



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Masteroppgave

Studieprogram: Grunnskolelærer for 1.-7.
trinn (master)

Høst- og våsemesteret, 2021/2022

Forfatter: Roar Fossdal

Veileder: Sofija Christensen, førsteamanuensis

Tittel på masteroppgaven: «Kanskje, hvis jenta blir til tiger, så blir moren også til tiger?» - En studie av elevers respons på bildeboken *D for tiger* i lys av emosjonell literacy

Engelsk "tittel: «Maybe, if the girl turns into a tiger, the mother will also turn into a tiger?» - A study of pupils' responses to the picturebook *D for tiger* in the light of emotional literacy

Emneord: Emosjonell literacy, mentalisering,
CHAMP, litterære samtaler,
transaksjonsteori, bildebøker

Antall ord: 38 645

Antall vedlegg: 4

Stavanger, 3. juni, 2022

dato/år

Forord

På tross av at jeg har syn for heller korte, konsise og håndfaste tekster som på en enkel måte forteller hvordan man kan legge til rette for elevers læring, har det vært interessant å skrive denne oppgaven. Her har jeg fått mulighet til å kombinere interesser og engasjement, noe som har resultert i at jeg fikk mye kunnskap om et interessant fagområde, som jeg absolutt vil ta med meg videre, både i undervisning og egen lesing.

Mye kunnskap venter allerede på oss i litteraturen. Denne oppgaven er mitt forsøk på å legge til noen steiner til broen som både lærere og elever må gå over, for å nå fram til all denne kunnskapen.

Takk til lærer og elever som sa seg villige til å delta i studien. Jeg ble virkelig imponert over hva som kom fram!

Takk til veileder Sofija Christensen. Du pekte meg svært raskt ut i retningen jeg ønsket å gå i, og var til stor hjelp underveis i arbeidet. Jeg unner alle å ha deg som sparringspartner.

Aller mest takk til Lovise, min kjære og *fantastiske* kone. Du engasjerte deg i arbeidet mitt, selv om dette absolutt ble en oppmerksomhets- og tidstyv. Nå er det oss to igjen!

Roar Fossdal

Randaberg, juni 2022

Sammendrag

Denne kvalitative studien har tatt for seg å bidra til empirisk kunnskap om elevers lesing av skjønnlitteratur, gjennom følgende problemstilling: *Hva kjennetegner elevers forståelse av karakterers tanke- og følelsesliv i en konfliktpreget bildebok for barn?* Oppgaven plasserer seg innenfor norskfagets område både gjennom å undersøke elevers lesing av skjønnlitteratur, og gjennom koblingene fagområdet *emosjonell literacy* har til literacy-begrepet.

I denne oppgaven har jeg samlet inn datamateriale i form av elevers utfylte CHAMP-skjema, samt feltnotater fra observerte litterære samtaler, i tilknytning til bildeboken *D for tiger*, forfattet av Lene Ask og illustrert av Mari Kanstad Johnsen. Elevenes utfylte CHAMP-skjema utgjorde hoveddelen av datamaterialet, og gav innblikk i deres evner til å forstå og sette seg inn i karakterers tanke- og følelsesliv. De litterære samtalene stod for en noe utfyllende del av datamaterialet, og tok også i hovedsak for seg emosjonelle aspekt ved teksten. Funnene ble i hovedsak tolket i lys av Rosenblatts transaksjonsteori (1995), og emosjonell literacy slik det er lagt frem i denne oppgaven.

Funnene fra denne studien tyder på at elevene mestrer å ta i bruk ulike ressurser for å tenke seg fram til hva karakterene tenker og føler, og at de mestrer å gå inn i forestillingsverdenen bildeboken presenterer. I de tilfeller de ikke kan relatere direkte til karakterene, later de til å mestre å hente fram andre kunnskaper som kan gi lys over karakterenes tanke- og følelsesliv. Flere av funnene viser seg også å stemme med kognitiv litteraturteori.

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	6
1.1	Bakgrunn for valg av tema	6
1.2	Studiens hensikt og formål	12
1.3	Problemstilling	14
1.4	Tidligere forskning	16
2.0	Teoretiske begrep og perspektiv	19
2.1	Emosjonell literacy	19
2.2	Rosenblatts transaksjonsteori	27
2.3	Litt om relasjonens rolle i arbeid med litteratur	33
2.4	Multiperspektivisme	35
2.5	Mentalisering	36
2.6	Emosjonell literacy i litteratur	39
3.0	Metode og metodiske overveielser	43
3.1	Design	43
3.2	Utvalg	46
3.3	Reliabilitet og validitet	48
3.4	Elevers responser på tekster, og det å få tilgang til disse	49
3.5	CHAMP (CHArt for Multiple Perspectives)	50
3.6	Litterære samtaler	55
3.7	Metodiske betraktninger	58
3.8	Analyse	59
3.9	Didaktiske vurderinger og tilpasninger	61
3.10	Kriterier for valg av bildebok	64
4.0	Aktuell bildebok	66
4.1	D for tiger	66
4.2	Bokens særegne muligheter opp mot problemstilling	66

4.3	Valg av oppslag til lesestopp	68
5.0	Presentasjon og analyse av datamateriale	69
5.1	Elevenes CHAMP-skjema	70
5.1.1	Mentalisering, hele heftet.....	70
5.1.2	Mentalisering, ett og ett skjema	72
5.1.3	Kilder for mentalisering.....	76
5.1.4	Formulering og vokabular	78
5.2	Feltnotater	79
6.0	Drøfting	81
6.1	Drøfting av analysert datamateriale.....	82
6.1.1	Datamaterialet i lys av transaksjonsteorien.....	84
6.1.2	Sammenhenger og motsetninger i CHAMP-skjemaene.....	87
6.1.2	Kilder for mentalisering.....	91
6.1.3	Vokabular	93
6.1.3	Et siste interessant funn.....	94
6.2	Vurdering av metodebruk	95
6.2.1	Om bildeboken <i>D for tiger</i>	95
6.2.2	Litterære samtaler?.....	97
6.2.3	CHAMP-skjema	99
6.2.4	Kombinasjonen av litterære samtaler og CHAMP-skjema.....	100
6.3	Didaktiske implikasjoner.....	101
6.4	Feilkilder	102
7.0	Oppsummering.....	103
8.0	Referanser	106
9.0	Vedlegg.....	112
	Vedlegg 1: Søknad til skoler om datainnsamling til norskfaglig masteroppgave	112
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og søknadsskjema til foresatte/elever	115

Vedlegg 3: CHAMP-skjema brukt i datainnsamlingen.....	118
Vedlegg 4: Undervisningsopplegg	122

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg vil her presentere en god del bakgrunnsinformasjon for hvorfor jeg har valgt elevers forståelse av karakterer i bildebøker som tema. Denne delen er noe omfattende, men etter min mening understreker dette bare viktigheten av å undervise om emosjonell literacy, både for skole og samfunn.

Emosjonell literacy er et relativt nytt fagområde i kognitiv litteraturvitenskap som har fått større oppmerksomhet de to siste tiårene. Maria Nikolajeva er en svensk professor som har bidratt mye til fagområdet i tilknytning til bildebøker, men fagområdet later ikke til å ha fått særlig oppmerksomhet ellers, heller ikke i norsk forskningssammenheng. Min hensikt med denne oppgaven er derfor å bidra til et forskningsområde som er relativt nytt og lite utforsket, og å tilby kunnskap om emosjonelle aspekt ved lesing av bildebøker, valg av bildebøker, vektlegging av tema i samtaler og ulike responsformer, samt elevers forestillingsevne. Dette vil videre kunne gi lesing av skjønnlitteratur, i dette tilfellet bildebøker for barn, en større rolle innenfor norskfagets oppgave i å bygge opp om blant annet elevers emosjonelle literacy, empati, forestillingsevne, dannelse, og de tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap*, og *Folkehelse og livsmestring*.

Nikolajeva er i flere av sine artikler tydelig på at det finnes lite forskning knyttet til litteratur og emosjonell literacy, særlig blant unge lesere (Nikolajeva, 2012; 2014). Hun gir selv et teoretisk bidrag i artikkelen «"Did you feel as if you hated people?" Emotional literacy through fiction», ved å vise hvordan en bok kan leses i lys av emosjonell literacy for å gi kunnskap om hvordan bøker kan legge til rette for utvikling av emosjonell literacy (2013). Siden jeg selv synes det å lære om livet gjennom andre menneskers liv og levnet i litteratur, og skal undervise i norskfaget etter endt utdanning, fikk dette meg til å se behovet for mer kunnskap om fagområdet. Maria Nikolajeva avslutter også sin artikkel om hvordan bildebøkers multimodale affordanser kan bidra til å gi elevene muligheter til å utvikle litterære ferdigheter og emosjonell literacy, på denne måten:

As already pointed out, my argument is speculative and has no empirical work to fall back on. Hopefully, it will inspire scholars who work with books and children to test the ideas developed here. I anticipate many surprises from such research.

(Nikolajeva, 2012, s. 290).

Jeg vil her komme med en kort innføring i begrepet emosjonell literacy, da jeg tror dette vil gjøre det lettere for leserne av oppgaven å se og forstå sammenhengene og bakgrunnene jeg legger fram.

Emosjonell literacy er historisk sett forbundet med og har opprinnelse i blant annet psykologi og psykoterapi (Riopel, 2022). Begrepet er imidlertid brukt av blant annet Maria Nikolajeva (2014) i hennes forskning på barnelitteratur, relatert til litteratur som verktøy til å oppøve og utvikle emosjonell literacy. En slik bruk av begrepet gir rom for å forstå emosjonell literacy slik at det kan forbindes med literacy-begrepet slik vi kjenner det fra for eksempel forskning relatert til lesning, noe vi skal se på i kapittel 2.1. Selv om det later til at Nikolajeva ikke definerer hverken emosjonell literacy i seg selv, eller sin oppfatning av begrepet i sitt arbeid, mener jeg å finne hennes bruk og forståelse av begrepet i stor grad samsvarende med Mayer et al. sin definisjon av emosjonell intelligens:

[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197).

En norsk, noe kortere oversettelse av definisjonen kan være evnen til å gjenkjenne, forstå og behandle sine egne og andres følelser, og å bruke dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer et al., 2004).

Martha Nussbaum skriver i boka *Litteraturens etikk – Følelser og forestillingsevne* at litteraturen har en evne til å gi lesere innblikk i ulike menneskers livsforhold og utfordringer, og videre at leseren kan, ved å fordype seg i litterære verk, utvikle et mer nyansert og

empatisk blikk på andre mennesker (Nussbaum, 2016). Annika Bøstein Myhr, Oda Helene Bergland og Bente Jeannine Hovind (2021) informerer også om at forskere innen litteraturvitenskap og filosofi støtter opp om at å lese skjønnlitteratur kan utvikle empati (Andersen, 2011; Nussbaum, 1997, i Myhr et al., 2021, s. 117-118), noe også studier som undersøker effekter av å lese skjønnlitteratur gjør (Bal & Veltkamp, 2013; Hogan 2011, Kidd & Castano, 2013; Stockwell, 2002; Vermeule, 2010; Zunshine, 2006, i Myhr et al., 2021, s. 118). Jeg tror mange lærere er flinke til å ta opp emosjonelle aspekt ved lesing av skjønnlitteratur, særlig i de lavere trinnene i grunnskolen. Men jeg tror også det er en del lærere som overser, eller ikke tenker over eller går dypere inn i slike muligheter. Samtidig, for at elevene skal kunne ta inn over seg det de leser, er det viktig at de opplever teksten som relevant.

Forestillingsevnen er en viktig evne å kunne ta i bruk ved lesing for å få innblikk i det man leser, og ikke minst få nytte av det. Nussbaum fremholder «den narrative forestillingsevnen» som grunnleggende for verdensborgeren (2016, s. 25). Følelsene vi opplever, er knyttet svært tett opp mot konteksten vi opplever dem i, og dermed gir kanskje hennes begrep, «den narrative forestillingsevne» (2016, s. 25) et nødvendig perspektiv for det å kunne forstå egne og andre følelser: konteksten. Forestillingsevnen, altså evnen til å forestille seg, til å gå inn i en *kontekst*, blir dermed et viktig redskap å kunne ta i bruk for å få innblikk i det man leser, og for kunne ta utbytte av det.

Ved at man i litteraturen får møte andre mennesker (eller antropomorfe dyrekarakterer) sine forutsetninger, erfaringer og kulturer, og mer eller mindre ubevisst tar ulike karakterers synsvinkel, kan man oppnå og utvikle en forståelse og medfølelse for disse. (Nussbaum, 2016; Coplan, 2004). Overfører vi Nussbaums tanker til skolekonteksten, kan vi se for oss at eleven myndiggjøres og vekkes til å reagere på samfunnsforhold som undertrykker mennesket (Nussbaum, 2016). Dette er også et sentralt punkt i det norskfaglige kjerneelementet *tekst i kontekst*, der det står at «elevne skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette bygger de på et utvidet tekstbegrep, og i form av tekster på både bokmål og nynorsk, skandinaviske språk, oversatt fra samisk og andre

språk, samt at disse skal ses i lys av både kulturhistorisk kontekst og samtidskontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Per Thomas Andersen holdt i 2011 et foredrag på LNUs landskonferanse i Trondheim, med tittelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» (2011), publisert i tidsskriftet *Norsklæraren* samme året. Her bygger han blant annet på Nussbaums syn på litteraturens nytte for verdensborgeren og -samfunnet. Til tider kommer han med nærmest dystopiske utsagn om samfunn uten syn for eller bruk av litteratur og det han kaller *imajinasjonsevnen*, noe jeg forstår som langt på vei det samme som Nussbaums forestillingsevne. Andersen hevder at

Imajinasjonsevnen er viktig på mange nivåer. Det beror blant annet på imajinasjonsevnen om man er i stand til å se verden fra en historisk vinkel eller med et fremtidig blikk. Evnen til å forestille seg dystopier [...] er i dag sannsynligvis avgjørende for hvordan kommende generasjoner skal kunne takle det fremtidige risikosamfunnet (Andersen, 2011, s. 22).

Forfall av demokratiets grunnlag er, slik jeg forstår Andersen her, det uunngåelige resultat dersom skjønnlitteratur og mentalisering blir stadig nedvurdert i opplæringen. Der skjønnlitteraturens rolle i opplæringen var å bygge nasjonen, burde den i vår globale tidsalder være å bygge verdenssamfunnet. Videre sier han at vi kanskje må «[...] utvikle en metodisk kosmopolitisme for å bli i stand til å tenke globalt og ta globalt ansvar» (Andersen, 2011, s. 18). Er det dermed slik at litteraturen er vår tids frelser? At dersom alle leste og benyttet seg av litteraturens evner og muligheter, så ville fullstendig humanisering bli resultatet, og alle ville leve i fordragelighet med hverandre? Det later ikke til å være det han mener fem år senere i boken *Fortelling og følelse – en studie i affektiv narratologi* (Andersen, 2016). Her sier han nemlig at å lese øker evnen til å forstå seg selv og andre, men at det er et ganske annet spørsmål om man dermed «blir "bedre" mennesker» (Andersen, 2016, s. 227).

Muligens har han i mellomtiden blitt kjent med Brachers syn på kosmopolitisme, som kritiserer Nussbaums syn på litteraturens tilsynelatende direkte følge, «[...] compassion for strangers [...]» (Bracher, 2013, s. 5), på lik linje med Andersen i sin bok. Bracher er av den

oppfatning av at litteraturen absolutt kan oppøve leserens evne til empati med litterære karakterer, men at det ikke finnes klare bevis for at denne evnen dermed automatisk brukes av leseren til å gå ut og redde verden (Bracher, 2013). Det som må til, er endringer på det kognitive plan hos den enkelte leser, hvor feilaktig kunnskap, mentale skjema og oppfatninger om den Andre endres og rettes, mener Bracher. Hvorvidt det er Nussbaum eller Bracher som har rett i *hva slags* litteraturundervisning som skal til for å danne verdensborgere, som aktivt går ut og gjør godt for de som trenger det, er i seg selv ikke nødvendig å vite i denne oppgaven. Det som er viktig, er at litteraturen *har* evne til å oppøve leserens forestillingsevne. Å skape gode verdensborgere vil nødvendigvis komme i neste rekke, eller i økende grad etter hvert som de vokser i evne til å forstå seg selv og andre, og reflektere, analyse og dømme i ulike saker. Enn så lenge må vi kanskje tro at «Fortellinger om andres liv og skjebne *gir øvelse* i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 20, min utheving).

Åsmund Hennig drar blant annet frem et kognitivt perspektiv på forestillingsevnenes virkninger. Han legger frem en forståelse om at litteratur lærer oss å tenke, forstå årsak-virkningsforhold, og til å skape mening i vår egen verden og historie (2010, s. 38-39). Ikke så at vi er hjelpeløse og uten evne til å utvikle oss på disse områdene uten litteraturen, men at den på mange måter gir oss et større repertoar av erfaringer, følelser og kunnskap, og systematiserer disse for oss i narrative strukturer. Tross alt er hele vårt liv et eneste stort narrativ, som det til tider kan være vanskelig å skape mening ut av. Litteratur er slik sett et læremiddel, i det at andre mennesker, med flere, dypere og andre erfaringer og kunnskaper, gjennom litteraturen leder oss i tankene, binder ulike og tilsynelatende usammenhengende tråder og elementer sammen til en eneste stor rød tråd. Hennig oppsummerer:

Det barnet som har blitt lest mye for, og som etter hvert selv leser mange fortellinger i ulike former, vil ha en stor og rikholdig verktøykasse. I den kassen kan barnet finne modeller for egne fortellinger som det konstruerer for å forstå en ellers kanskje uforståelig opplevelse, hendelse eller situasjon. (Hennig, 2010, s. 39)

Synet Nussbaum har på verdien av forestillingsevnen, og Hennigs fremleggelse av de kognitive aspektene ved lesing av litteratur, legger etter min forståelse grunn til å la

forestillingsevnen og emosjonell literacy få nødvendig oppmerksomhet i undervisningen, for at læreplanens formuleringer og mål skal kunne oppnås. På denne måten kan litteraturen bidra til at elevene utrustes til å bli trygge på seg selv, på å bruke sin egen stemme, utvikle evnen til å ta andres perspektiv, empatisere med og forstå disse, alt for å bli gode medborgere i et demokratisk samfunn.

