en utvikling underveis og flere av elevene knyttet også konnotasjoner til noe. Det kan tyde på at enkelte elever har klart å utvikle sin kulturelle kompetanse underveis i opplegget (Hennig, 2017, s. 77). I tillegg kan det tyde på at etter hvert som elevene arbeidet med boka i

fellesskap, kan det ha bidratt til at flere elever klarte å knytte konnotasjoner til noe, istedenfor å bare identifisere denotasjoner.

Etter gjennomført høytlesning av boka, skulle elevene beskrive i loggen følelsene de kjente på etter de hadde lest boka. For at elevene skal klare å beskrive følelsene de kjente på, måtte de blant annet studere bokas modaliteter nøye under høytlesningen og knytte konnotasjoner til noe, for å klare å koble bildets meningspotensiale til en følelse. De fleste av elevene beskrev følelsene trist, rart, lei seg, lykkelig og glad, mens noen syntes også boka var morsom, gøy, fargerik og fantasifull. I tillegg var det tre elever som ikke besvarte spørsmålet i det hele tatt. Elevene knyttet ulike konnotasjoner til noe i boka. Det kan komme av at boka er flertydig, og at elevene muligens legger ulike deler av boka til grunn når de svarer. For eksempel kan sirkuselefanten være et flertydig symbol ved at den kan knyttes til ulike følelser. Elefanten kan både symbolisere noe morsomt, men også være et sorgsymbol fordi elefanten minnes døde. Det å beskrive sine følelser kommer også inn under livsmestringstemaet, hvor det i norskfaget blant annet handler om å snakke om følelsene sine gjennom skriftlig eller muntlig aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Ved at flere av elevene knyttet ulike konnotasjoner til noe i boka, ved å beskrive følelsene sine, bidro det til arbeide med livsmestring for elevene.

Videre i loggen var jeg også opptatt av om elevene klarte å beskrive hvorfor de kjente på akkurat disse følelsene. Dette krevde en bredere forståelse av samhandlingen mellom modalitetene. Elevene måtte ta i bruk sin litterære og kulturelle kompetanse enda mer, for å besvare det siste spørsmålet i loggen. Under dette spørsmålet var det mange av elevene som unnlot å besvare spørsmålet. Fire av elevene knyttet egne følelser til hvordan personene i boka følte det. Et par elever knyttet også følelsene de kjente på til de surrealistiske elementene i boka. Elevene har evnet å knytte konnotasjoner til noe for å forstå følelsen til personene i boka gjennom bildene, samtidig som de også kan ha oppfattet det gjennom bokas tekst. Elevene har i tillegg til å knytte konnotasjoner til noe, skapt mening gjennom samspillet mellom modalitetene i boka, fordi budskapet i boka kommer fram gjennom samspillet mellom verbaltekst og bilde (Birkeland & Risa et al., 2018, s. 316; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24).

Responsen fra elevene viste at enkelte elever klarte å knytte konnotasjoner til noe for å skape mening i bildene, mens noen elever klarte også å skape mening ved å forstå samspillet mellom tekst og bilde. Dette krever en større litterær kompetanse fra elevene, fordi de må ha forståelse for hvordan man skal lese en litterær tekst (Hennig, 2017, s. 75). At elevene samtaler om følelser gjennom elementer fra boka og betydningen til elementene, bidrar til at barnet kan sette ord på egne følelser og erfaringer (Tønnesen, 2017, s. 11). Bakgrunnen for at mange av elevene skapte mening gjennom bildene kan være fordi barnet ofte ser først på detaljene i bildene, og spesielt hvis barnet leser ikonoteksten sammen med en voksen. Bakgrunnen kan være at barnet studerer bildene, mens verbalteksten blir lest og formidlet av læreren, og da kan verbalteksten oppleves som sekundær for elevene (Maagerø & Tønnessen, 2011, s. 151). Om det hadde spilt en forskjell for elevene om de leste boka selv er vanskelig å vite, men jeg tror at på dette alderstrinnet var det nødvendig å lese boka i fellesskap, for så å diskutere tanker og refleksjoner med hverandre. At barna får lytte til hverandres innspill gjør at de sammen får en større forståelse av boka (Wolf, 2004, s. 96). Jeg tror derfor elevene på dette alderstrinnet får mer forståelse av boka ved å lese i fellesskap enn om de skulle lest selv. Selv om elevene har tatt bildene i bruk mer enn teksten, vil elevene forstå teksten med mer leseerfaring.

5.4 Hvordan samspilte barnas kulturelle kompetanse med bokas intervisuelle og intertekstuelle referanser?

Bildeboka *Annas himmel* bestod av både intertekstuelle og intervisuelle referanser. For at leseren skal oppfatte slike referanser må leseren være aktivt deltakende i lese- og tolkningsprosessen av boka (Nikolajeva, 2000, s. 265-266). Vi finner ofte referansene i den kulturelle konteksten, og det forutsetter at elevene besitter en viss kulturell kompetanse (Ommundsen, 2022, s. 161). En åpen tekst, som *Annas himmel*, inneholder en del intervisuelle og intertekstuelle referanser. Det varierte i hvor stor grad elevene forstod de intertekstuelle og intervisuelle referansene. Intertekstuelle og intervisuelle referanser ble både tatt opp under høytlesningen og de litterære samtale.

Under høytlesningen sammenlignet elevene oppslag sytten i *Annas himmel*, med oppslag to i bildeboka *Jo visst kan Lotta sykle!* Det var utfordrende for elevene å forstå koblingen mellom oppslagene, og forstå den intertekstuelle og intervisuelle koblingen. Elevene forstod ikke koblingen mellom tematikken i bøkene, men kommenterte ulikheter og likheter de så på

oppslagene. Dermed kommenterte de litt på den intervisuelle referansen, som blant annet var at bordet i *Annas himmel* hadde hentet inspirasjon fra bordet i *Jo visst kan Lotta sykle!* Den intertekstuelle referansen var vanskelig for elevene å forstå, fordi de hadde trengt mer tilrettelegging og forberedelser fra læreren til å forstå tematikken og konteksten i *Jo visst kan Lotta sykle!* fordi elevene hadde lite kjennskap til boka fra før av. Med mer veiledning fra læreren kunne elevene muligens sett sammenhengen mellom bøkene. På bakgrunn av at det viste seg å være vanskelig for elevene å se sammenhengen, droppet læreren å spille av visen, *Vise for gærne jenter*, som egentlig var tenkt på slutten av opplegget. Læreren mente sangen ble for utfordrende for elevene, med bakgrunn i deres manglende forståelse fra eksemplet over.

Under høytlesningen ble også den intertekstuelle referansen med *Alice`s Adventures in Wonderland* (1865) tatt opp. Denne koblingen klarte elevene å forstå selv, med litt hjelp fra læreren. Her viste elevene en større kulturell forståelse enn ved det første eksempelet. Bakgrunnen kan være at dette var en film elevene hadde mer kjennskap til enn til boka *Jo visst kan Lotta sykle!* Dette var en intertekstuell referanse som også Ullström (2013) kommenterte i sin artikkel. I tillegg kommenterte også Ullström (2013) den intervisuelle referansen Stian Hole har til kunstneren René Magritte. Den intervisuelle referansen var de regnende spikrene og jordbærene på første og siste oppslag i *Annas himmel* hentet inspirasjon fra Magritte sitt maleri, *Golconda* (1953), med de regnende mennene. Elevene klarte å se ulikheter og likheter mellom bildene, men grunnet manglende kjennskap til kunstneren fra tidligere var det vanskelig for elevene å forstå bakgrunnen til hvor inspirasjonen var hentet fra (Nel, 2015, s. 268). Dette var som nevnt over heller ikke å forvente, siden de ikke hadde kjennskap til Magritte fra før av, men det var allikevel relevant å se om de så noen likheter eller ulikheter.

Under samtalen var det allikevel én elev som fortalte hva hen tenkte på da hen så de regnende spikrene og jordbærene. Eleven tenkte på filmen, «*Det regner kjøttboller*», hvor det under filmen regner forskjellig mat. Det overrasket meg at eleven kom på denne intertekstuelle referansen selv, og det var noe jeg ikke hadde forventet på forhånd eller tenkt på selv. Vi kan tydelig se at det er lettere for elevene å forstå de intertekstuelle og intervisuelle referansene de har mer kjennskap til fra tidligere, enn referansen de mangler kjennskap til. Noe som naturlig nok er forståelig. Elevene viser at de besitter kulturell og litterær kompetanse ut fra egne

forkunnskaper, men det avhenger av hvor godt eleven har kjennskap til den kulturelle konteksten referansene er plassert i (Ommundsen, 2022, s. 161).

I forlengelse av elevenes forståelse av bokas intertekstuelle og intervisuelle referanser er det verdt å drøfte bokas implisitte leser. Den implisitte leseren er den leseren som er tenkt for boka (Iser, 1974, s. xii). Den implisitte leseren for boka, vil jeg si både er barn og voksen, fordi boka har elementer som både henvender seg til barn og til eldre lesere. Boka er åpen og flertydig som innbyr til at barn ut fra deres kompetanse kan tolke elementene på sin måte, mens en voksen som besitter en ulik kompetanse kan tolke elementene på sin måte. Ullström (2013, s. 26) påpeker også at boka har flere mottakere. Det betyr at boka har dobbel adressat, fordi boka har flere impliserte lesere.

5.5 Var bildeboka for estetisk vakker til at elevene forstod tematikken død og sorg?

Bildeboka *Annas himmel* er en bok som inneholder bilder med mange detaljer og flotte farger. Bildene er så innholdsrike og vakre at vi kan si at boka er estetisk vakker. At boka er så estetisk vakker, kan komme i veien for å forstå tematikken i boka. Anmelderen Damian Arguimbau (2013) har tidligere uttalt at boka er for estetisk vakker til å forstå tematikken død. Han uttalte i sin anmeldelse av *Annas himmel* at boka er en «Alt for smuk billedbok om at håndtere døden» (Arguimbau, 2013, avsn. 1).

Det var essensielt at elevene forstod tematikken død og sorg i bildeboka, fordi temaet i boka skulle knyttes til det tverrfaglige temaet livsmestring i LK20. Med bakgrunn i bildeboka jeg valgte, var jeg usikker på om elevene ville oppfatte tematikken i boka siden boka er så estetisk vakker, med flotte, innholdsrike og fargerike bilder. De vakre bildene kunne påvirket elevenes oppfattelse av tematikken i boka, og medført at boka ikke var like godt egnet til temaet livsmestring. Det var derfor viktig å arbeide med boka, både under høytlesningen, loggskrivningen og den litterære samtalen, slik at elevene fikk utforsket boka både individuelt og i fellesskap for å komme fram til tolkninger av boka. Elevene må ikke forstå alt ved boka, de kan forstå på ulike nivåer, avhengig av deres litterære og kulturelle kompetanse. Ulik forståelse av elevene er reflektert i responsen fra elevene, da flere elever la merke til mange detaljer i boka, uten å kunne forklare detaljene dypere.

Gjennom arbeidet med *Annas himmel* viste elevene at de forstod tematikken i boka ved å tenke, reflektere og tolke bildeboka individuelt og i fellesskap. Samtaler om teksten i fellesskap ga elevene innsikt i hverandres perspektiver og refleksjoner, som sammen med elevenes egne perspektiver og refleksjoner ga elevene større forståelse av *Annas himmel* og betydningen teksten kan ha for deres virkelighet (Hennig, 2017, s. 164). Ved flere anledninger uttrykte elevene at moren til Anna var død. Dette oppfattet de ved å utforske bokas modaliteter, bilde og tekst. Fordi modalitetene utfyller hverandre og samarbeider gjør det at budskapet kommer fram i bildeboka (Birkeland & Risa et al., 2018, s. 316; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Elevene brukte bildene til å skape forståelse, fordi teksten til tider var vanskelig å tolke for dem. De uttrykte også flere ganger at Anna og pappa var lei seg fordi moren var død. De kommenterte at moren til Anna var grå, og at grunnen var at hun var død. Elevene skapte denne forståelse som regel gjennom bildene. Ved arbeid med boka individuelt og i fellesskap kom elevene fram til en felles tolkning, at moren til Anna var død. Ut ifra elevenes respons viser det at bildene i boka ikke var for estetisk vakre til at elevene forstod tematikken død og sorg i bildeboka. Dette var viktig for bokas tilknytning til temaet livsmestring.

I dette tilfellet påvirket ikke de estetisk vakre bildene elevenes forståelse av tematikken død og sorg i boka, og jeg deler ikke anmelderens oppfatning av bildeboka. Bildene hadde motsatt påvirkning på elevene, disse bidro til at elevene forstod tematikken i boka siden de fant teksten mer utfordrende å forstå. Det er verdt å merke seg at yngre elever kunne gitt et annet utfall, og de estetisk vakre bildene kunne fjernet elevenes forståelse av bokas tema. Øines (2019, s. 33) forsket på dette i barnehager med utgangspunkt i bildebøker, som for eksempel *Annas himmel*. Barna i barnehagen hadde ikke forstått tematikken i *Annas himmel*. Alder spiller derfor inn som en faktor, ved bruk av bildebøker som inneholder estetisk vakre bilder.

5.6 Hvordan fungerer *Annas himmel* opp mot temaet livsmestring?

Annas himmel er en relativt åpen tekst som krever at leseren fyller ut og tenker over det som ikke sies eksplisitt i teksten. Dette kan være krevende for fjerdeklassinger. I læreplanen finner vi formuleringen som forteller hvilket utbytte elevene skal ha av emnet. Så her trer en spenning mellom bokas åpenhet og læreplanens krav fram. Boka kan forstås på ulike nivå, og leses på nytt på høyere klassetrinn, slik at forståelsen av boka gradvis vokser fram. Tematikken innbyr til at boka kan arbeides med i forhold til temaet livsmestring. Om elevenes

forståelse av boka også viser at boka kan arbeides med i forhold til temaet livsmestring drøfter jeg nærmere i de følgende avsnittene.

Annas himmel er en åpen bok og i arbeid med livsmestringstemaet innbydde det til mange ulike tolkninger og oppdagelser, noe som kunne påvirket elevenes forståelse av tematikken i boka. Elevenes forståelse av tematikken har mye å si om bildeboka kan knyttes til livsmestring, og siden boka er flertydig kan elevene sitte igjen med ulike tolkninger av tematikken. Det er utfordrende å si om en mindre åpen bok kunne bidratt til mer arbeid knyttet til livsmestring, men Bjørlo og Goga (2020, s. 63) sier at alle bildebøker kan leses og arbeides med i tverrfaglig sammenhenger. En lukket tekst vil normalt invitere til færre refleksjoner enn en åpen tekst som *Annas himmel*. Selv om *Annas himmel* var åpen, klarte elevene med deres forutsetninger å komme fram til tematikken i bildeboka og samtale om følelser knyttet til boka og seg selv.

Som drøftet lenger opp, i delkapittel, *var bildeboka for estetisk vakker til at elevene forstod tematikken død og sorg*, vil jeg påstå at *Annas himmel* ikke var for estetisk vakker til at den påvirket elevens forståelse av tematikken i boka. Dette er positivt for bokas tilknytning til temaet livsmestring. I tillegg ser vi gjennom responsen til elevene at de forstod tematikken selv om boka er åpen og innbyr til mangfoldig forståelser.