I kombinasjon med utvikling av forestillingsevnen, tror jeg også at relasjonskompetanse spiller en viktig rolle for det å kunne tilpasse undervisningen og sørge for gode utviklingsvilkår for elevene. Jeg tror at elevers uttrykk for sine lesninger av forskjellige tekster kan fungere som en mulig kilde til kunnskap for læreren til å forstå hvordan elevene tenker, føler og handler i ulike situasjoner. Dette kan i så fall føre til at læreren får enda større kjennskap til elevene, som igjen kan føre til at læreren kan tilpasse og endre sin tilnærming til eleven.

En slik erfaring har jeg fra praksis. I en kombinert samfunnsfags- og norsktime jeg hadde ansvar for, skrev jeg en fiktiv tekst der hovedpersonen ble mobbet av sine venner på sosiale medier. Oppgaven elevene fikk var å skrive fortsettelsen på fortellingen ved å sette seg inn i denne hovedkarakterens sted, og hvordan de ville gått frem for å løse konflikten. En elev fant oppgaven vrien, fordi han opplevde at det han ville gjort i hovedkarakterens sted ikke samsvarte med det han forstod var forventet ut fra det som var formidlet tidligere i samfunnsfagstimene. Eleven, som av flertallet i klassen ble sett på som klassens leder, ville tatt i bruk fysiske og andre negative metoder for å «løse» konflikten. Jeg formidlet dette til elevens kontaktlærer da dette var både oppsiktsvekkende og foruroligende. Kontaktlæreren reagerte da ved å begynne en oppfølging av eleven på dette området for å forsøke å hjelpe eleven til å finne bedre løsningsalternativer.

Denne eleven lot ikke til å bruke sine kunnskaper til utvikling i denne situasjonen, men kanskje heller nedbryting. Ved at elevens uttrykk på den fiktive teksten ble fanget opp, kunne læreren ved bruk av sin relasjonskompetanse bistå eleven til å forstå bedre hvordan eleven tenkte. Jeg vet ikke hva som skjedde videre i denne saken. Men det var i det minste en mulighet for læreren til å avdekke elevens manglende vilje eller evne til å sympatisere, og forsøke å utvikle denne slik at eleven kunne gjøre bedre valg i fremtiden, som kanskje ikke

ville dukket opp senere. Jeg er fullt klar over at dette var et engangstilfelle, men jeg tror likevel at lignende muligheter kan oppstå når elever gir uttrykk for sine lesninger av litterære tekster gjennom oppgavesvar, litterære samtaler eller andre uttrykksformer. Selvfølgelig ikke bare når det gjelder bekymringsverdige funn, men også hvis det skulle dukke opp prisverdige, interessante og viktige tema og tanker i elevers responser og innspill. Dette eksempelet illustrerer også behovet for å utvikle emosjonell literacy, ved at elevene lærer å forstå at våre handlinger og væremåter kan påvirke andre langt mer enn vi kanskje selv tror, på både godt og vondt.

Emosjonell literacy er ikke et begrep som finnes i gjeldende læreplanverk, men både i Overordnet del og i læreplanen for norskfaget finnes det punkter som langt på vei indikerer at emosjonell literacy også bør formidles gjennom opplæringen og undervisningen. I Overordnet del fastslås det blant annet at «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Selv om Kunnskapsdepartementet kanskje har hatt virkelige møter mellom mennesker i tankene, er det likevel rimelig å mene at møter med (fiktive) karakterer i litteratur innebefattes under dette. Norskfaget vil kunne bidra til dette målet kanskje særlig som dannelsings- og litteraturfag, og gjennom ulike kjerneelement og kompetansemål. Med den kunnskap vi nå så langt har her i oppgaven om emosjonell literacy, ser vi også at det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* legitimerer viktigheten av emosjonell literacy, blant annet gjennom føringene om at elevene skal få «[...] innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og at dette dermed skal hjelpe elevene til å utvikle «[...] forståelse, toleranse og respekt [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) for andres meninger og perspektiv.

1.2 Studiens hensikt og formål

Ifølge Buvik Sivertsen er det få teoretikere som vektlegger emosjoners rolle i litteraturen (2021, s. 1). Hun skriver:

Det er gjort relativt få affektteoretiske litteraturstudier i Norge. Det kom et betydelig bidrag med Per Thomas Andersens bok *Fortelling og følelse* (2016), men Andersen er

ikke didaktisk orientert. Vi må til internasjonal forskning for å finne relevante sparringspartnere for en affektbasert litteraturundervisning. (Buvik Sivertsen, 2021, s. 5)

Buvik Sivertsen definerer affektbasert undervisning som undervisning der fokus ligger på å undersøke lesernes respons på følelser i teksten, å studere hvilke emosjoner som beskrives i boken, og hvordan boken fremprovoserer disse (2021). Selv om denne oppgavens hovedformål heller vil ligge på å skaffe empirisk kunnskap om *affektbasert* undervisning enn å skaffe kunnskap om *litteraturundervisning*, vil den likevel på ulike steder hente trekk fra litteraturstudier.

Slik jeg ser det, og som blant annet Buvik Sivertsen og Nikolajeva etterlyser, trengs det empiriske data fra faktiske situasjoner der unge lesere gir uttrykk for sine lesninger i ulike uttrykksformer i et følelsesrelatert perspektiv. Ikke slik at denne masteroppgaven skulle fullstendig dekke et slikt behov, eller at denne oppgaven var den første som gjorde dette. Men det trengs flere undersøkelser og studier med ulike perspektiv, vektlegginger og forståelser som gir forskningsfeltet materiale til å bekrefte og avkrefte teoretiske slutninger og resonnement, og mulighet til å arbeide videre for å lære enda mer, slik at undervisningens kvalitet kan økes. Fagområdet later til å ha fått større aktualitet særlig ved innførelsen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, og evnen til å kunne forstå og relatere seg til andre, mener jeg er et kritisk aspekt ved det å være menneske blant mennesker. Jeg tror det ligger ubenyttede ressurser ved lesing av og undervisning om skjønnlitteratur, spesielt knyttet til vårt indre liv. Dersom litteraturundervisningen og leseopplæringen fokuserer på selve handlingene og fortellingsforløpet i skjønnlitteratur, kan det være vanskelig for den uerfarne leser å forstå og benytte seg av de livskunnskaper og -erfaringer de møter i det de leser. Derfor vil jeg i denne oppgaven utforske hvordan elever går frem for å forstå karakterer de møter i skjønnlitteraturen, og hva som kjennetegner deres forståelse av disse.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av Nikolajevas og Buvik Sivertsens etterlysning av forskning på de aktuelle områdene, Andersens kritiske formuleringer om imaginasjonsevnen, og min egen interesse for feltet, vil jeg gjøre en kvalitativ studie som legger vekt på å få dypere innblikk i elevers lesning og forståelse av litterære karakterer i lys av emosjonell literacy. Problemstillingen for oppgaven er dermed *Hva kjennetegner elevers forståelse av karakterers tanke- og følelsesliv i en konfliktpreget bildebok for barn?*

Siden dette er en kvalitativ masteroppgave, vil det være nødvendig å begrense mengden datamateriale. Dette vil jeg gjøre ved å forholde meg til én enkelt klasse, og noen samtykkende elevers utfylte CHAMP-skjema. Dette er nødvendig for å kunne gå dypt nok i analysen uten at oppgaven skal overskride masteroppgavens formelle kriterier. Av samme grunn vil oppgaven også kun ta for seg følelsesmessige aspekt ved elevenes forståelse av karakterene i boken.

Grunnen til at jeg har valgt å avgrense problemstillingen til bildebøker, er både fordi dette er en sjanger elevene sannsynligvis er godt kjent med, og fordi blant annet Maria Nikolajeva mener bildebøkers multimodalitet har en særegen evne til å legge til rette for dypere innsikt og refleksjon, og utvikling av emosjonell literacy (Nikolajeva, 2014). Jeg har også valgt å avgrense til det jeg vil kalle konfliktpregede bildebøker. Med det mener jeg bildebøker som tar for seg konflikter mellom karakterer som presenteres i bildeboken. Å lese om slike konflikter kan invitere leserne til å forestille og relatere seg til de ulike partenes følelser, tanker og handlinger og reflektere over disse fra ulike perspektiv. En konflikt som elevene kan relatere seg til, mener jeg kan virke engasjerende på elevene og dermed fremme innspill og refleksjoner. Oppgaven vil i hovedsak ta utgangspunkt i Nikolajevas forskning på emosjonell literacy i tilknytning til litteratur generelt og bildebøker for barn spesielt, i tillegg til Rosenblatts transaksjonsteori, både gjennom Rosenblatt selv og andre forskere som forholder seg til denne teorien.

For å kunne svare på problemstillingen vil jeg foreta en datainnsamling der jeg følger en undervisningstime i én klasse. Klassen vil lese en bok som er valgt ut på forhånd i henhold til

kriterier utarbeidet fra det teoretiske grunnlaget jeg legger frem, og i samråd med lærer. I undervisningen vil jeg være til stede som deltakende observatør og ta feltnotater fra undervisningen og samtaler med elever og lærer. Undervisningen vil i hovedsak gå ut på at klassen har høytlesning i bildeboken, fyller ut CHAMP-skjema til ulike oppslag, og har litterære samtaler om disse oppslagene. Dette vil jeg så samle inn og analysere. Denne metoden gir meg stor frihet til å hente inn de opplysninger jeg finner relevant, for å kunne svare på problemstillingen. Alt datamateriale vil naturligvis anonymiseres, og elevene som blir nevnt i oppgaven vil nummereres, for å ivareta deres personvern. Samtidig kan jeg da se gjennomgående trekk hos den enkelte elev.

CHAMP-skjema er kort fortalt et ark som elevene skal fylle ut, ved å ta utgangspunkt i noen forhåndsutvalgte oppslag i bildeboken. Her skal elevene fylle ut hva de tror karakterene tenker og føler, og begrunne dette. CHAMP-skjema vektlegger altså å legge til rette for at elevene skal sette seg inn i karakterenes mentale tilstand, ved å bruke de visuelle og verbaltekstlige modalitetene, samt egne kunnskaper og erfaringer (McTigue et al., 2015).

Bildeboken som vil bli brukt i denne studien, har tittelen *D for tiger*¹ (Ask, 2015). *D for tiger* er en bildebok som tar for seg ei jente som har vansker med å gjøre leksene sine. Hun føler seg utestengt av bokstavene, og prokrastinerer derfor leksearbeidet. Moren hennes gjør gjentatte forsøk på å få henne til å bli ferdig, og vi aner en frustrasjon hos både jenta ovenfor leksene, og hos moren ovenfor jenta. Konflikten utvikler seg fra å dreie seg om jentas problemer med leksene, til morens latente sinne, som utløses i et sinneutbrudd. Konflikten løses til slutt ved at jenta gir moren en klem. Boken er skrevet fra jentas perspektiv, og har en nær og barnlig tilnærming til moren og leksearbeidet.

I oppgaven vil jeg konsekvent bruke Åsmund Hennigs terminologi, der *lesing* tilsier selve handlingen det er å lese, mens *lesning* er den oppfatningen man sitter igjen med etter å ha lest noe (Hennig, 2010). Jeg vil også bruke Stokkes terminologi, knyttet til mentalisering. Hun mener at begrepet tankelesning (som også er tett knyttet opp til «Theory of mind») kan

¹ Dessverre fikk jeg ikke ordnet tillatelse til å gjengi bilder fra illustratøren, og derfor vil bilder fra bildeboken gjengis i denne oppgaven. Jeg har forsøkt å gi beskrivelser av de aktuelle oppslagene gjennom oppgaven, men oppmoder leseren til å skaffe seg et eksemplar av bildeboken for å kunne gjøre sin egen lesning av den.

forbindes med overnaturlige evner. Stokke bruker derfor heller begrepet *mentalisering* for å unngå denne assosiasjonen, samtidig som det unngår oppfatningen om at tanker kan leses *korrekt* (Stokke, 2014). Sist vil jeg også holde meg til å bruke begrepet emosjonell literacy istedenfor emosjonell intelligens, jfr. drøftingen av begrepet i kapittel 2.1

1.4 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere noe forskning som er gjort tidligere, relatert til emosjonelle aspekt ved elevers lesning av skjønnlitteratur. Det er også noen artikler med kognitiv litteraturteori som kunne vært lagt inn i dette delkapittelet, men for sammenhengs og enkelhets skyld har jeg valgt å plassere disse i kapittel 2.6, da jeg ser på disse som mer teoretiske artikler enn forskningsartikler.

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær har observert høytlesning og utforskning av bildeboken *Fy Katte!* av Marianne Viermyr og Silje Granhaug i en førsteklasse, i artikkelen «Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn» (Ottesen & Tysvær, 2020). Her utforskes elevenes innspill i litterære samtaler i lys av mentalisering, og hvordan læreren går frem for å hjelpe elevene til å føre «the right kind of talk» (Alexander, 2008, sitert i Ottesen & Tysvær, 2020, s. 72), forstått som at man har fokus på tekst og teksterfaringer underveis i den litterære samtalen. Forfatterne opplever at Nikolajevas formuleringer om at lærerens innvirkning på å gi elevene muligheter for utvikling av emosjonell literacy, stemmer (Ottesen & Tysvær, 2020). Dette kommer frem både i hvordan læreren gjennomfører selve høytlesningen av boken, og hvordan læreren går frem for å styre og lede samtalen rundt boken for å utvikle elevenes emosjonelle literacy og ferdigheter i litterære samtaler (Ottesen & Tysvær, 2020). Elevene som ble observert, hadde noen vanskeligheter for å uttrykke seg, særlig om sosiale følelser. Forfatterne mener dette er tilfelle på grunn av elevenes alder, og dermed begrenset antall lese- og livserfaringer, manglende vokabular og lite trening i å delta i litterære samtaler (Ottesen & Tysvær, 2020)..

Kanskje enda mer spesifikt rettet mot selve mentaliseringsprosessene, er Chart for Multiple Perspectives (heretter CHAMP-skjema), et skjema utarbeidet av McTigue, Douglass, Wright, Hodges & Franks, som presenteres i artikkelen «Beyond the story map: Inferential

Comprehension via Character Perspective» (McTigue et al., 2015). Skjemaet er en sammensmelting av ulike skjema som er ment for elevers bruk, som skal hjelpe elevene til å få en bedre forståelse av fortellingsforløp i fortellinger og av karakterer de møter i tekstene de leser. Slike utfylte skjema kan også brukes av lærere, for å få innblikk i hvordan elevene går frem for å forstå og relatere seg til det de leser. Dette skjemaet vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 3.5. CHAMP-skjema ble i dette forskningsprosjektet funnet å være et nyttig verktøy til å kartlegge og utvikle evne til empati, forståelse og det å ta andres perspektiv, elementer som er svært sentrale i emosjonell literacy (McTigue et al., 2015). Ved bruk av dette skjemaet kunne instruktøren som støttet elevene fange opp hull i elevenes ulike kompetanser, og gav ut fra dette støtte til elevene for å styrke deres arbeid. På tross av at CHAMP-skjema ble funnet til å være et egnet verktøy for disse formålene, later det likevel ikke til å være brukt i utstrakt grad i forskningsøyemed, da jeg ikke har funnet andre forskningsartikler som tar for seg bruk av CHAMP-skjema.

Basert på det samme arbeidet, skrev Hodges, McTigue, Wright, Franks & Matthews noen år senere en forskningsrapport der de tok utgangspunkt i mye av det samme datamaterialet, men med en kvantitativ tilnærming (Hodges et al., 2018). De viser her til tidligere forskning og teori (blant annet Rosenblatts transaksjonsteori) som slår fast at skjønnlitteratur kan bidra til å øke empati og å forstå egne og andres indre tilstander. De viser også til at grafiske organiseringsskjema, som sammen med samtaler rundt spørsmål knyttet til den aktuelle litteraturen, gir elevene muligheter til å utvikle forståelse for karakterers følelser (Hodges et al., 2018, s. 344).

CHAMP-skjema ble også her brukt en-til-en med noen av de samme elevene, som skåret lavt på leseforståelse (Hodges et al., 2018). I denne studien bekrefter de at bruk av CHAMP-skjema er egnet til formålene som ble nevnt i forrige avsnitt, men også at det kan være vanskelig for elevene å ordlegge seg på en god måte. Noen av elevene ga uttrykk for dypere forståelse av tekstene gjennom samtale med instruktør enn gjennom utfylling av CHAMP-skjemaene, på grunn av individuelle utfordringer som blant annet mangelfullt vokabular (Hodges et al., 2018). Etter at det ble satt fokus på å styrke vokabularet hos elevene, viste det seg at skåren deres økte. Resultatene deres kunne også i helhet vise at elevene økte sine ferdigheter til å forstå både karakterer i boken og selve historien, ved å bruke CHAMP-

skjema. Forskningsprosjektet til Hodges et al. tok utgangspunkt i individuell oppfølging av elevene. Siden den enkelte elev da bare har seg selv å hente tanker og inspirasjon fra, etterlyser forskerne lignende forskning særlig i gruppebasert undervisning (2018). I en slik situasjon kan elevene da diskutere og samtale med hverandre for både å lære og forstå ulike måter å tenke, tolke og evaluere litteraturen på, mener forfatterne.

Dersom vi tar de kognitive litteraturteoretiske artiklene i kapittel 2.6 med i regningen, kan vi kanskje se summen av artiklene som et delvis fullendt forskningsforløp: Nikolajeva presenterer teori og et eksempel på lesning av en bok i lys av emosjonell literacy (2013). Dette gjør også Myhr et al. (2021). McTigue et al. tilbyr et verktøy til å hjelpe elever til å få bedre forståelse av fortellingsforløp og karakterer i lys av emosjonell literacy, og Hodges et al. gir et empirisk bidrag til forskningsområdet (2015; 2018). Hodges et al. sitt prosjekt gir likevel bare et fåtall konkrete eksempler som beskriver elevenes uttrykk for sine forståelser av bøkene som ble lest. Så langt ser vi altså at det finnes teoretisk kunnskap og noe empirisk forskning som fastslår at litteratur utvikler emosjonell literacy.