Det som kan ha betydning for hvor godt egnet boka er i forhold til livsmestringstemaet, er om elevene inviteres til å koble boka til eget liv. I opplegget jeg utformet ble elevene i liten grad invitert til å trekke inn personlige refleksjoner i samtalen og loggen av etiske hensyn. Hvis elevene hadde hatt muligheten til å dele personlig erfaringer eller hendelser som de tenkte på da de leste og arbeidet med boka, kunne dette bidratt til enda mer fokus inn mot temaet livsmestring. Fordi elevene i større grad kunne samtale om følelser og egne opplevelser knyttet til boka (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Likevel synes jeg boka passer inn under temaet livsmestring, fordi elevene fikk samtale om og uttrykke seg skriftlig, reflektere over et vanskelig tema og snakke om følelser knyttet til boka (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er temaer som vektlegges i arbeid med livsmestring i norskfaget. Elevene fikk ved flere anledninger gode samtaler omkring temaet i bildeboka, som bidrar til arbeid med livsmestring. Lesing av bildeboka *Annas himmel* åpner opp for å kunne snakke om følelser, tanker og erfaringer omkring bildeboka, ved hjelp av

bokas elementer og modaliteter, som skal være med på å bidra til elevenes utvikling av identitet, selvbylde og det å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Om elevene i tillegg kunne uttrykt egne følelser og opplevelser de tenkte på under høytlesning av boka, ville dette bidratt til økt arbeid inn mot livsmestringstemaet. Selv om det ikke var tydelig for elevene at de arbeidet med *Annas himmel* for å knytte den opp mot livsmestring, har de likevel indirekte arbeidet med temaet. Noen elever har muligens i større grad forstått at boka knyttes opp mot livsmestring enn andre. Dette handler om graden elevene har forstått og tolket boka på og måten de forstår temaet livsmestring.

Det hadde vært spennende å gjennomføre samme opplegg, enten i en klasse på samme trinn eller et høyere trinn for å undersøke om de hadde forstått boka annerledes, og om arbeidet i større grad kan knyttes til livsmestring. En klasse på et høyere trinn vil naturlig nok ha mer litterær og kulturell kompetanse, men dette utvikles med årene. Elevene på fjerde trinn forstod boka ut fra forutsetningene de hadde på det tidspunktet. Det hadde vært interessant å se hvilken påvirkning alderen har på elevenes forståelse og opplevelse av *Annas himmel*. Hadde det resultert i en dypere forståelse og at arbeidet i større grad kunne knyttes til livsmestring, burde lærere implementere tolkning av bildebøker med vanskelig tema mer i skolehverdagen. Spesielt for de yngre elevene, slik at de blir bedre rustet til livet. Klassen jeg gjennomførte prosjektet i hadde lite erfaring med å jobbe så tett inn mot en bildebok.

Temaet livsmestring er også problematisert, og spesielt Ole Jacob Madsen er skeptisk til retningen temaet har, fordi han mener temaet blir mer og mer individualisert (Madsen, 2020). Kan boka da være relevant siden livsmestring blir tematisert? Selv om temaet livsmestring er problematisert blant ulike fagpersoner, skal temaet også ha et sosialt og samfunnsmessig perspektiv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). I dette tilfellet arbeidet elevene med boka i fellesskap, det handlet ikke om å sette enkeltindividet i en situasjon der eleven selv måtte tolke og reflektere over bokas innhold og mening. Elevene arbeidet i fellesskap, og de tenkte og reflekterte over bokas tematikk og følelsene boka kunne bringe fram i fellesskap. Elevene delte tanker og erfaringer med hverandre, både om boka og om seg selv. I tillegg er livsmestring et såpass nytt tema i skolen, slik at vi må gi skolene tid til å finne temaets plass. Derfor mener jeg boka fortsatt er relevant i arbeid med livsmestring.

Alt i alt vil jeg påstå at boka passer til arbeid med temaet livsmestring i norskfaget, men det avhenger av i hvor stor grad elevene forstår tematikken i boka. Samtidig handler det spesielt om måten elevene reflekterer og deler opplevelser fra eget liv som de knytter til boka.

Livsmestring handler om blant annet å bruke skjønnlitterære bildebøker til å klare å uttrykke seg skriftlig og muntlig om et tema som kan være utfordrende. Dette bidrar til at norskfaget tydeliggjør måten de kan arbeide inn mot livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

5.7 Utviklingsmuligheter for opplegget

Bildeboka *Annas himmel* er en bok som kan bidra inn i livsmestringstemaet, men samtidig er livsmestring et nytt emne som skal tilpasses inn i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Det må forskes mer på temaet for at lærere kan realisere de mulighetene som ligger i emnet på best mulig måte. Gjennomføringen i denne avhandlingen bidrar til å vise lærere hvordan de kan bruke bildeboka *Annas himmel* i norskfaget og i hvilken grad det er knyttet til temaet livsmestring. Lærere får også et innblikk i elevenes forståelse av boka. Ved en senere anledning har opplegget knyttet til *Annas himmel* potensiale for å bli tilpasset elevgruppen bedre, slik at elevene får økt utbytte av opplegget. Hvilke tilpasninger man må gjøre er avhengig av elevgruppen og hvilke forkunnskaper elevene har.

Hvordan videreføre opplegget avhenger av hvilken litteraturredaktisk posisjon man har og hvordan man forstår forholdet mellom leser og tekst samt leser og kultur. Det avhenger også av hvilken tegnteori man baserer seg på. Barthes skiller mellom denotasjon og konnotasjon, mens Peirce opphever skillet og det er umulig å fastslå den endelige eller absolutte betydning av tegnene (Gripsrud, 2015, s. 122-123). Avhandlingen er basert Barthes tegnteori, men hadde jeg tatt i bruk Peirce tegnteori hadde jeg vært åpen for en annen tegnteori. Skal elevene få tak i referansene til kunst og kultur? Hvis ja, trenger opplegget mer støtte fra læreren, og det kan være ulike arbeidsmåter for dette. I tillegg må man tenke over om elevene skal forstå boka eller om boka er et utgangspunkt for en samtale som kan ta mange retninger som kan forlate boka. I denne avhandlingen ønsket jeg at elevene skulle forstå boka, og arbeidet vi gjorde rundt boka førte til at elevene opparbeidet en forståelse for boka etter deres nivå. For at leserens horisont skal nærme seg tekstens horisont må elevene til en viss grad forstå referansene til kunst og kultur. Siden arbeidet med boka hadde tilknytning til livsmestring var det essensielt at elevene hadde en forståelse for tematikken.

For elevgruppen jeg gjennomførte opplegget med, kunne opplegget med fordel vært endra litt, for et enda bedre resultat. Det var vanskelig å forutse på forhånd fordi jeg verken hadde kjennskap til læreren eller elevene fra før, men første gang et opplegg gjennomføres vil det alltid være utviklingsmuligheter. Det er en positiv side ved å teste ut opplegget med *Annas himmel* i klassen, og det kan alltid forbedres og brukes igjen. Læreren i den klassen der jeg gjennomførte opplegget med *Annas himmel*, etterspurte opplegget i etterkant for å ta det i bruk i de andre klassene på fjerde trinn. I tillegg skulle klassen ta opp tråden igjen etter jeg hadde dratt. Lærerne på skolen kan justere opplegget og tilpasse til egen klasse, basert på resultatene fra avhandlingen i den første klassen og utviklingsmulighetene diskutert i denne avhandlingen. Opplegget legger grunnlag for videre arbeid med temaet hvor lærere kan tilpasse etter egen klasse. Jeg skal i de kommende avsnittene drøfte utviklingsmulighetene for opplegget. Ulike litteraturdidaktiske posisjoner har ulike syn på utviklingsmulighetene. I hovedsak er det grad av styring og støtte fra læreren som drøftes nærmere i denne avhandlingen. Flere utviklingsmuligheter mer rettet inn mot spesifikke elementer i opplegget er også drøftet tidligere i oppgaven.