Vi kan også se at det er mye som gjenstår for å gi mer omfattende og grundigere empirisk kunnskap for å kunne utvikle dette videre, både i forsknings- og undervisningssammenheng. For eksempel, hva er de mer langsiktige resultatene av slik undervisning? Kan man bruke slik undervisning til å tilpasse undervisningen videre? Hva med hvordan elevene lærer hverandre å kjenne gjennom gruppebaserte samtaler knyttet til hvordan de forstår fortellingsforløp, karakterene, og samspillet mellom karakterene seg imellom? Kan lærere hente ut kunnskaper fra det elevene gir uttrykk for, slik at de kan yte bedre klasseledelse og relasjonsarbeid? Det at elever kan ha et mangelfullt vokabular relatert til følelser (Hodges et al., 2018; Ottesen & Tysvær, 2020), vil nødvendigvis ha de implikasjoner at lærere må ta dette i betraktning underveis i undervisningen og når elevene gir uttrykk for sine tanker og lesninger. I tillegg kan lesere ha høy litterær kompetanse, men likevel slite med å gi uttrykk for sine lesninger (Hennig, 2010). Dette understreker også nytten av å styre begrepet emosjonell intelligens mot en literacy-forståelse, da det å kunne *forstå* og bruke tekster er sentralt for å utvikle og beherske literacy (Mo, 2019).

2.0 Teoretiske begrep og perspektiv

2.1 Emosjonell literacy

For å kunne snakke om emosjonell literacy, må vi se litt på begrepets historie og hvordan det er brukt. I dette kapitlet vil jeg også gjøre ett litt kreativt grep, ved å diskutere begrepet. Dette er ikke bare for å være kreativ, men fordi det er til dels nødvendig for resten av oppgaven. Jeg vil også knytte begrepet opp mot nåværende læreplanverk, selv om denne siste delen nok kunne passet bedre under kapittel 1.1, «Bakgrunn for valg av tema». Dette velger jeg å gjøre av hensyn til leseren, fordi utleggelsen av emosjonell literacy som kommer først i *dette* kapitlet, er svært tett knyttet opp til hvordan begrepet defineres, og er viktig å ha innsikt i når vi skal koble opp begrepet opp mot læreplanverket. Alternativet ville vært en atskillelse og dermed en mengde henvisninger frem og tilbake, noe som kunne ført til at oppgaven ble (mer) uoversiktlig.

Først og fremst er det to begrep som later til å brukes noe om hverandre: *Emotional intelligence* og *Emotional literacy*. Mayer et al. (2004) forteller at begrepet *emotional intelligence* først ble brukt i 1961. Ifølge Riopel fikk begrepet et oppsving i oppmerksomhet da Daniel Goleman skrev boken *Emotional Intelligence*, basert på blant annet John Mayer og Peter Saloveys' arbeid. Denne boken kom på forsiden av Times Magazine, og var på bestselgerlisten til New York Times i et helt år (Riopel, 2021). Begrepet emosjonell intelligens defineres av Mayer og Salovey som

[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197)

Intelligens og *literacy* er to begrep som delvis overlapper hverandre, men som samtidig har noen distinksjoner. Intelligens vil kunne dra på assosiasjoner til kunnskap, ferdigheter, evner,

anlegg, høy IQ og så videre. Literacy derimot, som tidligere var samsvarende med ferdigheten å kunne lese, er i ettertid blitt betydelig utvidet, og har vært gjenstand for mange diskusjoner, vurderinger og revurderinger (Blikstad-Balas, 2021). I dag har literacy-begrepet endret seg fra

[...] å bety ferdighet til å forstå og produsere verbalspråklig tekst på papir, til å forstås som et vidt begrep som innebærer kyndighet til å tolke og bruke et stort register av tekster, til å forholde seg reflektert til dem, og til selv å kunne produsere ulike typer tekster til ulike formål. (Skjelbred, 2014, s. 29)

Literacy er altså et svært omfattende begrep, som innebærer mange ulike kompetanser og ferdigheter. Skjelbred er likevel her mest opptatt av å fremheve kompetanseaspektet ved literacy. PISA sin definisjon bærer etter min oppfatning preg av å være mer målrettet, ved at de definerer literacy som «understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (Mo, 2019, s. 2, min utheving).

Tekstbegrepet er her et punkt jeg vil kommentere før jeg går videre. Flere organisasjoner, som blant annet PISA, begrenser tekster til å være *skrevne* tekster (Mo, 2019). Det norske læreplanverket har dog en utvidelse av tekstbegrepet: Under kjerneelementet *tekst i kontekst* står det at «norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette åpner for mange ulike former for tekster, da man kan gi uttrykk for noe gjennom for eksempel bilder, malerier, film, tale, gestikk og så videre (Svennevig, 2021).

Dersom man da benytter begrepet emosjonell *literacy* (fremfor emosjonell *intelligens*) til å benevne evnen til å, kort sagt, gjenkjenne, forstå og behandle sine egne og andres følelser, og å bruke dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer et al., 2004) i tilknytning til tekster, vil dette gi emosjonell literacy en retning. Dette på en annen måte enn emosjonell *intelligens*, som i større grad assosieres med kognitive evner, i en isolert forståelse.

Emosjonell *intelligens* blir slik jeg forstår det, et verktøy eller en evne, som først i andre

rekke kan brukes til ulike formål. Bruker man begrepet emosjonell *literacy* på den andre siden, vil begrepet kunne innebære at man mestrer å *bruke* de samme kunnskaper aktivt og reflektert i tråd med definisjonen av literacy: «[...] in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (Mo, 2019, s. 2).

Altså, dersom et menneske har høy emosjonell *intelligens*, vil dette bety at vedkommende er høyt fungerende i det å kunne hanskes med egne og andres følelser, og å bruke dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt. Et lite, og nå er jeg kanskje litt kverulerende, problem med å bruke begrepet emosjonell *intelligens* er at intelligens er et tveegget ord, som ikke nødvendigvis utelukker et negativt fortegn ved denne intelligensen. Dermed er veksten det er snakk om, eller bruken av den, heller ikke nødvendigvis i positiv forstand. For eksempel kan mennesker ta i bruk sin emosjonelle intelligens til å såre andre, for på den måten å nå sine mål, det være seg å få utløp for vanskelige og kompliserte negative følelser, eller å skaffe seg (fryktbasert) makt i omgangskretser, slik vi så et eksempel på i min tidligere erfaring fra praksis, i kapittel 1.1. Literacy kan derimot kobles opp til danning, slik blant annet Kjell Lars Berge og Dagrun Skjelbred gjør (Hamre, 2017), altså det våre utdanningsinstitusjoner ønsker å oppnå. Sier vi dermed at et menneske har god emosjonell *literacy*, vil vi da kunne mene at vedkommende har gode emosjonelle kunnskaper, bruker disse evnene til å nå sine mål og øke sine kunnskaper osv., med det formål å kunne *delta i samfunnet*, ved at vedkommende gjenkjenner, forstår og behandler sine egne og andres følelser, og bruker dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer et al., 2004), både i livet generelt, og kanskje i tekster spesielt.

Selv om en slik atskillelse av begrepene kanskje ikke er lagt frem før eller kanskje heller ikke er nødvendig, tror jeg dette kan gi interessante implikasjoner. En slik forståelse av begrepet vil også kunne innebære at man knytter det opp til det å kunne hanskes med egne og andres følelser i og gjennom ulike former for tekster slik f.eks. Nikolajeva gjør (2014), det være seg fra verbaltekst til gestikk. Begrepet vil da mer direkte kunne relateres til begrep som blant annet mentalisering og multiperspektivisme, begrep som brukes innenfor både litteraturvitenskap og kognitiv psykologi (Nikolajeva, 2014).

Når vi nå har sett litt på det som kan være forskjeller på begrepene emosjonell intelligens og emosjonell literacy, vil jeg gå nærmere inn på sistnevnte. I sin utledning av literacy påpeker Veum og Skovholt at «Literacy blir kopla til det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere [...]» (2020, s. 13), ut fra UNESCO sin definisjon av literacy. Disse verbene kan deles inn i to kategorier, eller dimensjoner: Reseptive (identifisere, forstå og tolke) og produktive (skape og kommunisere). Det er ikke et klart skille mellom disse, da for eksempel det å forstå vil gå ut på å *skape* en forståelse av noe, som da er en produktiv handling. Likevel er det er signifikant forskjell mellom resultatene av de ulike handlingene: De reseptive vil ha betydning innad hos den enkelte person, og de produktive vil ha betydning utad, for de som blir objekter for en persons produksjon. De produktive handlingene bygger på de reseptive handlingene. Råvarene og kunnskapene må være tilgjengelige og kunne brukes på fabrikken (reseptiv dimensjon) før fabrikken faktisk kan produsere varer ut av dem (produktiv dimensjon). Dette innebærer flere didaktiske implikasjoner, kanskje først og fremst i at elevens nivå i de produktive dimensjonene ved literacy ikke kan være høyere enn de reseptive dimensjonenes nivå. Hvilke konsekvenser får så en slik forståelse av literacy-begrepet for emosjonell literacy?

La oss igjen se på Mayer et al. sin definisjon av emosjonell intelligens:

[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197)

Denne definisjonen fant Mayer et al. det passende å dele definisjonen i fire ulike områder: «[...]the ability to (a) perceive emotion, (b) use emotion to facilitate thought, (c) understand emotions, and (d) manage emotion» (2004, s. 199). Og interessant nok, karakteriserer de (a) og (b) som områder av emosjonell intelligens som tar for seg behandling av informasjon. Hvis jeg forstår dette rett, kan vi forstå det som at også disse mener det i det minste er en reseptiv dimensjon ved emosjonell intelligens (eller literacy). Den reseptive dimensjonen omfatter det man kan ta inn over seg, «to accurately perceive emotions [...], [and] to

understand emotions and emotional knowledge» (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197). Dette er de kognitive prosessene der man henter inn, reflekterer over og får ny kunnskap om følelser etter hvert som livet utfolder seg. Om vi overfører også den produktive dimensjonen til begrepet, vil da følgelig denne dimensjonen omfatte det man kan bruke dette til, «to access and generate emotions so as to assist thought [...], and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth» (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197).

Å se emosjonell literacy i lys av disse to dimensjonene, vil kunne by på didaktiske implikasjoner i forhold til måter å undervise, lære og vurdere emosjonell literacy på. Som alltid ved innføring av nye tema og kunnskapsområder, vil det være viktig å gi elevene grunnleggende kunnskaper og la dem utforske og bearbeide disse før de settes til å dykke dypere i arbeid knyttet til den produktive dimensjonen av emosjonell literacy. Det vil i denne sammenhengen bety å først vektlegge den reseptive dimensjonen av emosjonell literacy, ved å få kunnskap om kjente og mindre kjente følelser, gjennom for eksempel samtaler om følelser ut fra elevers erfaringer, og et mangfold av tekster² der følelser utgjør sentrale aspekt. Etter hvert som elevene tilegner seg kunnskap, kan læreren gradvis legge mer vekt på den produktive dimensjonen slik at elevene får mulighet til å bruke kunnskapene i ulike sammenhenger: Hvordan kan vi bruke de følelsene vi noen ganger kjenner i oss selv, eller gjenkjenner hos andre? Hvordan kan kunnskap om følelser brukes til å være en god venn for andre? Til å forstå bøker, tegneserier eller andre former for tekster? Er det viktig å ha kunnskap om følelser i et demokrati? Sist kan også læreren tilpasse undervisningen til den enkelte elev ved å vurdere elevens kunnskaper knyttet til den reseptive og den produktive dimensjonen, og tilpasse undervisningen for den enkelte elev i de to dimensjonene ved emosjonell literacy. Når vi nå har noe mer innsikt i hva begrepet emosjonell literacy innebærer, vil vi se litt på hvordan dette fagområdet er relatert til læreplanen generelt, og norskfaget spesielt.

Emosjonell literacy er, kanskje ikke særlig overraskende, ikke et begrep som er å finne i læreplanverket. Det betyr likevel ikke at det ikke er noe lærere underviser i, bevisst eller ei.

² Underforstått at dette mangfoldet er i samsvar med læreplanens utvidete tekstbegrep.

Det at opplæringen skal bygge opp under «[...] grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, *nestekjærleik, tilgjeving, likeverd* og solidaritet [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-1, min utheving), vil nødvendigvis bety at emosjonell literacy vil være et viktig område for elevenes danning.

Forståelse, respekt, likeverd, mangfold, anerkjennelse, verdsettelse, perspektiver, holdninger, verdier, identitet og empati er bare noen av de store begrepene vi møter i Overordnet del knyttet til det å leve i et samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Felles for alle disse er at de er viktige begrep som omhandler kunnskaper, ferdigheter og personlige egenskaper som er viktige for å omgås våre medmennesker. Verdiene nestekjærlighet, tilgivelse og likeverd som vi finner i opplæringsloven, mener jeg kommer tydelig frem i disse begrepene, som også har flere tilknytninger til emosjonell literacy. Det er særlig ett avsnitt som kan relateres til emosjonell literacy:

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Dette avsnittet mener jeg legger til rette for å la emosjonell literacy være et viktig delinnhold i skolens undervisning og mål for å danne og utdanne elevene. Ferdigheten det er å «[...] kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), må nødvendigvis utvikles fra aktive eller passive erfaringer. Kommunikasjonens rolle blir da sentral, fordi man oppnår dette enten ved selv å kommunisere, eller tolke det andre kommuniserer. Dermed vil literacy-begrepet, forstått som det å «forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg med tekster for å nå sine mål, utvikle sine

kunnskaper og potensial, og for å delta i samfunnet» (Mo, 2019, s. 2., min oversettelse), da nødvendigvis måtte kobles på. Her handler det nemlig om å ha «god nok» literacy til å få tak i den kunnskapen som kan hentes ut av disse «tekstene», de aktive eller passive erfaringene, altså enten ved selv å være aktiv i situasjoner der man forsøker å sette seg inn i andres tanker, eller ved å observere, lytte til eller lese om andres slike erfaringer.

Et begrep som er forsøkt brukt som en norsk oversettelse av literacy-begrepet, «tilgangskompetanse» til ulike tekstkulturer eller diskurser, av blant andre Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005, i Utdanningsdirektoratet, 2021, avsn. 5), belyser kanskje denne problemstillingen. Literacy som tilgangskompetanse vil da kunne forstås som det å ha nødvendige kunnskaper om for eksempel kultur, ulike former for tekster og kroppsspråk, for å kunne «avkode» budskapet i de mange ulike formene for uttrykk som utspiller seg både i tekster og i samhandling med andre mennesker. Derfor vil nødvendigvis emosjonell literacy, altså evnen til å gjenkjenne, forstå og behandle sine egne og andres følelser, og å bruke dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer et al., 2004), bli et viktig kunnskapsområde for elevene. Ikke bare for å få seg venner, men også det å kunne sette seg inn i andres tanker under samtaler og diskusjoner, behandle konflikter og å samarbeide med andre, slik det stod om i avsnittet fra Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanen for *norskfaget* finner vi mest innhold relatert til emosjonell literacy under ett av kjerneelementene, og de tverrfaglige temaene. Disse vil bli sett i lys av hvordan den reseptive og den produktive dimensjonen av emosjonell literacy blir lagt frem, både fordi det er tydelige forskjeller her, og fordi det vil hjelpe til å systematisere hva de inneholder relatert til emosjonell literacy.

Blant kjerneelementene, er det kanskje under *Tekst i kontekst*, at behovet for å undervise i emosjonell literacy i skolen kommer tydeligst frem. Her kommer det nemlig frem at elevene skal «[...] lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette bygger altså også opp om behovet for emosjonell literacy slik vi så i forrige avsnitt, kanskje særlig tydelig i det mellommenneskelige aspektet som her blir lagt frem. I tillegg mener jeg at dette også er med på å legitimere dreiningen av begrepet emosjonell *intelligens* mot emosjonell

literacy, ved at det her er snakk om å få kunnskap gjennom *tekster*. Dersom vi tar i betraktning den reseptive og den produktive dimensjonen av emosjonell literacy, kan vi se at kjerneelementet *Tekst i kontekst* i hovedsak tar for seg den reseptive dimensjonen. I det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, ser vi at det i større grad er den produktive dimensjonen. I norskfaget dreier *Folkehelse og livsmestring* seg nemlig 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 selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Vi kan ser her at fokuset ligger på at elevene skal utvikle muntlige og skriftlige kunnskaper for å gi *uttrykk* for ulike ting, altså å *produsere*. *Tekst i kontekst*, og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* fremholder altså hver sin dimensjon. *Tekst i kontekst* legger mest vekt på den reseptive ved at elevene skal lese for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. *Folkehelse og livsmestring* vektlegger på sin side den produktive dimensjonen ved at elevene skal lære å uttrykke seg, «[...] for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Demokrati og medborgerskap i norskfaget kan også relateres til emosjonell literacy. Under dette temaet skal elevene lære å bruke retoriske virkemidler for å kunne samhandle med andre, å arbeide kritisk med ulike tekster, å hankses med uenigheter gjennom samtale, diskusjon og reflektering, og lese tekster for å få «[...] innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Alt dette skal hjelpe elevene til å utvikle «[...] forståelse, toleranse og respekt [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) for andres meninger og perspektiv. Slik jeg ser det, er det den produktive dimensjonen av emosjonell literacy som vektlegges her, da det er fokus på å styrke elevenes ferdigheter som ligger til grunn for å samhandle med andre. Det er også interessant at dannelsingsaspektet kommer såpass tydelig frem her, noe som kan tyde på at også læreplanen,

om enn indirekte, kobler literacy-begrepet opp mot danning, slik vi tidligere så at også Berge og Skjelbred gjør.

I kompetansemålene opp til etter 7. klasse er det ingen mål som direkte kan relateres til empati eller emosjonell literacy, men flere av de kan indirekte relateres til dette, kanskje særlig de som er tilknyttet lesing. Det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* står først og fremst i relasjon til emosjonell literacy i tilknytning til multiperspektivisme, og vil derfor tas opp i kapittel 2.4.

Læreplanverket gir altså rom for å undervise i emosjonell literacy på skolene. At det mest er den produktive dimensjonen ved emosjonell literacy som finnes under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*, sier kanskje noe om hvordan Kunnskapsdepartementet ser på dette kunnskapsområdets rolle i vårt demokratiske samfunn. I en tid preget av samfunn som polariseres, der ulike krefter arbeider for å sette grupper opp mot hverandre, er dette kanskje et særs viktig kunnskapsområde som burde formidles for å motarbeide usunn polarisering og fordommer. Jeg skulle kanskje ønske at dette også ble tydelig formulert under temaet *Folkehelse og livsmestring*, da emosjonell literacy også har påvirkning på hvordan vi skaper og vedlikeholder relasjoner både på skole, arbeid og heimen, noe vi skal komme nærmere inn på senere i oppgaven.