Det første som er vesentlig å drøfte er om opplegget burde hatt mer støtte fra læreren. Det var på forhånd planlagt at elevene skulle komme fram til svarene, men i etterkant ser jeg at det ble utfordrende siden elevene hadde ulik litterær og kulturell kompetanse. I ettertid ser jeg at elevene med fordel kunne fått økt støtte fra læreren underveis i gjennomføringen. Hvilken støtte læreren bør gi, handler om graden av styring i klassen av læreren. Det handler ikke om at læreren skal være autoritær, men i hvilken grad læreren inviterer elevene til å diskutere betydningen av hva de oppdager. Læreren kunne med fordel veiledet elevene til å undre seg mer over ulike elementer i boka. Responsen fra elevene viser at de kunne reflektert mer over betydningen av elementer de oppdaget for å komme ned i dybden av responsen. Dette viser at elevene kunne hatt mer støtte og veiledning underveis. Jeg vil også poengtere at enkelte elever gikk mer i dybden i egen respons, men for å få med flere elever kunne læreren gitt økt støtte og veiledning underveis. Dette handler om at elevene ikke har opparbeidet tilstrekkelig litterær og kulturell kompetanse, for å klare å gå mer i dybden i sin respons. Ved å reflektere, erfare og lese flere litterære tekster styrker det kompetansen til elevene (Hennig, 2017, s. 77).

Det var flere steder under gjennomføringen av opplegget at læreren kunne styrt mer. Under høytlesningen av boka kunne læreren stilt flere oppfølgingsspørsmål til elevene. I tillegg til sannsynligvis å få dypere svar ved å diskutere responsen til elevene mer i fellesskap slik at elevene får en dypere forståelse for boka. Da elevene og læreren snakket om de regnende jordbærene og spikrene i innledningen til høytlesningen, kunne læreren stilt flere spørsmål om hvordan spikre kjennes ut og hva man bruker en spiker til. De regnende spikrene ga lite respons fra elevene. Elevene kan oppnå dypere forståelse for boka om læreren stiller flere gode spørsmål samt bidrar med dypere forklaring på temaer elevene viser at de mangler forståelse for. Dette medfører muligens dypere respons og at elevene oppdager flere koblinger.

Kompetansemål etter fjerde trinn spesifiserer at elevene skal samtale om hva teksten betyr for dem, underbygger at responsen fra elevene i liten grad tolket elementene de oppdaget i teksten. Det trer fram i følgende kompetansemål:

- Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, **og samtale om hva tekstene betyr for elevene.**

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

LK20 forventer kun det elevene har vist. *Annas himmel* inviterer til å forstå teksten dypere, men en slik forståelse er egentlig utenfor det elevene skal lære etter fjerde trinn. Allikevel kan tekstene snakke med andre tekster og bilder og det reiser spørsmål om LK20 kunne utviklet den kulturelle literacy for de yngre elevene ytterligere. Responsen til enkelte viser at elevene evner å forstå referanser til andre tekster og bilder.

Grad av styring og støtte avhenger selvfølgelig av klassen der opplegget gjennomføres, og samme opplegg kan også gjennomføres med eldre elever. Eldre elever har naturlig nok mer litterær og kulturell kompetanse fra før av slik at eldre elever kunne sannsynligvis gjennomført opplegget slik det er nå og med lav grad av støtte. Elever på samme trinn som informantene har muligens behov for mer støtte og styring. Dette er en tilpasning hver enkelt lærer må avgjøre avhengig av sin klasse.

6.0 Avslutning og konklusjon

Gjennom denne studien har jeg søkt å finne svar på hvilken måte elevene forstår bildeboka *Annas himmel* og hvordan arbeidet kan knyttes opp mot temaet livsmestring i norskundervisningen. Basert på dette har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: «På hvilken måte forstår elever på fjerde trinn bildeboka *Annas himmel* og i hvilken grad kan arbeid med bildeboka gi innsikt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?». I tillegg formulerte jeg tre forskningsspørsmål som hjelp for å besvare problemstillingen. Det er følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken type respons gir elevene på bildeboka *Annas himmel*?
- På hvilken måte kan *Annas himmel* brukes i norskundervisningen?
- Hvordan fungerer bruken av en åpen bildebok i møte med temaet livsmestring i norskundervisningen?

For å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen har jeg med utgangspunkt i teori, analysert resultatet av opplegget og knyttet det hele sammen ved å drøfte teori opp mot funn og egne synspunkter. Det er utfordrende å avklare hvilke tilnæringsmåter som vil fungere best i undervisningen, fordi alle klasser er ulike. Likevel går det an å trekke noen slutninger om hvordan elevene forstod bildeboka, hvordan *Annas himmel* kan arbeides med og hvordan dette gjør at vi kan knytte forståelsen og arbeidet opp mot livsmestringstemaet i norskfaget.

Bildeboka *Annas himmel* er en åpen bok og innbyr til ulike tolkninger som er relevant i arbeidet med temaet livsmestring fordi temaet i boka er død og sorg. Temaet i boka gjør at elevene både kan kjenne på en medfølelse ovenfor hovedkarakterene og elevene kan selv kjenne seg igjen i handlingen og elementer i boka. Dette medfører at arbeid med bildeboka setter i gang samtaler mellom elevene og innbyr til å snakke om vanskelige temaer og følelser, som er en del av livsmestringstemaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, 2019, s. 3). Ulike metoder kan benyttes ved arbeid med en slik bildebok, men jeg valgte å starte med høytlesning, deretter skulle elevene besvare en logg etterfulgt av litterære samtaler omkring bildeboka. Metodene skapte gode samtaler rundt bildeboka og jeg opplevde at elevene var engasjert i boka. Gjennom forarbeid med bildeboka hadde jeg valgt ut interessante temaer i boka på forhånd som jeg ville fokusere på. Jeg hadde fokus på bokas handling, intertekstualitet, intervisualitet, surrealistiske elementer, tomme plasser, symbol, bilde- og tekstforståelse samt følelser elevene kjente på under og etter lesing av *Annas himmel*.

Elevene viser i sin respons at de sammen skapte en forståelse for handlingen i bildeboka, og at boka ikke var for estetisk vakker til at det påvirket elevenes forståelse av handlingen. Elevene forstod at mammaen til Anna var død, at pappaen og Anna var lei seg som følge av dødsfallet og at savnet etter mammaen ble dempet av å tenke på gode minner. Elevenes forståelse viser at boka kan knyttes opp til temaet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), ved å la elevene samtale om følelser fra bokas elementer, noe som bidrar til at elevene kan sette ord på egne følelser og erfaringer (Tønnesen, 2017, s. 11). Boka hadde vært enda mer relevant for livsmestringstemaet om elevene hadde hatt muligheten til å knytte handlingen i boka til eget liv. Dette var ikke mulig da jeg måtte utelate for personlige opplysninger fra elevene i avhandlingen. Likevel beskrev elevene følelser de kjente på etter å ha lest bildeboka, og mange av elevene kjente på en glad og en litt trist følelse. Dette bidro også til arbeid med livsmestring, fordi livsmestring i norskfaget handler om å bruke skjønnlitterære tekster til og blant annet snakke om følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevene ble også oppfordret til å identifisere denotasjoner og konnotasjoner i arbeid med å beskrive og finne mening med bildene. Flere av elevene knyttet denotasjoner til ting for å skape forståelse av bildene, som gjenspeiler at elevene beskriver hva de ser i bildene uten å gå dypere (Samuelsen, 1995, s. 104-105). Andre elever skapte mening i bildene ved å konnotere fenomenene de oppdaget til noe, og klarte dermed å gå dypere i bildet og beskrive med litterære og følelsesmessige forklaringer (Gripsrud, 2015, s. 117-118). Igjen gjør dette at boka legger opp til arbeid med livsmestringstemaet.