2.2 Rosenblatts transaksjonsteori

Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori vil som tidligere nevnt bli sentral i denne oppgaven. Grunnen til dette er at hennes transaksjonsteori vektlegger leserens bidrag, bakgrunn og opplevelse av teksten som leses når det er snakk om å skape mening ut av det leste (Rosenblatt, 1995; Hennig, 2010). Denne teorien kan og vil belyse mye av det som kommer frem i datamaterialet, og kan derfor hjelpe meg til å analysere og drøfte resultatene som kommer frem.

Ordet transaksjon kan vi kanskje assosiere med med Ebay eller lignende nettsider etter et utført kjøp: «Transaction was completed». Prefikset *trans-* forbinder vi kanskje mest med kjønnsideologi, men kanskje også til det historiske begrepet «transatlantisk slavehandel».

Prefikset kan forstås som gjennom, på eller til den andre siden, tvers over, m.m. («Trans-», 2022) Det markerer noe som finner sted over et område, det være seg abstrakt eller konkret. Ordet *aksjon* forbinder vi kanskje mest med action-filmer, eller utropt vi hører når det skal tas filmopptak. Det markerer handling, eller å agere («Aksjon», 2022). Transaksjon kan vi altså forstå som overføring (av noe), en hendelse som finner sted mellom to eller flere parter, eller steder. La oss så se hvordan Rosenblatt beskriver transaksjonsaspektet ved det som skjer når man leser:

"A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols. The literary work exists in the live circuit set up between reader and text: the reader infuses intellectual and emotional meanings into the pattern of verbal symbols, and those symbols channels his thoughts and feelings. Out of this complex process emerges a more or less organized imaginative experience" (Rosenblatt, 1995, s. 24)

Det er ikke vanskelig å tenke f.eks. aksjespekulering inn her som en metafor, der investoren håper på avkastninger fra det han investerer av kapital. Og en lignende hendelse later det til at Rosenblatt ilegger hendelsen som finner sted når en leser samhandler med meningsbærende symboler. Handlingen skjer mellom leser og tekst, og disse utveksler mening, tanker og følelser. På samme måte som penger bare er metall- og papirgjenstander (eller tall i et system i disse kontantløse tider) uten verdi utenfor kjøpssammenheng, er tekst bare blekkflekker, før de blir avkodet av en leser. Videre kommer leser og tekst i et gjensidig påvirkende forhold, der leseren gir blekkflekken mening ved å bruke sine ferdigheter og kunnskaper, og blekkflekken påvirker leserens tanker og følelser. Leser blir altså objekt for teksten som subjekt, og vice versa.

Hvordan påvirker så de assosiasjoner vi har til transaksjoner, det å lese? Slik jeg forstår transaksjonsbegrepet i denne sammenhengen, kan vi se på det å lese som en kontinuerlig form for innsats, der leseren investerer i teksten, og teksten gir avkastninger. Det kan også ses på som en «hermeneutisk sirkel» (Hennig, 2010, s. 34) Avkastningene leseren sitter igjen med, et forandret sinn, ny kunnskap, nye måter å se verden på, vil kunne prege leseren i fremtiden på mange ulike måter.

Lesing, i lys av transaksjonsteorien, vil altså forkaste leseprosessen som et subjekt-objekt-forhold, der leseren er forstått som et objekt for teksten: «Både leser og tekst er essensielle for transaksjonsprosessen av å lage mening» (Rosenblatt, 1995, s. 27, min oversettelse). Et annet viktig moment transaksjonsteorien bringer med seg, er hvordan leserens liv, tidligere erfaringer og aktuelle situasjon spiller inn på hvorvidt en tekst er relevant for leseren, og på hvilken måte teksten kan påvirke leseren (Rosenblatt, 1995, s. 35). I

undervisningssammenheng forstår vi at lærere og bibliotekarer kan ha stor innvirkning på hvilke tekster elevene leser, både når det gjelder utvalg og presentasjon av ulike tekster. En lærer som kjenner sine elever vil sannsynligvis være i bedre stand til å finne passende tekster enn hva for eksempel en vikar vil være (Hennig, 2010). Rosenblatt påpeker også at ulike sinnstilstander kan gjøre oss mer eller mindre åpne eller lukkede for teksters påvirkning, enten det er følelser, bekymringer, personlige eller samfunnsmessige kriser eller hendelser (Rosenblatt, 1995).

Et tankekors er at en lærer i verste fall kunne gjøre skade ovenfor en elev dersom han utsetter eleven for tekster som eleven ikke er klar for å møte, og ikke gir nødvendig støtte i etterkant av lesingen. Et eksempel på dette kan være en elev som har hatt nylige traumatiske opplevelser knyttet til ulykke og/eller dødsfall, og som kanskje dermed bør skjermes for tekster som tar opp død eller ulykker, eller bli tatt hensyn til på andre måter. Samtidig som vi må være vare og ta hensyn til leserens liv og erfaringer, sier Rosenblatt at «[...], literature may offer us an emotional outlet. [...]. Furthermore, it may provide experiences that would not otherwise be either possible or wise to introduce into our own lives» (Rosenblatt, 1995, s. 36). Med andre ord, opplevelsene tekster byr på og gir innblikk i, kan hjelpe oss til å behandle nettopp slike følelser og situasjoner, til og med de som vi helst skulle ønske vi ikke hadde opplevd.

Vi kan også oppleve at tekster kan være med å forberede oss på vonde eller fantastiske opplevelser som nettopp dødsfall, å flytte, eller å få et nytt familiemedlem. Lærerens valg av bøker bør altså ta eleven i betraktning både før og etter slike eventuelle hendelser. Barn bør forberedes på å bli voksne, og de bør få hjelp til å behandle følelser etter tragiske hendelser. Dette kan litteraturen bidra til, både i selve lesingen, i (litterære) samtaler, og ved analyse-

og tolkningsarbeid og andre bearbeidelsesmetoder. Om denne oppgaven sier Hennig at «læreren må være psykolog, filosof, historiker, samfunnsviter, sosiolog» (Hennig, 2010, s. 21), og påpeker dermed hvor sammensatt og krevende det er å undervise i litteratur for elever. Samtidig er det kanskje noe av dette som kan gjøre litteraturundervisning spennende og givende, fordi man da kan utforske så mange flere sider av både litteratur, og det å være menneske.

Læreren kan også påvirke selve lesningen elevene gjør, enten det er via instruksjoner, introduksjon av teksten, hva slags lesekultur og -diskurs som blir brukt i klasserommet og så videre (Hennig, 2010). I tillegg kan det være vanskelig for elevene å skjelne mellom ulike samtalediskurser, og hva slags svar læreren ønsker på sine spørsmål. Hennig understreker at de autentiske spørsmålene er svært nyttige i litterære samtaler. Han sier at autentiske spørsmål er spørsmål læreren selv ikke vet hva svaret er, som da er drastisk forskjellige fra for eksempel kontrollspørsmål (2010). Særlig ved innføring av litterære samtaler som metode, vil det være viktig å tydeliggjøre forskjellen mellom disse formene for spørsmål. Dersom det ikke tydeliggjøres at det ikke finnes fasitsvar på for eksempel hva det betyr at Odd er ett egg, kan det føre til at elevene forsøker å gi svar som de tror læreren vil ha, selv om de kanskje har egne interessante tanker om dette.

I tillegg vil leseres individuelle forskjeller, både personlige, kontekstuelle og situasjonsavhengige, føre til at ingen transaksjoner vil være like, siden ingen mennesker er like eller har like tidligere erfaringer (Rosenblatt, 1995). Én leser vil også oppleve at å lese den samme teksten om igjen ikke vil føre til den eksakt samme opplevelsen, om det så skulle være å lese den samme setningen to ganger på rad (Ottesen & Tysvær, 2020). Dette vil også bety at én og samme tekst kan føre til et potensielt evig antall av forskjellige lesninger. Transaksjonsteori blir dermed et viktig innskudd for hvorvidt man skal argumentere for at en tekst har en mer eller mindre «riktig» form for lesning eller tolkning. Dette kjenner vi kanskje igjen fra undervisning på ungdomsskole eller videregående knyttet om kjente verk av store, kjente norske forfattere der læreren presenterer eller fremtvinger én tolkning (som ikke nødvendigvis er lærerens personlige tolkning engang), der elevenes egne tolkninger ikke verdsettes av læreren (2010). En slik «idealleser», som leser teksten på den aller beste måte, finnes ikke ifølge Hennig, som sier at «ikke engang forfatteren er en idealleser» (2010, s. 87).

Dette er nettopp fordi ulike lesere bringer med seg ulike erfaringer og personligheter til transaksjonen som skjer ved lesing. På motsatt side finner vi kanskje sosialkonstruktivisme, som har fått kritikk for å være totalt relativistisk (Tjora, 2020). Et slikt syn på litteraturtolkning vil kunne tilsi at alle tolkninger er like gode, fordi det ikke kan settes mål for hva en god lesning er. Ottesen og Tysvær tar høyde for dette i sin artikkel, og sier at «Ulike lesere vil tolke teksten forskjellig, på samme måte som den samme leseren vil tolke teksten ulikt fra den ene lesningen til den andre.» (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 73) Videre henviser de til Iser, som mener at «[...] teksten [legger] føringer for hvordan tomrommene i teksten kan fylles, idet tekstmeningen realiseres i selve møtet mellom tekst og leser» (Iser, 1974, s. ix, i Ottesen & Tysvær, 2020, s. 73). Dette, mener Ottesen og Tysvær, legitimerer det å gjøre vurderinger ovenfor hvorvidt fortolkninger (eller lesninger) er innenfor tekstens grenser, og at det dermed er grunn til å snakke om en form for kvalifisering som en leser eller ei (Ottesen & Tysvær, 2020).

Forfatterne utelukker altså ikke sosialkonstruktivismens mulighet for total relativitet innenfor litteraturtolkning fullstendig, men fremholder at det i det minste innenfor lesninger settes kriterier for hva som er innenfor og utenfor tekstens grenser. Dermed vil det, på tross av at det ikke finnes noen «idealleser» (Hennig, 2010), finnes måter å i det minste plassere en lesning på en skala mellom innenfor eller utenfor tekstens grenser. Begrepet tekstens «grenser», eller hva jeg i denne oppgaven vil kalle *begrensninger*, vil i denne oppgaven bli brukt for å gjøre slike vurderinger, særlig i kapittel 5 og 6. Jeg vil likevel ikke avslå lesninger som plasserer seg mot eller utenfor disse begrensningene, da de likevel er interessante, og kan fortelle oss noe om hva den enkelte eleven tar med seg til teksten.

Leseren blir i Rosenblatts teoretiske perspektiv gitt en viktig rolle. Vi har allerede vært inne på hvordan leseren i transaksjonsteorien bringer med seg hele sin fortid, og konteksten leseren og lesningen er situert i. Rosenblatt legger til at teksten kroppsliggjør lesehendelsen – sanselig, intellektuelt og emosjonelt – slik at lesningen blir en altomfattende hendelse (Rosenblatt, 1995). I flere av tekstene bygger Nikolajeva en lignende tanke om hvordan innholdet og budskapet blir levende og virkelig for leseren. At leseren er en avgjørende faktor i lesehendelsene understreker Rosenblatt ved å si at «det eleven bringer inn i litteraturen, er like viktig som teksten selv» (Rosenblatt, 1995, s. 78, min oversettelse). Dette

skjønner vi av transaksjonsbegrepet – dersom leseren har liten tilgang til teksten på grunn av manglende intellektuell, emosjonell og erfaringsbasert kunnskap (Rosenblatt, 1995), vil meningen som skapes av leser og tekst også være mangelfull. Dersom teksten er mangelfull i budskap, forklaringer eller fremleggelser, kan leseren oppleve at det blir vanskelig å skape mening, enn hvor fullkomne hans eller hennes intellektuelle, emosjonelle og erfaringsbaserte kunnskaper måtte være. Dette får ringvirkninger for undervisningssammenhengen på den måten at læreren må sørge for at tekstene som leses er tilgjengelige for elevene, samt at elevene har de kunnskaper som trengs for å gjøre en god lesning av teksten, slik at undervisningen fører til læring. Igjen ser vi altså viktigheten av at læreren kjenner elevene sine, og ikke minst at læreren gjør reflekterte valg i undervisningen og ved leting etter tekster som skal leses. På denne måten kan læreren hjelpe elevene til å oppnå fruktbare transaksjoner med tekster.

Hva så med selve leseren, og vedkommende sin emosjonelle utvikling? Vi har allerede sett på hvordan elevens kunnskaper former møtet med teksten og hvordan mening skapes mellom leser og tekst, men hva sier Rosenblatt om veien videre? Tekster kan vise oss nye måter å se verden på, utvide våre perspektiver og kunnskaper. Ikke bare om verden, historie eller medmennesker, men også om oss selv. På samme måte som lærerens kunnskaper om elevene kan hjelpe læreren til å velge ut passende tekster og oppnå spesifikke tanker eller følelser, kan eleven ved å kjenne og utforske sin egen lesning og selv selv for å forstå hvordan og hvorfor han eller hun tenker og reagerer på tekst (1995). Ved å videre utvikle literacy-ferdigheter, og kjennskap til seg selv og medmennesker, mener Rosenblatt at eleven kan utvikle innsikt og ferdigheter som er nødvendige for å hankses med mer krevende tekster og sosiale situasjoner (Rosenblatt, 1995). Dersom eleven har en intens reaksjon på en tekst, kan han eller hun spørre seg hvorfor denne reaksjonen oppstod, hva den hadde bakgrunn i, og hvordan andre kunne komme til å reagere i mer eller mindre liknende situasjoner (1995). Vi vet jo for eksempel at kommentarfelt og andre former for ytringsformer på nettet er gjenstand for heftige debatter med mer eller mindre sunne holdninger knyttet til forståelse, respekt og diskusjon. Det vil derfor kunne være nyttig å kjenne seg selv slik at en kan lære hvordan andre tenker, og lese tekster som viser hvordan andre reagerer, for å bli en habil medborger i et demokratisk samfunn. For å belyse

kjennskapen læreren bør ha til sine elever, vil jeg derfor se på hvilken rolle relasjonen spiller i tilknytning til det å kunne tilby gode utviklingsmuligheter ved bruk av litteratur.

2.3 Litt om relasjonens rolle i arbeid med litteratur

Å kunne behandle relasjoner er en viktig del av læreryrket, men også det å være elev blant medelever. Nordahl og Drugli (fortell om kjapt om de) mener grunnlaget for en relasjon som fremmer læring, er «[...] at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene» (Nordahl & Drugli, 2019, avsn. 11). Det poengteres også i samme artikkel at det er viktig at læreren kjenner sine elever for å kunne gi nødvendig støtte, noe som gjelder både faglig og sosialt. Det samme gjelder også for hva slags litteratur læreren leder elevene til å lese, ifølge Rosenblatt (Rosenblatt, 1995). Relasjonskompetanse er altså viktig for å kunne sørge for gode læringsforhold, men ikke minst for også å kunne finne tekster som oppleves som relevante for eleven og for å forstå bakgrunnen for elevenes reaksjoner på det som leses ut fra lærerens kjennskap til den enkelte elev.

Åsmund Hennig bekrefter i boken *Litterær forståelse – innføring i litteraturredaktikk* (2010) at når læreren kjenner elevene sine, kan han eller hun «[...] finne fram til tekster med et repertoar av innhold og virkemidler som kanskje kan knytte seg til leserens repertoar av livs- og leseerfaring» (2010, s. 92). Dette må nødvendigvis innebære at læreren har kjennskap til elevene fra før av, og han eller hun gjør reflekterte valg basert på denne kunnskapen for å velge nye tekster som kan egne seg til lesing og undervisning (2010). Dersom det er områder læreren finner det nødvendig å ta opp, i forhold til f.eks. relasjoner eller usunt konkurranseinstinkt, kan han eller hun velge tekster som tar opp slike tema, og la elevene bearbeide sine lesninger og forståelser av disse, både individuelt, i gruppearbeid eller som hel klasse, i form av f.eks. oppgaver, gjengivelser av hendelser i boken eller litterære samtaler.

I tillegg skriver Hennig at når elevene møter hverandre i arbeid med tekster, og bryner sine lesninger mot hverandre, kan elevene bli bedre kjent med hverandre (Hennig, 2010). Det den enkelte elev tar med seg av intellektuell, emosjonell og erfaringsbasert kunnskap til teksten, påvirker elevens lesning, som vi har sett ut fra Rosenblatts transaksjonsteori (1995).

Når elevene gir uttrykk for og får innblikk i hverandres lesninger, får de innblikk i hverandres tankemåter, perspektiver og bakgrunner (Hennig, 2010). Dette avhenger selvfølgelig av klassemiljøet; elever som ikke kjenner seg trygge på andre elever (eller læreren), vil sannsynligvis være mer tilbakeholdne med å gi uttrykk for sine dypere og mer personlige lesninger, og i verste fall ikke gi uttrykk for noe som helst, i frykt for å bli latterliggjort. Vice versa vil elever som føler seg trygge på de andre i rommet åpent gi uttrykk for sine lesninger, og i verste fall dele for mye informasjon. Vi skjønner her at læreren har en viktig oppgave i å sørge for gode forhold for slikt arbeid, slik at elevene både kan utvikle sin litterære faglighet, og kjennskap til hverandre.

Hennig kommenterer ikke dette, men jeg er sikker på at han ville vært enig i denne påstanden: Det er ikke bare elevene som kan bli bedre kjent med hverandre gjennom litterært arbeid, men læreren blir også kjent med elevene, og elevene med læreren. Riktignok er ikke læreren på den samme siden som elevene i læringssituasjonen rent læringsmessig, heller ikke en like «naturlig» deltaker i slikt arbeid (2010). Men læreren vil, avhengig av hvordan arbeidet organiseres, i det minste være til stede i situasjonene, enten vandrende mellom elevgrupper, som leder av samtaler og arbeid elevene gjør, og til sist som mottaker av eventuelle fremførelser og presentasjoner arbeidet måtte resultere i. Læreren har under slikt arbeid altså en potensiell svært god mulighet til å lære sine elever å kjenne. Her kan læreren få større innblikk i hvordan elevene leser, hva de er opptatt av, hva de synes er vanskelig å forstå, og dynamikkene som preger gruppene og klasserommet.

Relasjonskompetanse og litteraturundervisning spiller altså inn på hverandre på forskjellige vis. Relasjonskompetansen er grunnleggende for læringsmiljøet, og et verktøy for læreren til å tilpasse undervisningen for elevene. Litteraturundervisningen bør blant annet bygge på relasjonen læreren har til elevene, for både å kunne velge hva slags litteratur som brukes, og for å finne ut hvilke spørsmål og arbeidsmetoder som kan bidra til positiv utvikling for elevene (Hennig, 2010; Rosenblatt, 1995). Det å kunne uttrykke seg, både skriftlig og muntlig, er også en viktig del av de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap* i norskfaget. Under disse temaene vektlegges nytten av å lese ulike tekster for å utvikle selvbylde og identitet, kritisk arbeid og tenkning, og å få innblikk i andre menneskers måter å tenke på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevenes evne til å

forstå og å lage seg forestillinger om det leste er altså avgjørende for at elevene skal kunne gjøre alt dette. I de neste to kapitlene vil vi ta for oss to begrep, som kan belyse denne forestillingsevnen i forhold til emosjonell literacy.

2.4 Multiperspektivisme

I tråd med litterære samtaler, skriver Hennig at utgangspunktet for disse er de ulike forståelsene og tolkningene elevene legger frem underveis i samtalen (Hennig, 2012, s. 29). Disse ulike perspektivene er viktige for samtalen, og ikke minst evnen til å kunne holde disse i tanken mens man vurderer, argumenterer og bygger på sitt eget og andres perspektiver. En slik *multiperspektivisme* er også en sentral side ved språket, fordi vi gjennom det utveksler våre perspektiv på verden, fortsetter Hennig (2012). Zapata, Sánchez og Robinson utvider dette begrepet, i den forstand at postmoderne bildebøkers kompleksitet gir leserne muligheter til å se situasjoner og karakterer fra multiple perspektiv (Zapata, et al., 2018). I McTigue et al. (2015) fremholdes også forståelsen av multiperspektivisme som det å ta ulike karakterers perspektiv.

En slik forståelse, der multiperspektivisme ikke bare forstås som det å lytte til og ta medelevers perspektiver i betraktning, men også det å se tekster og karakterer i ulike perspektiv, kan forstås som overensstemmende med formuleringene fra kjerneelementet *tekst i kontekst* knyttet til det å kunne ta andres synsvinkler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Multiperspektivisme vil da kunne være et nyttig verktøy for eleven som verdensborger, og vedkommendes utvikling av emosjonell literacy, ved at han eller hun da rustes til å kunne for eksempel se konflikter fra ulike parters perspektiv og gjøre seg reflekterte meninger om hvordan disse kan løses. Det være seg konflikter mellom karakterer i bøker, venner, eller mellom folkegrupper som bruker samme elv som vannforsyning for sine behov. På denne måten kan multiperspektivisme også bli relevant innenfor det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, der det formuleres at elevene gjennom kritisk arbeid med mangfoldige tekster skal «[...] utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)

2.5 Mentalisering

Ruth Seierstad Stokke redegjør for en atskillelse av begrepene empati og mentalisering i artikkelen «"Men han har to forskjellige farger på øynene"». Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind», fordi hun opplever at disse begrepene har en tendens til å brukes om hverandre (2014). Hun sier at «[...] der evne til mentalisering er en evne som først og fremst handler om forståelse av seg selv og andre, handler empati i større grad om hvordan vi anvender mentaliseringsevnene affektivt i møte med andre mennesker» (Stokke, 2014, s. 50). Vi kan forstå det på samme måte som de reseptive og produktive dimensjonene ved (emosjonell) literacy: der mentalisering handler om å lære å forstå seg selv og andre (reseptiv dimensjon), handler empati i større grad om hvordan man *braker* evnen til å mentalisere, i samhandling med andre (produktiv dimensjon). Når vi nå har atskilt disse begrepene, vil vi se nærmere på hva *mentalisering* innebærer.

Stokke sier at «enkelt forklart innebærer mentalisering en evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner» (2014, s. 43). Med andre ord – tankelesning? Stokke unngår dette uttrykket på grunn av de assosiasjoner følger med dette begrepet, som en overnaturlig evne eller noe vi mennesker faktisk er i stand til (hvilket vi ikke er), og holder seg derfor til begrepet mentalisering (2014). Likevel er det interessant å tenke over semantikken i dette ordet, fordi det leder til at tanker kan «leses». Forstått rett kan vi altså pålegge kommunikasjonsmodellen «avsender – budskap – leser» til mentalisering, og også tenke oss at følelser har ulike «modaliteter», som ansiktsuttrykk/grimaser, kroppsspråk, tonefall, handlinger, etc. Ikke minst må man lære seg å lese disse modalitetene, og man kan derfor tenke seg at det en form for leseforståelse som kan oppøves.

Når vi nå har sett hva mentalisering er, og hva det innebærer som mental prosess, vil vi se raskt på hvordan det er relatert til emosjonell literacy, altså evnen å gjenkjenne, forstå og behandle sine egne og andres følelser, og å bruke dette til å utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer et al., 2004). Myhr et al. gjør etter min oppfatning en tydelig og direkte kobling mellom disse begrepene:

For at vi skal kunne gjøre antakelser om hva vi selv og andre tenker, ønsker og har til hensikt, må vi ha en nyansert forståelse for egne og andres følelser. Av den grunn henger utvikling av emosjonell literacy og «theory of mind» eller mentalisering tett sammen, og det gir derfor mening å undersøke hvordan begge disse ferdighetene kan fremøves i lesing av skjønnlitteratur generelt og multimodal fiksjon spesielt. (Myhr et al., 2021, s. 118).

Myhr et al. påpeker viktigheten av at den reseptive dimensjonen ligger i forkant av den produktive dimensjonen av emosjonell literacy, slik vi også så det var nødvendig i kapittel 2.1 (2021). Videre i dette sitatet kobler hun også opp emosjonell literacy mot lesing, først mot det å lese oss selv og andre, og til slutt i litteratur. Noe lenger nede i artikkelen går de inn i inn i den litterære tilnærmingen til utvikling av emosjonell literacy, og påpeker at tekster med flere modaliteter, slik som bildebøker og tegneserieromaner, har et samspill som utvider tekstens budskap (2021). Samspillet mellom modalitetene fører til økt kompleksitet, noe som gjør at det vil være nyttig å kunne lese modalitetene, både sammen og hver for seg. Dette oppsummerer de ved å si at «[...] ferdigheter i bildebok- og tegneserieanalyse fremmer utvikling av emosjonell literacy – i virkeligheten forholder vi oss jo ikke til andre bare igjennom verbalspråk, men også gjennom visuelle inntrykk» (Myhr et al, 2021, s. 125). Hva er det så med disse modalitetene som er særlig kjennetegnet bildebøker?

Nikolajeva fremholder øyne og munn som de tydeligste modalitetene følelser uttrykkes gjennom, og at både forfattere og (yngre) lesere av bildebøker ofte vektlegger disse delene av ansiktet (Nikolajeva, 2014). Dette er ofte ekstra tydelig i bildebøker der det brukes dyrekarakterer, som innehar antropomorfe egenskaper (2014). Når vi leser, projiserer vi våre kroppsliggjorte følelser på de representerte karakterene for å forstå dem, på samme måte som vi gjør i det virkelige liv (2014). Det er særlig interessant å se hvordan unge lesere går frem for å forstå karakterer i bildebøker som bærer preg av fantasifulle gjengivelser av følelser, slik for eksempel Stokke forteller om i sin artikkel: *Trollet i Bukkene bruse i badeland* har ulike farger på øynene, som varierer fra oppslag til oppslag, antageligvis i samsvar med de følelser trollet har. Elevene som observeres i denne observasjonsstudien, viser stor interesse og nysgjerrighet på hva dette kan bety, samtidig som de tolker øyenbrynenes vinkel og form

på munnen (Stokke, 2014). Et annet bemerkelsesverdig eksempel på interessant bruk av ansiktstrekk som (fravær) av uttrykk for følelser er Shaun Tans *The red tree*, der munnen til hovedkarakteren er skjult helt til siste oppslag i boken (Nikolajeva, 2014).

Til nå har jeg omtalt mentalisering som det å sette seg inn i andres tanker og følelser, og det er kanskje det vi oftest gjør i hverdagen. Det finnes likevel ulike nivå, eller ordener av mentalisering, påpeker Nikolajeva (2014). La meg konkretisere: La oss si at jeg har brukt mye tid på å arbeide på huset. Når jeg tenker «kona mi er opptatt i andre ærend», så er dette en *første* ordens mentalisering (A tenker at B tenker...). Derimot, hvis jeg tenker «kona mi tenker sikkert at jeg er flink til å arbeide», er dette en *andre* ordens mentalisering (A tenker at B tenker at A tenker...). Slik kan vi fortsette: Hvis jeg tenker at kona mi tenker at jeg tenker at hun er veldig takknemlig for at huset blir fikset, er dette *tredje* ordens mentalisering³ (fritt etter Nikolajeva, 2012). Nikolajeva påpeker «Cognitive criticism claims that our brains can automatically process three to four embedded orders of mind-reading» (Nikolajeva, 2014, s. 253), men fortsetter at hun ikke tror yngre lesere er i stand til å mentalisere i tredje ordens nivå.

Nikolajeva påpeker også at særlig de yngre leserne har tendenser til å gjøre seg det hun kaller en «immersive» lesning av karakterer (2013, s. 101). En «immersive» lesning av karakterer er forstått som at leseren identifiserer seg selv mer eller mindre fullstendig med karakterer (2013). Dette utvikler ikke empati mener hun, fordi leseren da går svært ukritisk «inn» i karakteren, uten å sette spørsmål ved karakterens handlinger eller motiv. Både empati og mentalisering er uløselige fra den andre, og dermed vil leserens forlikelse med karakteren utelukke disse prosessene (Nikolajeva, 2013). Det vil med andre ord vanskeliggjøre et kritisk og utforskende blikk på teksten, fordi leseren da setter karakterens mål og følelser som sine egne. Lykkes karakteren, blir leseren glad. Dette er problematisk, fordi dette fort kan bidra til egosentrisk, utilitaristisk moralfilosofi. Dette er filosofi som jeg vil påstå er både skadelig og ikke-forenlig med det norske verdisystemet, og heller ikke i tråd

³ Disse eksemplene brukte kona og jeg en god halvtime på å utlede så det skulle bli forståelig for leseren. Eksemplene i kildene kan være noe villedende da de tar fortelleren og leseren med i regningen. Dette er relevant for i disse kildene, men ikke helt for denne studien. Dersom leseren trenger andre eller flere illustrerende tilnærminger til ordener av mentalisering, vil jeg henvise til Nikolajeva (2012, s. 285-289).

med den norske skolens dannelsingsoppdrag slik vi for eksempel ser i Overordnet del om menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.6 Emosjonell literacy i litteratur

I dette delkapittelet vil jeg se hvordan litteratur kan sørge for utvikling av emosjonell literacy, samt Nikolajevas inndeling av grunnleggende og sosiale følelser.

Maria Nikolajeva tilbyr teori som er mer spesifikt rettet mot lesing av litteratur i lys av emosjonell literacy. Hun er et kjent navn innenfor bildebokteori, og ses på som en leder innenfor fagområdet (Ottesen & Tysvær, 2020). I artikkelen «Picturebooks and emotional literacy» påpeker hun at bildebøker for barn har blitt oversett som et verktøy for å utvikle barns emosjonelle utvikling, på tross av at slike bøker har mange gode kvaliteter som er relevant for slikt arbeid (Nikolajeva, 2014). Hun mener at det finnes store muligheter i å bruke bildebøker for barn ved å benytte en kognitiv tilnærming i klasserommet. Litteratur generelt, og bildebøker spesielt, tilbyr en mulighet for unge lesere til å sette seg inn i ulike karakterers tanker, følelser og handlinger. Slike arenaer, eller «eksperimentsituasjoner» som Andersen kaller det (2011, s. 20), der leseren kan «simulere» et hav av ulike situasjoner uten noen form for risiko, er nyttig for leserne til både å utvikle fantasi, empati, dannelse og identitet (Nikolajeva, 2012; Andersen, 2011). Hun understreker gjennomgående i artikkelen at barn og unge har store behov for slike opplevelser, men også at det er svært lite forskning gjort på dette området blant disse.

I denne artikkelen legger hun også ut om en kategorisering av følelser; *basic* og *social emotions*. Basic emotions (heretter grunnleggende følelser) karakteriseres som de følelser vi fødes med (f.eks. glede, sorg, sinne, avsky), og kroppslige uttrykk for disse, som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og gestikk. Disse behøver som regel ikke videre trening for å tolkes (Nikolajeva, 2014). Tvert imot vil yngre lesere i større grad støtte seg til visuelle tegn på følelser, selv om det er eksplisitte verbaltekstlige fraser som gir uttrykk for hvilke følelser karakterer måtte ha, fortsetter hun. Dersom slike visuelle gjengivelser av kroppslige tegn mangler, eller er skult for leseren, vil det være vanskeligere for særlig de yngre leserne å tolke karakterenes følelser (Nikolajeva, 2014). Social emotions (heretter sosiale følelser)

karakteriseres som de følelser vi lærer oss opp til, og som spiller seg ut i mellommenneskelige relasjoner (f.eks. kjærlighet, stolthet, skyld og skam). Disse er derfor ofte også kulturelt betinget (2014). Hun sier videre at «the concept of social emotions emphasizes that they involve more than one individual and are thus subject to negotiations» (2014, s. 252-253). Et problem med å gjenkjenne slike følelser, er at de ikke er direkte koblet til eksterne former for uttrykk, og er derfor vanskeligere å uttrykke visuelt (2014). I tillegg, fortsetter Nikolajeva, er yngre lesere i utgangspunktet solipsistiske (at de tror hele verden dreier seg om dem), og utvikler gradvis evnen til å gjenkjenne og forstå andres følelser (Nikolajeva, 2014).

Et særlig interessant moment hun problematiserer i denne artikkelen, er visuelle og verbaltekstlige modaliteters affordans påvirkning på lesing av bildebøker, og at språk i seg selv ikke er nok til å uttrykke følelser siden følelser i seg selv er ikke-verbale. Verbaltekst som skildrer ulike følelser hos karakterer er mer presise og konkrete enn bilder og illustrasjoner, men «language can never convey an emotion effectively» (2014, s. 252). De uttrykkes og leses imidlertid ofte via kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre eksterne, og kan i samspill med tekst hjelpe leseren til å sette ord på og dermed også huske følelsene (2014). Her kommer begrepet *affordans* inn, som Løvland definerer som at «[...] ulike uttrykksmåtar har ulikt potensial for å skape mening» (Løvland, 2018, s. 224). Illustrasjoner og bilder har ifølge Ommundsen svært egnet affordans til å skildre karakterers sinnelag og følelser (2018). Likevel, påpeker Nikolajeva, vil det være nærmest umulig å *avgjøre hvilke følelser som blir portrettert*, og konkluderer at «this allows a wider range of interpretation and subsequent response» (Nikolajeva, 2014, s. 252).

Følelser er, uavhengig av i hvilken grad vi forstår, styrer og bruker dem til å utvikle oss selv, til stede og aktive i oss i ulik grad til ulike tider. Emosjonell literacy handler kort sagt om å kunne *forstå og å bruke* disse følelsene, og bruke dette til ens utvikling (Mayer et al., 2004), det være seg via kunnskap, livs- eller leseerfaringer. Ved at ord og bilder kombineres (på ulike måter i ulike bildebøker), og også forteller om fiktive og virkelige karakterers liv og levnet, økes disse bøkens potensiale til å gi leseren innblikk i et vidt repertoar av følelser, som leseren igjen kan ta med seg fra lesingen (2014). Leserens gis dermed også større rom, til å tolke ord og bilder sammen og hver for seg for å forstå karakterene, og på den måten utvikle sin emosjonelle literacy. Dermed forstår vi også, som også Nikolajeva påpeker, at

dersom den verbale og den visuelle modaliteten forankrer hverandre (Barthes, 1997b, i Tønnessen, 2018), altså at de gir uttrykk for det samme, blir det mindre nødvendig for leseren å tenke seg selv frem til hva karakterene føler (Nikolajeva, 2014). Dette gjelder også den «immersive» lesningen Nikolajeva mener hindrer utvikling av empati (2013).

I artikkelen «Reading other people's mind through word and image» (Nikolajeva, 2012) diskuterer Nikolajeva et knippe bildebøkers modaliteter og tilhørende affordans, og utforsker hvordan samspillet mellom modalitetene ekspanderer lesernes muligheter til å lære å forstå hvordan andre mennesker tenker. Denne artikkelen bygger på spekulativ grunn, i den forstand at hun ikke bruker eller refererer til empirisk kunnskap om unge lesere. Nikolajeva henter kunnskap og teori fra kognitiv psykologi og litteraturvitenskap, og gjør kvalifiserte spekulasjoner ut fra disse fagområdene: «As already pointed out, my argument is speculative and has no empirical work to fall back on» (Nikolajeva, 2012, s. 290). Vi kommer likevel til å se at særlig en spesifikk spekulasjon vil vise seg å være rett, i drøftingen.

Nikolajeva setter i artikkelen «"Did you feel as if you hated people?" Emotional literacy through fiction» et fokus på kognitiv kritisk literacy. Hun viser til at kognitiv kritisk literacy henter inn forskning fra kognitiv vitenskap som kunnskapsbase, for å undersøke og forklare hvordan lesere engasjerer seg kognitivt og emosjonelt i skjønnlitterære verk (Stockwell, 2002; Hogan, 2003, i Nikolajeva, 2013). I lys av dette gjør hun en lesning av den nokså kjente boken *Den hemmelighetsfulle hagen* av Frances Hodgson Burnett, for å gi konkrete eksempler på hvordan litteratur kan utvikle emosjonell literacy (Nikolajeva, 2013). I tillegg til at hun her legger ut om det hun kaller en «immersive» lesning som vi var inne på i forrige kapittel, legger hun også her ut om hva som kan aktivere eller deaktivere slike lesninger: Hvorvidt leseren finner karaktertrekkene som positive eller negative (2013). Hun bruker her også mange av de samme argumentene som for eksempel Andersen (2011) for å bygge opp om behovet for fokus på emosjonell literacy i skolen: Litteratur fungerer som en arena der leseren kan utvikle empati, få innblikk i andres liv, og simulere seg selv inn i et mangfold av situasjoner som forbereder dem til livet (2013).