Bildeboka bestod av mange interseksuelle og intervisuelle referanser. For at elevene skal forstå de intertekstuelle og intervisuelle referansene forutsetter det at leseren er aktivt deltagende i lese- og tolkningsprosessen av *Annas himmel* (Nikolajeva, 2000, s. 265-266). Det varierte i hvor stor grad elevene forstod de intervisuelle og intertekstuelle referansene i boka. Elevene forstod lettere referansene de selv hadde kjennskap til fra tidligere enn referansene som var ukjente. Dette avhenger av den kulturelle konteksten referansene er plassert i (Ommundsen, 2022, s. 161), og elevene må ha en viss kulturell kompetanse for å forstå referansene. Hvilken fortrolighetskunnskap elevene hadde fra før varierte. Bildeboka bestod av surrealistiske elementer, og det opplevde jeg elevene forstod godt. De viste forståelse for at handlingen i boka både befant seg i den virkelige verden og en fantasiverden, altså hvor boka oppleves surrealistisk for leseren. Nel (2015, s. 268) hevder at barn ofte kan forstå surrealistiske bøker annerledes enn voksne, fordi barn ikke alltid ser like store kontraster mellom fantasi og virkelighet. Jeg opplevde derimot at elevene forstod kontraster mellom

fantasi og virkelighet. Selv om elevene ikke forstod baktanken til at de regnende spikrene og jordbærene var knyttet til René Magritte, så elevene likheter mellom de regnende mennene i maleriet, *Golconda* (1953) av Magritte, og de regnende jordbærene og spikrene i *Annas himmel*. Det er ikke å forvente at barn forstår koblingen til Magritte og hans verk fordi de mangler kjennskap til kunstneren fra før (Nel, 2015, s. 268). Dette har med kompetansen elevene besitter, og avgjør hvordan de forstår intertekstuelle og intervisuelle reseranser samt bokas surrealistiske elementer.

Siden *Annas himmel* er en åpen bildebok, inneholder også boka mange tomme plasser (Eco, 1981, s. 9). I teoridelen diskuterte jeg hvordan forstå en tom plass, enten som en tom plass eller for eksempel som et symbol, avhengig av leserens litterære og kulturelle kompetanse. Enten leser elevene den tomme plassen som et symbol, dette krever større litterær og kulturell kompetanse, eller så leser elevene tomrommet som en tom plass, noe som krever mindre litterær og kulturell kompetanse. Responsen fra elevene viser variasjon, enkelte elever leste symbol, mens andre forstod en tom plass og forsøkte å finne logiske forklaringer på hva som kunne ha skjedd. Hvordan elevene oppfattet tomrommene avhenger av hvor aktivt deltagende elevene var i læreprosessen av boka (Iser, 1972, s. 280). For å få flere elever til å tolke symbolene i boka, burde elevene hatt økt støtte og veiledning fra læreren, noe Stokke (2022, s. 252) påpeker er viktig, avhengig av bokas vanskelighetsgrad.

Analysen og drøftingen av resultatet i denne avhandlingen viser ulike måter elever forstår bildeboka *Annas himmel*. I tillegg viser resultatet hvordan man kan arbeide med bildeboka og hvordan forståelsen og arbeidet er knyttet til temaet livsmestring. Responsen fra elevene viser at de delvis eller i liten grad reflekterte over betydningen av elementer de oppdaget, noe som gjør at de går mindre i dybden i boka. Dette har med type kompetanse og forutsetning elevene har for å forstå boka. Allikevel har elevene på et vis forstått tematikken i bildeboka som medfører at boka bidrar til arbeid med livsmestringstemaet. Å arbeide med livsmestring i norskfaget er mer viktig enn noen gang, og får lærere tilstrekkelig kunnskap om ulike måter å innføre temaet livsmestring, vil temaet også bli mer integrert i skolen. I tillegg vil arbeid med flere tilsvarende bøker øke elevenes litterære og kulturelle kompetanse på sikt. Dette kan medføre at elevene ved senere anledning besitter en annen type kompetanse som gjør at elevene igjen kan oppnå en annen forståelse for boka. Jeg håper at avhandlingen kan bidra til å sette et større fokus på livsmestring i norskfaget, hvordan elever forstår en slik type

bildebok og hvordan man kan bruke bildeboka *Annas himmel* i arbeid med dette, samt at funnene kan bidra til hvordan lærere kan tilpasse opplegget i egen klasse.

6.1 Veien videre

Basert på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med fokus på livsmestring, og elevenes muntlige og skriftlige respons i dette prosjektet, mener jeg det er behov for videre forskning på elevenes forståelse av slike bildebøker, samt hvordan bruke en bildebok i norskfaget og knytte forståelsen til elevene og arbeidet opp mot temaet livsmestring.

Resultatet fra min analyse viser at elevene identifiserte elementer i teksten, men de tolket elementene i liten grad. Elevene viser ulik forståelse for elementene og tematikken i boka *Annas himmel*. Elevenes respons viser forskjellig måter å fylle tomrommene i teksten (Iser, 1996, s. 110), enten ved å fylle de som tomrom eller lese plassen som et symbol. Både Aamotsbakken og Knudsen (2011, s. 145) og Iser (1972, s. 280) påpeker at det er utfordrende for leseren å fylle tomrommene om leseren ikke er aktivt deltagende i prosessen.

Jeg mener elevene trenger mer kunnskap og erfaring om arbeid med en bildebok knyttet til temaet livsmestring i norskfaget, både fordi livsmestring skal implementeres i alle fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38), og norskfaget har en særlig viktig rolle ved lesing av blant annet skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er flere og flere som forsker på temaet livsmestring i skolen, men det er få som har forsket på retningen jeg valgte. I tillegg viser analysen min at elevene hadde utfordringer med å klare å gå i dybden på boka, dermed trenger elevene mer trening. Allikevel må vi huske at elevene er unge, og med mer trening innenfor temaet vil elevene også utvikle seg slik at de ved en senere anledning sannsynligvis hadde hatt en annen forståelse. Et samarbeid mellom norsk og kunst og håndverk kan være et mulig samarbeid for de yngste elevene. Da kan elevene male eller tegne for å vise hvordan de forstår boka. I tillegg kan norsk også samarbeid med religion fordi boka inneholder elementer knyttet til religion. Samarbeide med kunst og håndverk samt religion, viser at boka også kan arbeides med på tvers av fag (Bolstad, 2021). Dermed er det viktig at lærere og andre pedagoger øker egen kunnskap om hvordan gjennomføre et slikt opplegg i skolen. Mitt prosjekt bidrar til å definere hvordan lærere kan gjennomføre et opplegg om en bok med vanskelig tema, med justeringer avhengig av klassen. Det er viktig at flere bidrar med innspill på området slik at lærere kan oppfylle kravet om at temaet livsmestring skal integreres i alle fag i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

Eksempelvis hadde det vært interessant å gjennomføre det samme opplegget i et høyere trinn for å se om eldre elever ville opparbeidet seg en dypere forståelse enn elevene jeg gjennomførte opplegget på. En elev på et høyere trinn vil naturlig nok ha mer kompetanse med seg fra før, men det avhenger like mye av elevens alder som elevens posisjon i samfunnet. Hvis undersøkelsen viser det samme, at eldre elever har utfordringer med å bidra med dypere respons, er det en indikasjon på at elever generelt trenger mer støtte underveis. I tillegg bør det vektlegges å ha samtale om bøker med vanskelig tema, tilsvarende *Annas himmel*, i norskfaget knyttet opp mot temaet livsmestring. Dette for at elevene skal opparbeide en dypere forståelse av boka, og få mer trening og veiledning innenfor livsmestring. Lesing av skjønnlitteratur skal bidra til teamet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

7.0 Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(03-04), 280-298.
- Arguimbau, D. (2013, 03. mai). *Glat død*. [Anmeldelse av boka *Annas himmel*, av S. Hole]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/glat-dod/#.YnfCx-hBw2x>
- Arneberg, S. & Kalleklev, K. (2021, 07. november). *Stian Hole*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/Stian_Hole
- Barthes, R. (1999). Rhetoric of the image. I J. Evans & S. Hall (Red.), *Visual culture: the reader* (s. 33-40). Sage Publications.
- Bergan, C. (2017). *Barns lesing av bildebøker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58055>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Samlaget.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Landslaget for norskundervisning og Cappelen Forlag.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2021, 10. mars). *Tverrfaglighet*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/>
- Buchanan, I. (2010). *Dictionary of Critical Theory*. Oxford University Press.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Dalland C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Eco, U. (1981). *The Role of the Reader: Explorations in the semiotics of texts*. Hutchinson.