Myhr et al., (2021) gjennomfører en lignende lesning og analyse, her av en tegneserieroman, i artikkelen Lene Asks *Kjære Rikard* som utgangspunkt for utvikling av emosjonell literacy og

mentaliseringssevne». Artikkelforfatterne diskuterer hvorvidt boken, både med dens fortelling og dens modaliteter, egner seg for refleksjon og utvikling av emosjonell literacy, knyttet til sosiale følelser og vanskelige spørsmål. De finner, i likhet med Nikolajeva, at kanskje særlig illustrasjonene har stort potensiale her. Boken inviterer også til flere mentaliseringsnivå (se kapittel 2.5) i forståelsen av karakterene, noe som også er med på å utvikle leserens evne til å sette seg inn i andres tanker. Myhr et al. mener i samsvar med Hallberg (1982, i Myhr et al., 2021) og Nikolajeva (2013), at leseren må ha gode ferdigheter innen empati og mentalisering, ved lesing av denne boken, siden den tar i bruk både verbaltekstlige og visuelle modaliteter. Samspillet mellom disse modalitetene tilbyr en tvetydighet, eller multiple perspektiver, som gjør at boken som helhet gir et større rom for å sette seg inn i karakterenes tanker og handlinger, hva karakterene tenker om hverandre, og hvordan de uttrykker seg i brevene i sammenligning med hvordan vi ser karakterene har det ut fra bildene (Myhr et al., 2021). I tråd med Nikolajeva konkluderer Myhr et al. at økt kompleksitet, her i Asks tegneserieroman, kan gi muligheter til å utvikle «evne til empati og mentalisering» (Nikolajeva, 2013, s. 252, i Myhr et al., 2021, s. 125).

Dette er også Frank Serafini (2005) sitt syn på bildebøker i hans artikkel om lesing av postmoderne bildebøker, her med Anthony Brownes *Voices in the park* som objekt for analysen. Denne boken tar for seg to foreldre, med hvert sitt barn og hund, sin tur i den samme parken, til samme tid. Boken bryter med den tradisjonelle kronologiske fortellingsmåten ved at den skildrer den samme turen fire ganger, fortalt fra hver av karakterenes synsvinkel. Både hva som fortelles i verbaltekst, fonter og visuelle virkemiddel har sin særegne stil i tråd med hvilken av de fire personenes synsvinkel som tas i bruk. Elevene i studien leste boken tre ganger, i ulike format: først boken som helhet, deretter kun teksten for seg, og siste gang kun illustrasjonene. Dette medførte interessante samtaler i klassen ovenfor de ulike virkemidlenes rolle i boken, og samspillet mellom disse. Serafini påpeker hvor viktig det er å kunne lese de ulike modalitetene både sammen og hver for seg, ikke bare for lesing av mer avansert litteratur, men også for å kunne manøvrere i ikke-lineære tekster, som for eksempel på internett (Serafini, 2005). Kompleksitet i litteratur er altså ikke bare viktig for å kunne tolke og forstå karakterer fra ulike perspektiv for å utvikle emosjonell literacy som vi så i forrige avsnitt, men også for å lære å manøvrere i tekster.

3.0 Metode og metodiske overveielser

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodevalg, og hvilke påvirkninger dette har på studien. Jeg vil ta i bruk en tematisk rekkefølge, der jeg går fra å utdype det overordnede først, og deretter gå mer i detalj etter hvert. Først beskriver jeg forskningens design, og innfører om tidligere brukte metoder, og metoder jeg har tatt i bruk. Deretter går jeg mer i dybden om CHAMP og litterære samtaler, og hvordan jeg vil analysere dataene jeg samler inn. Til slutt vil jeg fortelle om de didaktiske vurderinger som ble gjort før datainnsamlingen, og om kriteriene som ble satt for valg av bildebok.

3.1 Design

Oppgavens hovedtema er emosjonell literacy (i tråd med lesing i norskfaget), et mangefasettert fagområde som henter kunnskap fra mange akademiske felt (Myhr et al., 2021; Nikolajeva, 2014). Vi har tidligere også sett at det er gjort lite forskning på dette området, særlig blant yngre lesere. Det arbeidet som ligner mest på denne studien, er McTigue et al. og Hodges et al. sine forskningsstudier (2015; 2018). Begge disse studiene tar utgangspunkt i samme forskningsprosjekt. I dette forskningsprosjektet ble det valgt ut fire elever fra en klasse som hadde stort utviklingspotensial i leseforståelse og å ta ulike perspektiv, hvorpå disse ble oppfulgt individuelt i lesning av ulike bøker med CHAMP-skjema og samtaler som støtte. De fant at CHAMP-skjema var et egnet verktøy til å hjelpe elevene til å utvikle de nevnte ferdighetene (Hodges et al., 2018). Stokke (2014) har også i sitt forskningsprosjekt gjennomført observasjon og intervju i en klasse som hadde høytlesning av og helklassesamtaler om boken *Bukkene Bruse på Badeland* (Rørvik & Moursund, 2009, i Stokke, 2014), i lys av en leserorientert tilnærming. Ottesen og Tysvær (2020) har gjort et lignende forskningsprosjekt, der to høytlesningsøkter og medfølgende utforskende samtaler ble observert og analysert i lys av emosjonell literacy. Sist har også flere gjort lesninger av ulike bøker, og undersøkt ulike potensial disse har for å stimulere til utvikling av ulike aspekter ved emosjonell literacy (Myhr et al., 2021; Nikolajeva, 2012; 2013). Denne oppgaven vil altså legge seg tett opp til disse forskningsprosjektene, ved at den tar i bruk lignende teori og forskningsmetoder.

Ved å velge et kvalitativt forskningsdesign, kan jeg samle inn kvalitative data for å gi et dypere svar på problemstillingen. Som forskningsmetoder valgte jeg innsamling av elevers utfylte CHAMP-skjema, og deltakende observasjon. Hovedvekten av analysen vil ligge på disse CHAMP-skjemaene, og feltnotater vil i hovedsak brukes som utfyllende data.

Datainnsamlingen foregikk på 4. trinn på en skole i Rogaland, og besto av observasjon av felles høytlesning av bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015), litterære samtaler knyttet til denne boken, og utfylling av CHAMP-skjema. Datamaterialet består dermed av to deler: CHAMP-skjema som ble utfylt av elever underveis i undervisningen, og feltnotater fra observasjon av undervisningen. Metodevalgene er gjort på bakgrunn av problemstillingen, og etter inspirasjon fra forskningsprosjektene nevnt ovenfor. Undervisningsopplegget som ble observert, ble planlagt i samråd med læreren for klassen jeg observerte (se vedlegg 4). Dette ble gjort for å sørge for at observeringen ville kunne gi meg data som var interessant for oppgaven, og for å sørge for god kvalitet på selve undervisningen i forhold til både læreplan og læringsmuligheter for elevene. Undervisningsopplegget som ble planlagt, var i større grad ment som støtte for læreren, enn en oppskrift eller bestilling som skulle følge slavisk. Læreren fikk altså utøve sitt profesjonelle skjønn underveis i undervisningen.

Ved å ta i bruk deltakende observasjon som metode fikk jeg mulighet til å både observere og delta i undervisning, som gjør det mulig for meg å både skrive feltnotater for å beskrive hva som blir sagt og gjort, og til å få enda dypere innsikt gjennom å stille spørsmål og samtale med både læreren og elevene (Fangen, 2010). Et viktig tankemoment ved denne metoden er at observasjoner og feltnotater jeg bruker, ikke er rene objektive data. «Slike observasjoner gjør alle fra sitt ståsted. Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier» (Postholm, 2005, s. 55), og i forskningssammenhenger er vi også påvirket av teorier, faktisk geografisk plassering underveis i observasjonen, personlige bedømmelser om hva som er relevant, og så videre (Postholm, 2005). Hverken vår oppmerksomhet, langt mindre skrivehastighet, kan fange opp alt som skjer under observasjon, og derfor må man som forsker vurdere om det skal settes noen avgrensninger for hvor fokuset skal ligge (Kjelaas, 2020). Selv valgte jeg å skrive feltnotater underveis i og etter observasjonen på PC da dette

gikk betydelig raskere enn for hånd. Et skjema ble også laget med noen forhåndsbestemte kategorier etter inspirasjon fra Kjelaas (2020), som ble fylt ut i etterkant av observasjonen.

Under deltakende observasjon har man mulighet til å gå inn i ulike roller, og man har også påvirkning på de som blir observert gjennom ens tilstedeværelse og deltakelse (Kjelaas, 2020). Siden klassen jeg observerte var den samme klassen jeg hadde hatt siste praksisperiode hos, og dermed kjente til en viss grad, var dette noe jeg i særlig grad måtte være klar over. Det for elevene å ha noen til stede som skriver ned det som sies og gjøres, kommer med spørsmål og tanker underveis i undervisningen, og til slutt samler inn det som skrives (i form av CHAMP-skjema), er ikke en situasjon elever flest er vant med, og som kan påvirke deres prestasjoner i klasserommet. Her tror jeg at det var en fordel at elevene kjente til meg fra før, slik at jeg til en viss grad var et «kjent» menneske for dem, og at de derfor ikke var like tilbaketrukkne som de kunne vært om det var en fullstendig ukjent student som skulle observere dem, eller samle inn CHAMP-skjemaene deres. I klasserommet plasserte jeg meg bakerst, først og fremst på grunn av plassmangel i klasserommet. I tillegg ville jeg da ikke være et like forstyrrende eller påvirkende element for elevene som jeg kunne vært om jeg satt for eksempel fremst i klasserommet.

På grunn av oppgavens design, var det ikke nødvendig å få godkjenning fra NSD for å gjennomføre studien. Ingen personopplysninger ble samlet inn, elevene skrev ikke navn på CHAMP-skjemaene, og det ble heller ikke tatt noen form for lyd- eller videoopptak. Det ble likevel sendt ut et kombinert informasjons- og samtykkeskjema til elever og foresatte (se vedlegg 2). Elevene ble også i begynnelsen av undervisningen innført nærmere hva min rolle kom til å være, og hva jeg ønsket å finne ut. I de tilfellene jeg spurte elevene direkte spørsmål, slik som under parsamtalene, sørget jeg for å gå kun til elever som hadde gitt samtykke. Elevene fikk ved starten av undervisningen hvert sitt sammenstiftede hefte bestående av 4 CHAMP-skjema. Det første skjemaet ble brukt som øvingsark, og medregnes derfor ikke i studien. Skjemaene er nummerert istedenfor navngitt, både for å ivareta elevenes personvern, men også fordi jeg ikke vet hvilket hefte med CHAMP-skjema det er som tilhører den enkelte elev. Skjemaene vil bli makulert og destruert etter at studien er endt.

3.2 Utvalg

Datainnsamlingen ble foretatt i en 4. klasse på en barneskole i Rogaland. Flere skoler ble spurt om å delta for om mulig å få kontakt med en lærer som underviste på mellom 3. og 5. trinn, og som hadde både erfaring og kunnskap om å snakke om emosjonelle tema, gjerne i tråd med litteraturundervisning (se vedlegg 1). På tidspunktet disse søknadene ble sendt ut var det mange restriksjoner som følge av koronaepidemien som medfulgte mye ekstraarbeid for skolene, og derfor fikk jeg ikke videre kontakt med noen av disse. Derfor kontaktet jeg den skolen jeg hadde hatt min siste praksisperiode hos, som var pålagt å støtte masterstudentene i sitt arbeid. Der ble jeg også satt i kontakt med den samme læreren som jeg hadde som praksislærer, som fortsatt hadde den samme klassen jeg selv hadde blitt kjent med under praksisperioden. Dette betød at læreren med sin respektive klasse ikke nødvendigvis oppfylte de ønsker jeg hadde, men det viste seg å ikke by på større problemer. Dette kan også ha hatt positive innvirkninger på innsamlingen av datamateriale, fordi jeg da kjente til både læreren og elevene fra før av. Dette kan ha ført til at elevene jeg observerte følte seg tryggere på meg og min tilstedeværelse, da jeg ikke var en «ny» voksen i klasserommet, og derfor muligens kunne kjenne seg tryggere på å dele sine tanker og innspill.

Ved å foreta datainnsamling til denne studien på 4. trinn, når elevene er i 11-12-årsalderen, vil de høyst sannsynlig ha utviklet evnen til å empatisere og mentalisere til en viss grad (Nikolajeva, 2014; Stokke, 2014), og har fått en viss mengde erfaringer og kunnskaper som de kan ta i bruk ved lesing av litteratur. Datainnsamlingen kunne naturligvis blitt foretatt blant elever som enten i større eller mindre grad hadde utviklet evner til å empatisere og mentalisere, altså både i begynnelsen av barnetrinnet og slutten av mellomtrinnet. Ønsket var likevel som tidligere nevnt å gjøre det mellom 3. og 5. trinn, der elevene kanskje har fått mer tid til å utvikle disse evnene. Først og fremst er dette på grunn av at det er dette spennet jeg selv har mest erfaring med gjennom jobb som lærer og praksis, og derfor generelt har bedre kjennskap til disse elevene som lesere, deres tanker, forventede utviklingsnivå, og så videre.

Jeg ønsket ikke å undersøke blant elever som i mindre grad hadde utviklet disse evnene, da elevene i begynnelsen av barnetrinnet ikke har utviklet det samme forventede nivå av kunnskaper og erfaringer, eller generelt utviklet evnen til å mentalisere og empatisere i like stor grad som på 3.-5. trinn. Likevel er det kanskje her man finner flest «gullkorn», i form av mer spenstige og luftige lesninger og tanker fra elevene. Det kunne altså absolutt vært interessant å foreta datainnsamlingen her. Jeg ønsket heller ikke å foreta datainnsamlingen på slutten av mellomtrinnet, da jeg ikke vet hvordan disse elevene reagerer på å skulle lese bildebøker, og fordi de i mindre grad kan karakteriseres som det jeg forstår som «unge lesere», slik for eksempel Nikolajeva bruker dette uttrykket. Disse har selvfølgelig fått flere erfaringer og utviklet flere kunnskaper og større evner siden de er eldre, men har kanskje lagt av seg noe av «undringen» og det fantasifulle preget yngre lesere ofte har. Ved å gjennomføre datainnsamlingen på mellom 3. og 5. trinn er jeg både innenfor Nikolajevas fokusområde, og kan fortsatt få mulighet til å samle inn «barnlige» leseopplevelser.

Det var elleve av elevene i klassen som leverte samtykke til å delta i datainnsamlingen. Opprinnelig var tanken å samle inn en gruppe på fire til seks elever sine hefter med CHAMP-skjema, og å ha fokus på disse under deres litterære samtaler. Etter nærmere vurdering ble det valgt å samle inn alle hefter med CHAMP-skjema som fra elevene hadde gitt samtykke til det, og å observere litterære samtaler i helklasse. Dette ble gjort for å få et større utvalg i datamaterialet, slik at jeg kunne velge ut de heftene som var av størst interesse for oppgaven dersom det ville bli nødvendig å begrense utvalget. Samtidig ville jeg da kunne følge med på elevenes tanker og innspill, og eventuelt stille samtykkende elever oppfølgende spørsmål hvis det var nødvendig. Juul skriver også dette om antall tekster som bør velges ut i kvalitative studier relatert til elevtekster:

Kor mange tekstar ein vel ut, er mellom anna avhengig av kor grundig ein analyserer kvar enkelt tekst. Dersom ein til dømes gjer ein grundig analyse av den retoriske situasjonen og korleis elevteksten svarar på han [...], kan tre elevsvar frå same klasse på same oppgåve vera nok. Dersom ein berre ser på eitt aspekt ved teksten, kan det vera tenleg med eit større materiale. Andre tilhøve ein må vurderer, er faktorar som kjønn og fagleg nivå på elevane. (Juul, 2020, s. 142)

Ved at jeg fikk samle inn elleve hefter med CHAMP-skjema, mener jeg at jeg har fått både et representativt bilde av elevenes forståelse og mentalisering som de utøvde i undervisningen, og nok relevant datamateriale sammen med feltnotatene til å kunne svare på problemstillingen.

3.3 Reliabilitet og validitet

Framover, og for så vidt så langt i oppgaven, er det et mål for meg å være så åpen som mulig om mine valg, tolkninger og refleksjoner, for at kvaliteten på oppgaven skal bli god.

Reliabilitetsaspektet ved denne oppgaven, er dog noe problematisk, som Vettenranta påpeker i tråd med metodologiske krav for kvalitative oppgaver i May Britt Postholms bok (2005). Dette kan vi trekke ut allerede fra Rosenblatts transaksjonsteori (1995), i det at en lesning bare kan forekomme én gang: Dersom leseren leser teksten om igjen, vil lesningen bli annerledes. Derfor, sier Vettenranta, at «pålitelighet», altså både at man kan stole på hva forskeren gjør i sitt prosjekt, og at forskningen er «[...] konsekvent gjennomført [...]» (Postholm, 2005, s. 169). Jeg vil dermed søke å oppnå en slik pålitelighet gjennom at jeg i stor grad er eksplisitt om mine metoder, analyser og drøftinger. På denne måten kan jeg i det minste la det skinne gjennom hvordan jeg som forsker både har gått fram i, og påvirket oppgaven.

I henhold til oppgavens validitet, skriver Vettenranta i Postholms bok at «teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger er vesentlige elementer i slike diskusjoner [om validitet]» (2005, s. 170). Også dette vil jeg forsøke å gjennomføre gjennomgående i oppgaven, og jeg vil derfor søke å ekstra grundig i analysen, ved utlegging av eventuelle tilpasninger av metoder, hvordan bildeboken kommer til å brukes i undervisningen, i drøftingen og eventuelle feilkilder. Særlig ovenfor metoden litterære samtaler vil dette vise seg å være relevant, se kapittel 6.2.2.