- Fibiger, J. (2012). Litterære metoder og didaktiske konsekvenser: Hvordan spiller metodiske tilgange sammen med konkret undervisning? I M. Jørgensen (Red.), *Videre i teksten: Litteraturpædagogiske positioner og muligheter* (s. 115-139). Hans Reitzels Forlag.
- Gripsrud, J. (2015). *Mediekultur, mediesamfunn* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Grønås, G. (2019). «Sover mamma der hun er nå?»: En studie av hvordan barns sorg framstilles i et utvalg norske, moderne bildebøker [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2646855>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, (3/4), 163-168.
- Handloff, E. & Golden, J. M. (1995). Writing as a way of “getting to” what you think and feel about a story. I N. L. Roser & M. G. Martinez (Red.), *Book Talk and Beyond: Children and teachers respond to literature*. International Reading Association.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hoem, J. (2002). *Informasjonsdesign: for digitale medier*. JH Infodesign.
- Hole, S. (2013). *Annas Himmel*. Cappelen Damm.
- Håland, A. & Ulland, G. (2017). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 255-278). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Bergens Forlag.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kress, G. & van Leeuwen, H. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2. utg.). Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Madsen, O. J. (2022, 01. mars). *Barn og unges ansvar for eget liv*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2022/03/barn-og-unges-ansvar-eget-liv>
- Magritte, R. (1953). *Golconda* [Maleri]. Menil Collection, Houston, USA.
- Mangen, A. (1999). Fra dokumentkompleks til bok til verk til tekst: Noen refleksjoner omkring forholdet mellom dokumentasjonsvitenskap og litteraturvitenskap. *Nordlit*, (5), 173-194. <https://doi.org/10.7557/13.2150>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Moe, M. & Stokke, R. S. (2022). Arbeid med litterær kompetanse på mellomtrinnet. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 291-313). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2018). Hvilken farge har døden? En analyse av Erling Forfang og Annlaug Auestads bildebok: *Noen sier døden er svart* (2006). I A. Johannessen, N. Askeland, I. B. Jørgensen & J. Ulvestad (Red.), *Døden i livet* (s. 171-188). Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2011). Pappabøker for gutter og jenter. I B. Markussen, K. B. Nilsen & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen* (s. 137-153). Portal forlag AS.

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nel, P. (2015). Surrealism for children: Paradoxes and possibilities. I E. Druker & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Children`s Literature and the Avant-Garde* (s. 267-283). John Benjamins Publishing Company.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nordberg, H. (2001). Når bilde og tekst forteller sammen: et bildebokteoretisk innspill. I N. Goga & I. Mjør (Red.), *Møte mellom ord og bilde: Ein antologi om bildebøker* (s. 52-73). Landslaget for norskundervisning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nyrnes, A. (2011). Forskande praksis i barnelitteraturfeltet: Stian Holes poetikk. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.14409>
- Ommundsen, M. Å. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paquet, M. (2015). *Magritte*. Taschen GmbH.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ridderstrøm, H. (2021). Patafysikk for begynnere. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-06>

- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master I norsk: Metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A. M. (1995). *Billedboken: En glede og utfordring også for voksne*. Pedagogisk forum.
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning: Teori og Praksis*. Tano.
- Skei, H. H. (2019, 03. mai). *Resepsjonsteori*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/resepsjonsteori>
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonsetetikk. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.), *Tekstblikk: Rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62-73). Nordisk Ministerråd.
- Sommervold, T. (2016). Læreren og den litterære samtalen: Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*, 4(11), 32-41.
- Stang, M. K. (2014). *Henvendelser til voksen- og barneleserne: En analyse av tema og tomme plasser i Annas himmel av Stian Hole og Håret til Mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/43398>
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 247-266). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2020). Skole og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse: En tverrfaglig grunnbok* (s. 91-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnesen, I. H. (2017). *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn*. I Les for meg – snakk med meg! Om bruk av bildebok i samtaler med barn om vold og overgrep. Likestillingssenteret og Hamar bibliotek.
<https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004394>
- Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 131-149). Universitetsforlaget.
- Ullström, S.- O. (2013). Himlen är schön! Om sorg och livsbejakelse i Stian Holes *Annas himmel*. *Bøygen*, 3/13, 20-29.

- Utdanningsdirektoratet. (2020, 09. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Vederhus, I. (2015). Samtale eller læresamtale? I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 66-82). Gyldendal Akademisk.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19-29). Fagbokforlaget.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Taylor & Francis Group.
- Øfsti, A. (2012). Jürgen Habermas: Prima philosophia (språkfilosofi), vitenskapsfilosofi, praktisk filosofi (moral, rett, politikk). *Agora*, 30(1), 5-37. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN1500-1571-2012-01-02>
- Øines, A. M. (2019). De viktige bildebokvalgene: lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *Barn*, 37(2), 25-38. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori: Om leseteorier og lesing*. Gyldendal akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg til Annas Himmel

Klassetrinn: 4.

Hvor: Klasserommet.

Utstyr: Boka Annas himmel, smart-tavle.

Formål: Å undersøke hvordan elevene forstår boka Annas himmel.

Timenes mål for elevene: Jeg skal lese, samtale om, reflektere og tolke over tematikken (symbol/visuelle) i Annas himmel. Til elevene må det formidles på en enkel måte: Vi skal lese om, snakke om og se på bildene for å finne ut mer om Anna og hvordan hun har det inni seg.

Tidsperspektiv: 2 timer. Jeg vil også trenge 1 time til å gjennomføre gruppesamtalen med de elevene det gjelder.

I forkant av undervisningsopplegget: Jeg har på forhånd levert ut samtykkeerklæringen til elever og foresatte. Før opplegget begynner vil jeg introdusere meg selv og opplegget kort, samt svare på spørsmål så godt jeg kan. Jeg vil ikke snakke om selve temaet i boken eller utdype noe der, fordi det er elevperspektivet jeg ønsker. Dermed vil jeg ikke påvirke elevenes refleksjoner.

Mål fra læreplanen:

- Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven.
- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk

NB! Hvis det er noen elever som ikke samtykker til å delta i prosjektet, kan de likevel delta i undervisningen og skrive logg, jeg vil dermed ikke samle inn loggen eller bruke noe av det eleven sier under høytlesningen.

Time 1:

- 1) Starte med å snakke kort om bildebøker og hvor viktig samspillet mellom bilde og tekst er, og at vi må huske å lytte til teksten og se nøye på bildene. Si gjerne litt om at

de som lager bildene tegner ikke bare hvordan vi ser ut, men de prøver også å få fram hvordan vi har det inni oss. Boken er ganske åpen, og derfor må vi prøve å tenke oss hva det betyr. Kan leses som en dagdrøm, vet dere hva en dagdrøm er?

- 2) Høytlesning av Annas himmel med hele klassen, lag gjerne en ring slik at det er lett for elevene å følge med. Del også ut et eksemplar av boken til to og to av elevene, for at de lettere skal kunne se og studere bildene mens læreren leser. Gjennomfør lesestopp på følgende sider: (Du kan også gjøre spontane lesestopp hvis du ser at elevene er opptatt av noe spesielt).
 - a. Gjør dette før du begynner å lese, for å koble elevene på. Forsiden: Hva tror dere boken handler om? Hva legger du merke til på dette bildet og hva kan det bety? fremre og bakside innsideperm: Hvorfor regner det spikre og jordbær? Hva kan det bety? Lag regnende spikre inni en sirkel med en assosiasjonssirkel rundt, hvor du skriver ned hva de forbinder med spikre. Gjør det samme med jordbær. Sammenligne hva vi ser her. Første side i boken (etter fremre innsideperm): Vet dere hvilken blomst det er? Hvorfor tror dere glasset er knust? Hva kan jordbærene bety? Smykket som har mistet noen perler.
 - b. Oppslag 8: Hva tenker dere når dere ser bildet? Hva legger du merke til på dette bildet og hva kan det bety? Jeg husker en annen bok hvor en jente møtte en kanin som hoppet ned i et hull med kaninen og kom til en eventyrverden. Litt det samme som skjer i Annas himmel.
 - c. Jeg vil at du ved oppslag 17 viser fram oppslag 2 fra boka Jo visst kan Lotta sykle!, og spør: Ser du noen likheter eller forskjeller på disse to bildene? Noen ganger snakker bilder i en bok sammen med andre bøker.
 - d. Oppslag 20, vis sammen med bildet hvor jenta henger opp ned også (oppslag 1): Ser dere noen likheter/forskjeller ved bildene? Hvilke steder tror du Anna og pappa var på? La du merke til noe underlig/spesielt på noen av stedene de var på?
 - e. På slutten etter lesingen: Hva vet vi om moren til Anna? Hvor er hun?
 - f. Avslutte med å spille Alf Prøysen: Vise for gjerne jinter. Klarer elevene å lage noen koblinger til sangen? Jordbær og drømmer.
 - g. Hvis det er mer tid til overs av timen: Hva likte du best med boka? Hva husker du best fra boka?

- 3) Oppsummer boken og hva den handlet om sammen med elevene. La gjerne elevene styre samtalen, slik at ikke bare du forteller hva den handler om, da det er elevperspektivet jeg er særlig ute etter.

Time 2:

NB! Elevene må skrive navn på loggene for at jeg skal ha mulighet til å finne tilbake til hvem som har skrevet hva, hvis noen ønsker å trekke seg underveis i prosessen.

- 1) Oppsummering fra timen dere hadde høytlesning. Husker elevene noe spesielt fra boka? Noe spesielt du la merke til ved boka? Noe merkelig? Rart? Hva likte du best?
- 2) Gjennomføring av loggskrivningen: Minn gjerne elevene på at de må svare utfyllende på spørsmålene og at det er deres tanker og refleksjoner som er viktige. Forklar elevene at ingen svar er feil eller rette, og at alt de skriver er interessant for prosjektet. Loggene samles inn når elevene er ferdig, og leveres til meg (Marte) etter timen er ferdig.

Time 3:

- 1) Denne timen er bare for elevene som skal være med på gruppesamtalen. Jeg trenger tre grupper bestående av 4 elever, om det er mulig. Det er jeg (Marte) som gjennomfører samtalen med elevene i et grupperom.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Bruk av bildebok i norsk knyttet til emnet folkehelse og livsmestring”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan bruke en skjønnlitterær bildebok til å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er at lærere skal få bedre innsikt i hvordan man kan bruke en skjønnlitterær bildebok i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det skal velges ut en spesifikk bildebok som passer til 4. trinn, som undervisningsopplegget jeg lager skal bygges rundt. Dette prosjektet er en del av en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger som er skrevet innenfor norskfaget rettet mot barneskolen.

Jeg har valgt følgende problemstilling til oppgaven:

Hvordan kan bildeboken (...) bidra til arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisningen på 4. trinn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne masteren blir skrevet ved Universitet i Stavanger, og veilederen og prosjektlederen er Eli Flatekval som holder til ved institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med kontaktlæreren i klassen som ditt barn går, for å undersøke om jeg kunne gjennomføre mitt masterprosjekt der. Kontaktlæreren ønsket gjerne å hjelpe og samarbeide med meg. Til mitt prosjekt trenger jeg en skoleklasse for å gjennomføre undervisningsopplegget som jeg lager. Hele klassen vil få forespørsel om å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene som vil bli brukt i dette prosjekter er observasjon, samtale og loggskrivning.

- Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt er med i en gruppesamtale om boken på 4-5 elever hvor det vil bli tatt lydopptak av samtalen. Lydopptaket vil senere bli transkribert. Samtalen vil vare i alt fra 10-20 minutter avhengig av hvordan samtalen flyter. Samtalen vil basere seg på svarene elevene har gitt under loggskrivningen.
- Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det også at studenten vil observere undervisningen mens læreren gjennomfører opplegget. Det vil bli tatt notater fra observasjonen, men bare fra elever som har samtykket til dette. Observasjonen vil vare gjennom hele perioden som undervisningsopplegget blir gjennomført, omtrent 2-3 skoletimer.
- Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det også at barnet ditt skriver logg og/eller svarer på en skriveoppgave knyttet til bildeboken som en del av undervisningsopplegget, som vil samles inn. Elevene svarer individuelt på hver sin logg. Loggen vil inneholde temaer som for eksempel bokens bilder og tekst, bokens tema og elevenes respons på teksten.

Du som foreldre kan få se intervjuguiden til loggen/samtalen på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke barnet eller foreldrene sitt forhold til skolen eller læreren.

Siden forskningen vil foregå i forbindelse med undervisningen, vil det legges til rette for at ditt barn kan delta i undervisningen selv om det er mitt undervisningsopplegg i forhold til masteren som gjennomføres. Hvis ditt barn ikke ønsker å delta i prosjektet mitt kan barnet fortsatt være med i undervisningen, men jeg vil ikke samle inn eller bruke noe av det ditt barn sier eller gjør. Hvis det er noen elever som ikke ønsker å være med i undervisningen i det hele

tatt kan en få tilbud om et alternativt opplegg. Hvis det skulle kommet frem veldig personlige opplysninger ved gjennomførelse av undervisningsopplegget vil dette tas ut.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun materstudenten Marte Hjalland og veilederen Eli Flatekval som vil ha tilgang til opplysningene om barnet ditt. Navn og kontaktopplysninger til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Hvis jeg bruker noe av det barnet ditt har sagt eller gjort vil dette være anonymisert i masteroppgaven som publiseres, slikt at ditt barn ikke vil kunne gjenkjennes. Jeg vil også anonymisere hvilken skole prosjektet har foregått ved i oppgaven. Blir jeg forsinket med masterprosjektet, søker jeg NSD om å få oppbevare materialet til masteravhandlingen er godkjent fra UIS.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved innlevering av masteren 03.06.2022. Alt som er hentet inn til masteren i form av det skriftlige og opptak vil bli slettet og/eller makulert ved prosjektslutt. Jeg betrakter prosjektet som avsluttet når jeg får bekreftet fra Universitetet i Stavanger at masteren er godkjent, altså innen 1. oktober 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder/prosjektansvarlig Eli Flatekval som kan kontaktes på epost (eli.flatekval@uis.no) eller på telefon: 51831526.
- Masterstudent Marte Hjalland, nås på epost (mk.hjalland@stud.uis.no) eller på telefon: 98020621.
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger er Rolf Jegervatn og kan kontaktes på epost (rolf.jegervatn@uis.no) eller på telefon: 51833081.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Flatekval
(Veileder/prosjektansvarlig)

Marte Hjalland
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av bildebok i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la barnet delta i samtalen om boken
- at det benyttes lydopptak i samtalen
- å la barnet delta i loggskrivning/skriveoppgave til boken
- å la barnet delta i undervisningen hvor studenten observerer og tar feltnotater
- å la barnet bare delta i undervisningen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD for behandling av personopplysninger

Vurdering

Referansenummer

634637

Prosjekttittel

Bruk av bildebok i norsk knyttet til emnet folkehelse og livsmestring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Flatekval, eli.flatekval@uis.no, tlf: 51831526

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Kristiansen Hjalland, mk.hjalland@stud.uis.no, tlf: 98020621

Prosjektperiode

04.10.2021 - 01.11.2022

Vurdering (1)

05.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.01.2022 med vedlegg og meldingsdialog. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er under 15 år vil samtykke også innhentes fra deres foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte og de foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte/foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos personverntjenester: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Loggskrivning

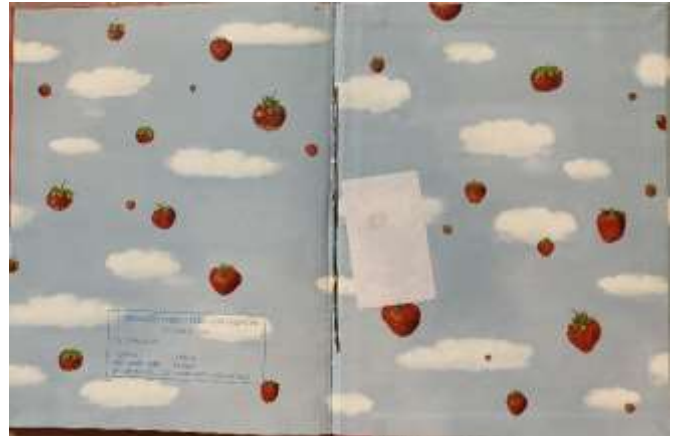
Fullt navn:

Logg til Annas himmel

1. Fortell hva du finner ut om Anna, pappaen og mammaen. Skriv om en eller flere.
2. Se nøye på bildet med Anna og elefantene. Hva er det som er merkelig på bildet? Hva tenker du om det? Hva kan det bety?