3.4 Elevers responser på tekster, og det å få tilgang til disse

Det å få skikkelig «tak» på og innsyn i elevers faktiske responser på tekster, er ikke en lett oppgave. For det første kan det være en utfordring for både yngre og erfarne lesere å gi uttrykk for sine lesninger og responser på en god og forståelig måte (Hennig, 2010). Å skulle forme i ord de følelser og tanker man opplever under og etter lesning vil bety at leseren må oversette denne kognitive og emosjonelle responsen til ord, noe som krever både literacy generelt, og emosjonell literacy spesielt, for eksempel i form av et godt vokabular om følelser (Hennig, 2010; Hodges et al., 2018; Ottesen & Tysvær, 2020). I tillegg vil ulike elever ha ulike ferdigheter i og preferanser til ulike uttrykksformer responsen skal gis gjennom, og Hennig skriver også at noen uttrykksformer ikke en gang nødvendigvis passer teksten. Om dette sier Hennig at «[...] faste rammer for å formulere respons på lesing av litterære tekster [kan] bli like mye tvangstrøye som springbrett» (Hennig, 2010, s. 86). Dette utleder han fra Rosenblatts fortelling om en elev som skulle skrive en bokrapport, som på ingen måte opplevde at kategoriene som skulle beskrives i bokrapporten ut fra boken hun hadde lest passet overens med hennes lesning av den aktuelle boken (se Rosenblatt, 1995, s. 64f).

Hva slags spørsmål eller oppgaver elevene skal svare på i slike sammenhenger, er også med på å påvirke hvordan elevene får gi uttrykk for sine tanker og lesninger. Dysthe skriver om autentiske spørsmål i tilknytning til dialogisk undervisning i boken *Det flerstemmige klasserommet* (1995). Her påpeker hun at læring i et konstruktivistisk læringssyn er en aktiv prosess, hvor elevene «[...] er nødt til å reflektere selv» (1995, s. 214), og derfor bør få hjelp til å utfordre sine tanker og kunnskaper. Både Dysthe og Hennig sier at autentiske spørsmålspremiss er at læreren (eller oppgavene) ikke selv sitter med spørsmålet, eller at det kan hentes rett ut fra (lære)boken (1995; 2010). Spørsmålet ber den som svarer om å komme med egne svar og tanker, og krever dermed refleksjon. Dette i motsetning til for eksempel kontrollspørsmål, som ofte handler om å reprodusere svar fra (lære)boken.

I denne oppgaven uttrykker elevene sin respons på bildeboken i utfylling av CHAMP-skjema, og gjennom litterære samtaler. Disse er satt gjennom problemstillingen, oppgavens design og inspirert etter tidligere forskning, og vil derfor ikke endres. Derfor vil det være viktig å legge til rette for at elevene lettest mulig kan gi uttrykk for sine lesninger og tanker gjennom

disse. Vi skal se nærmere på hvordan man kan legge til rette for dette i de litterære samtalene i kapittel 3.6, og hvordan dette gjøres i CHAMP-skjemaene i neste delkapittel.

3.5 CHAMP (CHArt for Multiple Perspectives)

Chart for Multiple Perspectives (CHAMP) er et skjema utarbeidet av McTigue, Douglass, Wright, Hodges & Franks, presentert i artikkelen «Beyond the story map: Inferential Comprehension via Character Perspective» (McTigue et al., 2015). Skjemaet er nærmest en sammensmelting av ulike lignende skjema ment for elever, som skal hjelpe elevene til å få en bedre forståelse av fortellingsforløp i fortellinger, og av karakterer de møter i tekstene de leser. Utfylte CHAMP-skjema kan også brukes av lærere for å få innblikk i hvordan elevene går frem for å forstå det de leser. Utfylling av et slikt CHAMP-skjema går ut på at elevene underveis eller etter lesing av en (bilde)bok, skriver ned både hva de tror to karakterer/grupper av karakterer tenker og føler, og begrunner hvorfor de tror karakterene tenker og føler dette. Dette kan de gjøre ut fra å se på bilder, hva som står i teksten, eller ved å relatere til egne tanker og erfaringer. CHAMP presenteres som et nyttig verktøy til å utvikle empati, forståelse og det å ta andres perspektiv, elementer som er svært sentrale i emosjonell literacy (McTigue et al., 2015), men later ikke til å være brukt i utstrakt grad i forskningsøyemed. Skjemaet virker likevel å være et godt redskap å bruke i litteraturundervisning.

Det er utarbeidet flere former for skjema som forsøker å støtte opp om både plott, multiperspektivisme og emosjonelle aspekt ved tekster (McTigue et al., 2015). McTigue et al. har tatt utgangspunkt i Emerys «Story Maps with Character Perspectives» (1996, i McTigue et al., 2015) og Shanahan og Shanahans «Character Perspective Chart» (1997, i McTigue et al., 2015) for å sette fokus på sammenhengen mellom karakterers følelser, tanker og handlinger. De har også lånt det de kaller «thought bubbles» fra Gatelys studier på barn på autismespekteret (2008, i McTigue et al., 2015). Ved å kombinere disse elementene på denne måten mener forfatterne av CHAMP-skjemaet at de vil kunne sette lys på både fortellingsforløp og forståelse av ulike karakterer.

Et CHAMP-skjema tar utgangspunkt i en situasjon i fortellingsforløpet (definert i sentrum av skjemaet). Skjemaets høyre kolonne dreier seg om den ene karakteren, og venstre kolonne om den andre karakterene. De to karakterene har altså hver sin «kolonne». Dermed skal den som fyller ut skjemaet, skrive øverst på begge sider hva vedkommende mener de ulike karakterer tenker eller føler i den gitte situasjonen i tankebobler. Nederst på høyre og venstre side skal de begrunne hvorfor de tror dette.

Som tidligere nevnt er det elevenes utfylte CHAMP-skjema som utgjør hoveddelen av datamaterialet. Hvordan er så CHAMP-skjema egnet som kilde til å få gode svar til problemstillingen?

McTigue et al., forfatterne av CHAMP-skjemaet, sier at «having students consider how opposing characters are feeling and what they are thinking can result in lively and productive discussions» (McTigue et al., 2015, s. 100). Derfor mener jeg at kombinasjonen av å samle inn elevers utfylte CHAMP-skjema og å observere litterære samtaler kan bygge opp om begge metodenes potensial, og for elevenes utvikling og oppgavens datainnsamling. McTigue et al. sier også at å hjelpe og støtte elevene til å engasjere seg emosjonelt og til å ta ulike perspektiv, kan støtte opp om lesing i andre sammenhenger, og til å oppnå sosial og utdanningsmessig utvikling (McTigue et al., 2015). Hodges et al. fant også at CHAMP-skjema var egnet som verktøy til å hjelpe elevene til å avdekke forskjellige mangler i elevenes ulike kompetanser, og til å utvikle de nevnte ferdighetene gjennom veiledning i sine noe longitudinelle studier (2018, s. 351-356). Det later ikke til å finnes mer forskning som tar for seg CHAMP-skjema eller bruk av disse, eller hvordan CHAMP kan brukes som datamateriale for forskningsprosjekt. Forhåpentligvis vil denne studien kunne bidra med flere betraktninger om hva disse kan brukes til og kan fange opp, og hvorvidt CHAMP er egnet som verktøy for både forskning og elevers utvikling.

Som vi allerede har sett, kan ulike uttrykksformer være både styrkende og svekkende for hvordan elevene kan gi uttrykk for sine lesninger (Hennig, 2010). Noen foretrekker å uttrykke seg muntlig, andre skriftlig. Noen foretrekker tematisk, andre kronologisk, og så videre. CHAMP-skjema kan ses på som relativt begrensende både ved kun at det spørres etter karakterenes tanker og følelser. I tillegg ber ikke CHAMP-skjema elevene om å *vurdere*

karakterenes tanker og følelser. Altså får ikke elevene nødvendigvis gitt fullstendig uttrykk for sin emosjonelle literacy, som jo også handler om å kunne å resonnerer om følelser, og å bruke kunnskap om følelser til å regulere følelser for å kunne utvikle seg emosjonelt og intellektuelt (Mayer & Salovey, 1997, i Mayer et al., 2004). CHAMP-skjema er derfor kanskje best egnet til å hjelpe elevene til å gjenkjenne følelser hos karakterer, og til å reflektere over disse under videre undervisning. Med andre ord, et verktøy til å behandle de reseptive dimensjonene ved emosjonell literacy, jamfør kapittel 2.1. Men hvordan legger man så til rette for at elevene får gode muligheter til å vise og utvikle sin emosjonelle literacy ved bruk av CHAMP-skjema?

For å legge til rette for dette, er det er to ting jeg endret på i oversettelsen av dette skjemaet i denne studien. Det første var måten skjemaet henvender seg til den som fyller ut skjemaet på. I en tidligere praksisperiode observerte jeg at måten man spurte elevene om deres tanker om bøker, handlingsforløp og karakterer, spilte inn på hvor frie elevene turte å være i sine innspill, og hvor ivrige de var til å komme med innspill i klassesamtaler. Når vi spurte elevene om hva som kom til å skje videre i boken vi leste høyt fra, var det vanskelig for elevene å gi innspill og kommentarer. Når vi i praksisgruppen i etterkant evaluerte undervisningsopplegget før vi skulle gjøre det samme opplegget ved en senere anledning, gjorde vi en endring på hvordan vi formulerte spørsmålene: Vi skulle spørre elevene hva de *trodde* kom til å skje videre, hva de *trodde* karakterene kom til å gjøre videre utover i boken osv. Vi opplevde også da i neste runde med undervisning at elevene følte seg friere til å komme med sine innspill.

Formuleringene som brukes i McTigue et al. sitt CHAMP-skjema kan minne sterkt om lukkede spørsmål eller kontrollspørsmål: «What Verdi *is* thinking or feeling...» (2015, s. 96, min utheving), og kanskje enda mer i nederste tekstboks: «I *know* Verdi is thinking or feeling this because...» (2015, s. 96, min utheving). Et spørsmål som *hva skjer neste dag i denne boken?* gir lite rom for fantasi og tanke fordi det kan forstås som lukket, og krever et mer eller mindre riktig svar eller nærmest en form for «fasit». Det er mulig at spørsmålene ikke oppleves slik i amerikanske klasserom (eller norske for så vidt), men ved å sette et subjektivt, autentisk preg på spørsmålene legges det i det minste til rette for at dette ikke blir en hindring for elevene til å gi uttrykk for sine faktiske tanker. Autentiske spørsmål som *hva tror*

du skjer neste dag? åpner for at man kan komme med de svarene en har tro for, uten å måtte forsøke å forestille seg hva som *faktisk* står skrevet videre i boken. I skjemaet omformulerte⁴ jeg derfor føringene, slik at de gav elevene rom til å uttrykke hva de *trodde* karakterene tenkte og følte: «Hva jeg tror jenta tenker eller føler» over tankeboblen, og «Jeg tror jenta tenker eller føler dette fordi...» i den linjerte tekstboksen. Jeg er av den oppfatning av at dette hjalp elevene til lettere å gi svar på oppgavene, og til å gi grunner for dette ut fra de tekstlige og visuelle virkemidlene boken tar i bruk, og de erfaringer de måtte ha. Den subjektive og autentiske måten spørsmålene henvender seg til leseren på, ivaretar også det usikre momentet det er ved å mentalisere, både i CHAMP-skjema og ellers (Stokke, 2016). Vi kan jo ikke tenke oss frem til andres faktiske tanker og følelser, men gjøre oss opp meninger om hva vi *tror* andre tenker og føler. Av denne grunnen unngår Stokke å bruke begrepet tankelesing, fordi det kan forbindes med overnaturlige eller magiske evner (2014).

Den andre endringen gikk ut på hvordan CHAMP-skjemaene presenterte situasjonen elevene skulle ta utgangspunkt i. I McTigue et al. sitt skjema er situasjonen elevene skal ta utgangspunkt i, beskrevet med ord (2015). Slik jeg og veileder oppfattet det, ville verbalisering av situasjonen kunne begrense eller endre elevenes oppfatning av hva som faktisk skjer i den enkelte situasjonen. I oppslaget som tredje CHAMP-skjema tar utgangspunkt i, er det to bilder. På bildet til venstre, nærmere presisert gjennom verbalteksten på høyre side, får vi vite at jenta gir moren en klem. På bildet til høyre ser vi de to vandre av gårde. Forskning viser at elever ikke nødvendigvis leser sammensatte tekster fra venstre til høyre, men gjerne på kryss og tvers (Roe et al., 2018; Staurseth, 2009). Bildene henger derfor sammen i lesningen av oppslaget, og det kunne ført til begrensninger av elevens opprinnelige oppfattelse av oppslaget dersom elevene bare skulle tatt utgangspunkt i ett av bildene. Det er derfor mest i tråd med hvordan bildebøker blir lest, å bruke hele oppslaget.

⁴ Ved et uhell var det bare endringen i de linjerte tekstboksene som kom med i CHAMP-skjemaene elevene fikk utlevert, men jeg tror lærerens mange autentiske spørsmål gjennom undervisningen (jfr. kapittel 3.3 og vedlegg 4) i det minste hjalp elevene til å forstå at det var fritt for dem til å skrive det de hadde tro for. For CHAMP-skjema, se vedlegg 3.

Dersom det heller ble brukt et bilde av hele oppslaget elevene skulle ta utgangspunkt i ved utfyllingen av skjemaene, ville slike potensielle begrensninger og endringer av elevenes lesninger kunne unngås. La oss se for oss hvordan det ville vært dersom det var motsatt: Elevene leser en novelle uten noen former for tegninger eller bilder. Deretter får elevene utdelt CHAMP-skjema der utgangspunktet er et bilde som beskriver situasjonen. Dette kunne godt mulig ført til at elevenes oppfatning av situasjonen ble forandret, enten på grunn av bildets synsvinkel, fargebruk, tegnestil, visualisering av karakterene og så videre. Dette kunne altså blitt en potensiell feilkilde. Det jeg derfor gjorde, var å legge inn et bilde av oppslaget i sentrum av CHAMP-skjemaet, slik at det skulle bli mindre rom for slike feilkilder som kunne oppstå ved å tekstliggjøre oppslaget. Wolf og Carr (2007; 2010, i Nikolajeva, 2012) mener at visuelle stimuli spiller en mye sterkere rolle under prosessen som foregår når man forestiller seg hva andre tenker (å mentalisere). Kroppsspråk eller ansiktsuttrykk representert i tegninger, figurer eller bilder gir oss sterkere signaler enn tekstlige representasjoner som setningen «Lisa er trist» (Nikolajeva, 2012,).

Jeg vil si noen ord for å begrunne også denne endringen av CHAMP-skjemaet. Man kan kanskje argumentere for å bruke en av setningene fra verbalteksten for å presentere oppslaget CHAMP-skjemaet tar utgangspunkt i, for å holde seg til det opprinnelige CHAMP-formatet. Et problem med dette dukker særlig opp om man benytter seg av for eksempel ordløse bildebøker, hvor en setning nødvendigvis krever en tolkning av hva som skjer på oppslaget. I andre bildebøker er det motsatte tilfellet, der oppslagene har mange setninger som kunne vært brukt til å presentere utgangspunktet. Å skulle velge én av disse setningene vil dermed innebære en tolkning og vurdering av hva som er det mest sentrale eller viktigste som skjer på oppslaget. Alle disse løsningene vil kunne føre til at elevens lesning og tanker endres, og at man i så fall vil ha større problemer med å fange opp elevens opprinnelige lesning av oppslaget.

Jeg mener derfor at ved å bruke et bilde av hele oppslaget, sørger man for at elevene studerer hele oppslaget, både verbaltekst og illustrasjon. Dermed kan eleven, upåvirket av lærerens (eller i denne sammenheng forskerens) utvalg eller tolkning av oppslaget, sette seg inn i situasjonen, og forsøke å forme i ord hva karakterene tenker og føler, og selv grunngi dette. Dersom det er særskilte tematikker læreren vil at elevene skal ha fokus på (f.eks.

ansiktsuttrykk, fargebruk, årsakssammenhenger eller lignende), kan det selvfølgelig være relevant å ta i bruk slike begrensede utgangspunkt, enten det er utsnitt av oppslaget, eller setninger hentet fra teksten eller skrevet av læreren eller forskeren. På denne måten øker jeg muligheten for at de svarene elevene gir gjennom CHAMP-skjemaene, er mest mulig tro mot elevenes faktiske lesning.

Å ta i bruk hele oppslaget som utgangspunkt for utfylling av CHAMP-skjema, vil selvfølgelig kunne føre til at elevene gjør egne ulike utvalg i sine utfyllinger av CHAMP-skjemaene. Dette kan i sin tur føre til et mangfoldig bidrag til klassesamtalene. Elevene kan få flere ting å diskutere ved at de har lagt merke til og vektlagt ulike detaljer, og kan få dermed større innsikt i både hvordan det som skjer på det enkelte oppslag kan tolkes, og hvordan medelevene tenker og grunngir sine svar. Resultatet av dette kan bli rikere datamateriale for denne studien, og rikere muligheter for læring både innenfor lesing og tolkning av boken som leses.

Det kan også nevnes at læreren kan nyte godt av dette mangfoldet på samme måte som elevene hvis han eller hun får tilgang til disse samtalene, enten hvis samtalen holdes på klassenivå, eller ved å lytte til gruppesamtalene ved å vandre rundt i klasserommet eller eventuelle lydopptak av disse. Her kan læreren også få innblikk i hva slags tematikker elevene er opptatt av, om det er noe elevene skulle hatt mer kunnskap om, eller om det er noe som det bør settes fokus på videre i undervisningen, det være seg norskfaglig eller danningmessig, i overensstemmelse med McTigue et al. og Hodges et al. sine konklusjoner nevnt ovenfor om gevinster ved bruk av CHAMP-skjema (2015; 2018).

3.6 Litterære samtaler

Jeg vil i dette delkapittelet først gi en rask innledning om litterære samtaler som arbeidsmetode, og deretter forklare kort hvordan denne metoden kan bidra til å svare på problemstillingen.

Litterære samtaler er ifølge Nielsen (2021) en samtaleform som fokuserer på at elever i fellesskap snakker om litteratur, sine lesninger av den, og utforsker ulike perspektiver og

meninger (Aase, 2005, sitert i Nielsen, 2021; Hennig, 2010). Samtaleformen tar derfor med seg mye av transaksjonsteorien, på den måten at ulike lesere har ulike utvekslinger av meninger, tanker og følelser med teksten (Rosenblatt, 1995). Samtalene er under ideelle forhold av en fri art, ledet an av elevene som deler innspill, oppfatninger og tanker om det aktuelle litterære verket, hvor læreren engasjerer elevene med autentiske spørsmål og opptrer som støtte der det er nødvendig (Hennig, 2010). Ottesen & Tysvær (2020) fremholder også *opptak*, at læreren verdsetter elevens innspill og bruker dem videre, som et viktig element for å engasjere elevene og styrke samtalen.