3. Hvorfor tror du det regner spikre i starten av boka og jordbær på slutten av boka? Hva tror du det forteller oss om historien?



4. Hvis du skulle beskrive følelser du kjente på etter du hadde leste boka med få ord, hva ville du svare da?

5. Hva med teksten var det som gjorde at du kjente på disse følelsene? Kom med eksempler.

Vedlegg 5: Rammer for den litterære samtalen

Intervjuguide til gruppesamtalen

1. Noen ganger må man tenke seg om selv og man må gjette selv for å forstå en bok.
Hvor er mammaen til Anna? Hva tror du?
2. I loggskrivningen spurte jeg dere om hva dere tror det betyr at det regnet spikre og jordbær ned fra himmelen. Viser fram maleriet til René Magritte, *Golconda* (1953), og fremre og bakre innsideperm med regnende spikre og jordbær. Ser dere noen likheter eller forskjeller på disse bildene?
 - a) Oppfølgingsspørsmål: Hvordan tror du det ville være om det en dag begynte å regne spiker ned fra himmelen? Og tilsvarende jordbær?
3. Under høytlesningen tidligere i uken snakket dere om Anna og pappa som hang i de ringene. Viser fram første og siste oppslag. Hvorfor tror du det er Anna som henger opp ned i ringene på første oppslag, mens pappaen henger opp ned i de samme ringene på siste oppslag?
4. Hva skjer med de andre i familien?
5. Hva skjer når Anna og pappa hopper ned i hullet i himmelen?
6. Hva forbinder du med mørke farger, som svart, og lyse farger, som hvit? Hva finner du i boka? Og hvorfor tror du det er sånn?
7. På hvilken måte synes du pappaen til Anna sørger i forhold til Anna?
8. Hva mener du boka egentlig handlet om?

Spørsmål knyttet til loggene:

- Hvorfor tror du elefanten hadde en lenke med anker på foten?
- Flere av dere skrev i loggen at dere kjente på en litt trist følelse og en litt morsom/glad følelse etter å ha lest boka. Hvorfor gjorde dere det? Hva med boka var det som gjorde at dere kjente på det?
- Flere av dere nevnte at de var i en fantasiverden, tror dere de var i denne fantasi/eventyrverden gjennom hele boka eller var de i virkeligheten også?
- Hvorfor tror dere pappaen til Anna først var trist også ble han glad i slutten av boka?

Gruppe 1:

- Under loggskrivningen skulle dere se på bildet med Anna og elefantene. Hva tror dere det forteller oss at elefantene flyr? Flere av dere skrev i loggen at dere syntes det var rart.

Gruppe 2:

- E7: Du skrev til bildet at du synes det så ut som mammaen var død. Hvorfor tror du det?
- E5: I loggen din syntes jeg du brukte et godt ord for når Anna og pappa hoppet ned i hullet. I hvilken verden tror du de var i før de reiste gjennom «portalen» og i hvilken verden tror du de er i når de reiste gjennom «portalen»? Du kommenterte også håret til Anna på bildet, hvorfor tror du håret hennes står rett opp, hva tror dere andre?
- E8: Du kommenterte i loggen at du synes det var rart at mammaen til Anna var grå og svart, hvorfor tror du/dere at hun var det?

Gruppe 3:

- Noen av dere nevnte at det var mammaen til Anna som sitter oppå elefanten i bildet, hvorfor tror dere hun er i svart-hvit mens resten av bildet er i farger?
- E1: Du skrev på det første spørsmålet at anna hjalp pappaen med å bli glad. Kan du fortelle litt mer om det? Hvordan gjorde Anna det?
- E4: Du skrev i de siste spørsmålet i loggen at det var brukt mye farger og fantasifulle ting i boken, hvorfor tror du det?

Mulige oppfølgingsspørsmål til samtalen:

- Det var spennende/interessant, kan du fortelle mer om dette?
- Har du eksempler på det fra boka?
- Hva mente du, kan du forklare igjen?
- Hvordan opplever du det? / Hvordan tenker du da?
- Har du noe mer du ønsker å utdype her?

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Den fysiske settingen: Se på det fysiske miljøet. Hva er konteksten? Hvordan er romfølelsen?	
Deltakerne: Beskriv deltakerne, hvor mange deltakere og hvilken rolle har de? Hvorfor er akkurat disse deltakerne utvalgt?	
Aktiviteter og interaksjoner: Hva foregår? Hvordan interagerer deltakerne med aktiviteten og hverandre? Hvor lang tid tar aktivitetene?	
Helklassesamtale: Hvilket innhold har samtalen? Hvem snakker/lytter? Forskeren kan både sitere direkte, omformulere og oppsummere samtalen.	
Forskeren sin rolle: Hva er din rolle? Sier eller gjør forskeren noe?	
Annet	

Vedlegg 7: Korteste og lengste loggen


Korteste loggen:

Logg til Annas himmel


1. Fortell hva du finner ut om Anna, pappaen og mammaen. Skriv om en eller flere.

1 Mammaen er jo
men Annas drø
til himelen til og
fine mamma.
2 Det kan bety Anna.

2. Se nøye på bildet med Anna og slefavnene. Hva er det som er merkelig på bildet? Hva
usker du om det? Hva kan det bety?



1. Beskriv hva du ser i bildet og i statusen bakom og på bryne statusen er lokalt?
Hva kan du det fortelle om en historie?



Er det at det regner snøet for de
og Annas et leiesog. Jeg tror nå det regner
Jot blir at Annas et gla når det regner
Jot blir

2. Hvis du skulle beskrive, forteller du kjenn på etter du hadde kjent hvem zand få om,
hva ville du være de?


3. Hva med slefavnene var du som gleder at du kjenn på disse slefavnene? Kom med
et svar.

Lengste loggen:

Logg til Annas himmel

1. Fortell hva du finner i en Annas, pappaen og mammaen. Skriv en enkle frase
Jeg fant ut at mammaen til Anna var død og fædet sa ut som at faren var veldig lei seg fordi det gjelder. Jeg fant også ut at Anna og pappaen reiste gjennom en portal for å finne moren til Anna i himmelen. Og i starten var faren veldig lei seg men på slutten smilte han.


2. Se på de bildet med Anna og elefantene. Hva er det som er anstendig på bildet? Hva tenker du om det? Hva kan det bety? På bildet synes jeg det var merkelig at elefantene som rulle på elektrostatiske kullinger. Jeg synes også at det var litt rart at det var 7 elefanter i bildet.



Jeg synes det var litt rart der måten håret til Anna steg opp.

Jeg tror meningen med at det regner spiker fordi det var litt trist i starten og derne tror jeg at jobbarene betyr at det ble mer lykkelig på slutten.

3. Hvorfor tror du det regner spiker i starten og fædet og hvorfor på slutten er det? Hva tror du dette betyr om og tilbake?



4. Hva er det som er anstendig i bildet og hvorfor tror du det hadde vært anstendig med 11 elefanter? Hva tror du dette er?

litt trist i starten og lykkelig på slutten.

5. Hvorfor tror du det er anstendig at de kjører på disse fædetene? Kven er det som er anstendig?

Det var fordi boka sa på en av de første siden at Anna merker at pappa er rastløs selv om hun ser en annen vei. Anna vet at når pappa er rastløs er det noe galt.