Litterære samtaler er en arbeidsform som kan brukes på alle trinn, i alle sammenhenger der litteratur studeres, og når det er formålstjenlig å skape dypere innsikt i det som leses, basert på elevenes møter med teksten og hverandre. Samtalen kan føres i lys av ulike overordnede tema, som for eksempel kritisk eller emosjonell literacy, sjangertrekkenes påvirkning på teksten, representasjoner av karakterer eller kulturer, eventuelle budskap eller meninger og så videre (Hennig, 2010; Nielsen, 2021).

Samtalenes mål er ikke å søke etter «en meningssannhet som er lukkende eller konkluderende, men heller «[...] å avdekke stadig nye meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom de som deltar i samtalen» (Nielsen, 2021). Dette er i overensstemmelse med både Rosenblatts transaksjonsteori og Hennigs avkreftelse av eksistensen av «idealleseren», jfr. kapittel 2.2.

Hennig fremholder lærerens kompetanse som svært sentral for kvaliteten på de litterære samtalene. Læreren må ha kunnskap om elevene, hvilke tekster som kan egne seg for både samtalene og elevene, og hvordan han skal gå frem for å sørge for gode læringsforhold (2010). Avhengig av hvor kjente elevene er med metoden, vil læreren også måtte være delaktig og styrende for at samtalen dreier seg om «the right kind of talk» (Alexander, 2008, s. 10, sitert i Ottesen & Tysvær, 2020, s. 72), altså at samtalen har fokus på tekst og teksterfaringer underveis i den litterære samtalen. Elevenes nivå av literacy generelt, og hvordan de holder og driver videre samtaler, er også svært viktig, og ikke minst at det er et godt samtalemiljø: Det å forstå hvor stor plass en skal ta i samtalen, å være tålmodig og vennligsinnet ovenfor medelever, men samtidig ta ansvar for samtalens fremgang, er bare

noen av de mange ferdighetene elevene må lære og beherske for å kunne bidra til gode samtaler (Nielsen, 2021; Hennig, 2010). Det er også verdt å nevne at både lærer og elever påvirker hverandre på forskjellige måter, slik at det som samtales om ikke nødvendigvis er fullstendig «tro» mot elevenes individuelle oppfatninger av boken. I tillegg var også jeg til stede som deltakende observatør, som også kan ha hatt sine påvirkninger på det som skjedde i klasserommet. Men hva skal så elevene sitte igjen med etter å ha deltatt i litterære samtaler?

Noen mer pragmatiske ferdigheter elevene kanskje vil kunne komme til å sitte igjen med, er å kunne delta i samtaler og diskusjoner, å utvikle forestillingsevnen, og å sette seg inn i ulike perspektiv og ta disse i betraktning, en ferdighet som også er viktig for å kunne delta i samfunnet (Eikseth, 2012; Andersen, 2011). Disse ferdighetene er også sentrale i norskfaget, men i særlig tilknytning til norskfaget og litteraturundervisningen er det flere sentrale mål. Hennig nevner flere gevinster elevene kan oppnå ved å delta i litterære samtaler, og jeg vil nevne de som i størst grad er relatert til emosjonell literacy: Elevene lærer å a) analyse og tolke ved å argumentere ut ifra både personlige lesninger og opplevelser, men også fra bokens modaliteter. De lærer også å b) «relatere sine lesninger til verden» (Hennig, 2010, s. 196), altså at de går i hermeneutiske sirkler ved at de henter erfaringer fra livet til teksten, og erfaringer fra teksten til livet (Hennig, 2010). Til sist lærer de også å c) utforske muligheter, gjennom at de får innsyn i hverandres forestillingsverdener, får prøve ut, betenke seg om og vurdere hverandres syn og perspektiv på det leste, og dermed sammen utvikler kunnskap, evne til å reflektere og å forstå (Hennig, 2010; 2012).

I Hodges et al. og McTigue et al. sitt forskningsprosjekt, forstår jeg det som at den enkelte elev hadde samtaler som i stor grad lignet på litterære samtaler, dog med bare to deltakere, og med fokus på mentaliseringer. At forfatterne av CHAMP-skjemaet selv bruker denne arbeidsformen, i tillegg til at de som tidligere nevnt etterlyser lignende prosjekter utført i større grupper, velger jeg å tolke som at de har vurdert denne kombinasjonen som egnet for å både støtte og kartlegge elevene under lesingen og forståelsen av bøkene de leste (2015; 2018). At også Ottesten og Tysvær (2020), og Stokke (2014) benytter seg av litterære samtaler, i tilknytning til henholdsvis til utvikling av emosjonell literacy og mentalisering, styrker denne oppfatningen.

Ved å ta i bruk denne metoden som kilde for feltnotater, håper jeg på å få dypere innblikk i elevenes lesninger gjennom hva de samtaler om, hvordan deres syn på karakterene utvikler seg, samt hvordan de tar den visuelle og tekstlige modaliteten i bruk for å argumentere for sine lesninger og forståelser av boken og karakterene i den.

3.7 Metodiske betraktninger

Hvorfor har så CHAMP-skjema hovedvekten blant datamaterialet? Disse kan ses på som en ramme som velger ut de emosjonelle aspektene ved elevenes forståelse av bøkene, og derfor gir gode muligheter til å både kartlegge og videreutvikle emosjonell literacy, slik vi ser Hodges et al. og McTigue et al. gjør det (2015; 2018). Litterære samtaler vil nødvendigvis påvirke den enkelte elev sine tanker og lesninger og er i sin form generelt av friere art (Hennig, 2010), som dermed kan vanskeliggjøre kartlegging av og dermed videreutvikling av elevenes emosjonelle literacy. CHAMP-skjema er et mer spisset verktøy både for elevenes utførelse og for lærerens kartlegging og videre tilpassing og undervisning. Elevene får ved bruk av CHAMP-skjema også individuelle muligheter til å gi uttrykk for sine tanker og lesninger av bøker, upåvirket av andres lesninger. Senere, gjerne ved å bruke CHAMP-skjema som utgangspunkt og støtte for litterære samtaler, kan elevene sammen utvikle emosjonell literacy i tråd med sosiokulturell læringsteori. I et forskningsmessig perspektiv vil en slik kombinasjon forhåpentligvis kunne gi ulike beskrivelser av det som foregår både i hodene til elevene og i klasserommet. For å få datamateriale som kunne utfylle elevenes CHAMP-skjema og analysen av disse, ble det derfor observert litterære samtaler, som det ble skrevet feltnotater ut ifra.

CHAMP-skjema er altså først og fremst et verktøy som er ment til å hjelpe elever til kunne utvikle bedre forståelse av handlingsforløp og å ta andres perspektiv. McTigue et al., forfatterne av CHAMP-skjemaet, er på et språklig og tekstlig nivå interessert kun i vokabularaspektet ved bruk av disse skjemaene (2018). Deres hovedfokus ligger på elevenes kognitive utvikling, i form av for eksempel emosjonelt engasjement og utvikling av evnen til å mentalisere (2018). På bakgrunn av dette bør CHAMP-skjema betraktes som produkter av tenkeskriving, i motsetning til prestasjonsskriving (Dysthe et al., 2010). Hennig skriver også

om vurdering av logger og journaler, som er tekstformer som kan ligne på CHAMP-skjemaene. Her fremholder han dybde og kvalitet som gode analysepunkter for å vurdere elevenes evne til refleksjon, og hvilke strategier de tar i bruk (Hennig, 2010). Dette samsvarer i stor grad med hvordan McTigue et al. og Hodges et al. analyserer CHAMP-skjemaene i sitt forskningsprosjekt (2015; 2018). Jeg vil derfor forsøke å gå frem på samme måte.

3.8 Analyse

Hvordan skal man så gå frem for å analysere elevenes utfylte CHAMP-skjema? Disse skjemaene er etter min oppfatning ikke tradisjonelle elevtekster, som det vil ha noe for seg å gjøre analyser på i lys av retorikk eller sjanger, og heller ikke på setnings- eller ordnivå. CHAMP-skjema er ment til å utvikle forståelse for fortellingsforløp, karakterers tanker og følelser, og å se hva som skjer fra ulike perspektiv (McTigue et al., 2015). Altså er det ikke skriveferdigheter som sådan som skal læres, utvikles og vurderes, men snarere emosjonell literacy.

I de tilfeller der det er relevant vil jeg se nærmere på det enkelte skjema og det enkelte hefte, men dette vil i så fall bli presentert under det aktuelle analysepunktet. Med elleve hefter á 3 CHAMP-skjema er det i alt 33 CHAMP-skjema, og en grundigere analyse på et individuelt og kollektivt nivå ville fort blitt til en mer omfattende studie enn en masteroppgave. For å systematisere og organisere analysen, utarbeidet veileder og jeg derfor en tabell med analysepunkter (Figur 1). Denne er et forsøk på å fange opp så mye som mulig ut ifra hva som er relevant for problemstillingen og teorien i studien. Tabellen vil oppsummert ta for seg hva som kommer fram i elevenes mentaliseringer, hva elevene bruker til grunn for sine mentaliseringer, og hvordan de formulerer disse. Jeg tror disse punktene i stor grad vil kunne oppsummere hva som kjennetegner elevenes forståelse av karakterene i bildeboken, slik problemstillingen etterspør.

Jeg vil her si noen korte ord om hver av kategoriseringene. Merk at CHAMP-skjemaene vil bli analysert både på et individuelt nivå og på et kollektivt nivå, og at tabellen kun er ment for å systematisere analysen, ikke for å presentere den.

	Kollektivt nivå	Individnivå
Mentalisering, hele heftet	Er det forskjeller eller likheter i hva elevene vektlegger?	Er det noe enkelte elever vektlegger gjennomgående i sitt hefte?
Mentalisering, ett og ett skjema	Er det forskjeller eller likheter mellom elevenes tolkninger?	Er det noen enkelte elever som har en særlig interessant tolkning?
Kilder for mentalisering	Hva er vanlige og uvanlige former for kildebruk som elevene grunngir sine tanker gjennom?	Er det noen som varierer sin kildebruk?
Vokabular	Er det forskjeller eller likheter mellom måten elevene uttrykker seg på?	Har noen av elevene et særpreget vokabular?

(Figur 1)

Kolonnen *Mentalisering, hele heftet* vil ta for seg det som kommer frem i elevenes CHAMP-skjema, heftevis. Her vil den enkelte elevs evne til å mentalisere i sitt hefte belyses, og sammenlignes med andre elever.

Kolonnen *Mentalisering, ett og ett skjema* vil ta for seg hva elevene har skrevet skjemavis, altså at alle elevenes første CHAMP-skjema sammenlignet, alle elevenes andre CHAMP-skjema sammenlignet og så videre. Her vil det belyses om noen elever har bemerkelsesverdige tolkninger, og om det er forskjeller mellom hvordan elevene tolker karakterene på det aktuelle skjemaet.

Kolonnen *Kildebruk* henviser til hva elevene bruker som bevismateriale eller begrunnelse for sin tolkning. Dette kan være de ulike modalitetene boken tar i bruk, kunnskap elevene har fått tidligere i boken, egne erfaringer eller «annet», i de tilfellene det er vanskelig å si hva

eleven har lagt til grunn for sin tolkning. Her vil det belyses om det er noen av elevene som varierer sin metodebruk, og om det er noen vanlige og uvanlige former for kildebruk.

Sist er kolonnen *Formulering og vokabular*. Denne kolonnen henviser til det språklige aspektet ved elevenes CHAMP-skjema. Her vil det belyses hvorvidt elevene er presise i sine formuleringer, om de har et adekvat emosjonelt vokabular, og om det er forskjeller i måten elevene uttrykker seg på.

Feltnotatene fra observasjonen av de litterære samtaler vil jeg i hovedsak ta i bruk som utfyllende data for å gi en fyldigere forståelse av det jeg finner i analysen av CHAMP-skjemaene. Her vil jeg gjøre det Riis-Johansen kaller en *tematisk kartlegging* (Riis-Johansen, 2020), altså å ordne feltnotatene under ulike tema, for så å analysere dem hver for seg.

3.9 Didaktiske vurderinger og tilpasninger

På spørsmål om undervisningsmetoder svarte læreren jeg samarbeidet med, at litterære samtaler ikke var en arbeidsmetode som ble mye brukt i klasserommet, men at denne metoden heller ikke på noen måte var ukjent for elevene. Elevene var likevel godt vant med å lese, og starter flere av timene med å lese i sine personlig utvalgte «hyllebøker». Læreren pleide heller ikke å snakke om emosjonelle tema som sådan i litteraturundervisningen. Klassen har likevel i løpet av skolegangen hatt fokus på trivsel og atferd i ulike sammenhenger, både som en del av skolens reglement og som del av oppløfting av det sosiale læringsmiljøet. Dette tolket jeg som at litterære samtaler som metode ikke var helt ukjent for elevene, og at klassen i og for seg ikke trengte dypere innføring i metoden. Likevel viste det seg i undervisningsopplegget datainnsamlingen tok for seg, at elevene i stor grad forstod læreren som mottaker av elevenes innspill, og at det var få eller ingen tilfeller der elevene spilte videre på hverandres innspill eller henvendte seg direkte til medelever. Dette skal vi komme nærmere inn på i kapittel 6.2.2.

CHAMP-skjemaene var et element elevene ikke var kjent med. I samråd med læreren ble det jeg som innførte dette skjemaet for elevene, da det var jeg som hadde mest kunnskap om hvordan det skulle forstås og brukes. Dette ble gjort etter at jeg hadde presentert meg selv,

hvordan undervisningen kom til å foregå, og hvilken oppgave jeg skulle ha underveis (se vedlegg 4). Både læreren, veileder og jeg mente det var formålstjenlig å la elevene fylle ut et CHAMP-skjema før selve undervisningen begynte siden dette var nytt. Elevene ble informert om hvordan de kunne grunngi sine svar i de nederste boksene: ved å vise til tekstlige og/eller visuelle virkemiddel, samt «fra eget hode⁵». Sammen med elevene tok vi dermed utgangspunkt i det første oppslaget i boken, og tenkte høyt sammen mens vi fylte ut øvingsskjemaet. Underveis gikk jeg og læreren rundt og tilså at elevene hadde forstått hvordan de skulle fylle ut skjemaene, for å eventuelt rette opp i misforståelser eller gi bedre forklaringer. Elevene ble informert om at dette CHAMP-skjemaet ikke kom til å brukes i forskningsøyemed.

For å vite hvordan vi skulle gå frem for å legge best mulig til rette for læringsmuligheter, og interessante svar på både CHAMP-skjemaene og i de litterære samtaler, ble læreren spurt om hva slags kultur det var i helklassesamtaler. Læreren svarte at det var flere noen elever som ble oppfattet som høyt oppe i klassens hierarkiske system, som til tider kunne være svært toneangivende for resten av klassen. Noen elever kunne derfor unnlate å gi motstridende tanker eller svar på spørsmål dersom en av disse elevene ytret seg først, eller heller komme med støttende eller svært like innspill. For å legge til rette for at elevene tryggere kunne komme med sine genuine tanker og innspill til CHAMP-skjemaene og samtaler, ble rekkefølgen av de ulike elementene for hvert av lesestoppene slik:

1. Høytlesning frem til lesestopp
2. Utfylling av aktuelt CHAMP-skjema, mens læreren gikk rundt og støttet elever som eventuelt trengte hjelp
3. 1 minutts parsamtale med nærmeste sidemann om oppslaget og hva de hadde skrevet i CHAMP-skjemaet
4. Litterær samtale i helklasse

På denne måten kunne jeg unngå at det elevene skrev i CHAMP-skjemaene, skulle bli påvirket av andres tanker og innspill. Dermed var det elevenes *egne* tanker de kom med.

⁵ For å unngå misforståelser ved vanskelige begreper, representerte «fra eget hode» det elevene måtte ha av egne erfaringer, eller lignende.

Dette bygger også opp om oppgavens validitet. Det ble altså, i samråd med læreren, lagt opp til IGP-struktur (Individuelt, Gruppe, Plenum). På denne måten kunne vi oppnå at elevene fikk utvikle sine tanker alene og deretter med samtalepartner, slik at elevene i størst mulig grad kunne kjenne seg stødige på at de kunne ha noe å bidra med i helklassesamtalene. Dersom for eksempel utfyllingen av CHAMP-skjemaene var siste post ved hvert lesestopp, kunne man stå i fare for at elevene skrev ned det som opprinnelig var andres tanker og innspill. Dette kunne ført til lite genuine og liten variasjon i elevenes besvarelser, fordi elevene kunne oppfattet andre sine svar som mer «riktige», noe vi allerede har sett ikke er et mål i denne sammenhengen (jfr. «idealleseren» i kapittel 2.2).

Av samme grunner som nevnt i kapittel 3.3, ble det lagt vekt på at læreren i de litterære samtaler skulle, når relevant, starte eller avslutte spørsmålene med «hva tror du». I tillegg til at det da blir lettere for elevene å gi uttrykk for sine genuine tanker og innspill, får spørsmålene da autentisk preg, og stimulerer dermed i større grad til samtale (Hennig, 2010). Spørsmålene var i stor grad inspirert av Hodges et al. (2018), McTigue et al. (2015) sine forslag til spørsmål knyttet til CHAMP-skjema, samt Hennig (2010) sine forslag til spørsmål til reflekterende samtaler i litterære samtaler. Andre spørsmål ble utarbeidet sammen med læreren, for å ta opp de mer spesifikke emosjonelle aspektene boken tok opp gjennom verbaltekst og illustrasjoner.

Under planleggingen sammen med læreren og i samråd med veileder, ble det også lagt inn en mulighet for et avbrekk mot slutten av undervisningen. I og med at undervisningsopplegget var planlagt til å vare mellom 45 og 60 minutt, var det en rimelig mulighet for at elevene kunne bli rastløse, eller få behov for å gjøre noe annet en liten stund. Da det nærmet seg dette punktet i undervisningen, ble jeg og læreren enige om at dette ikke var nødvendig, fordi elevene lot til å ikke ha et større behov for dette, selv om vi merket at elevenes engasjement var begynt å minke. Særlig de siste ti minuttene merket vi at mange av elevene bar preg av å ha lite engasjement, men dette utspilte seg ikke i at det ble uro i klassen. I etterkant av opplegget kunne det tenkes at det kanskje hadde vært lurt å gjennomføre dette avbrekket, og derfor kan mangelen på innspill på slutten tenkes å være på grunn av at dette ble utelatt. Dette vil i så fall nødvendigvis vurderes som en mulig feilkilde.

3.10 Kriterier for valg av bildebok

I henhold til valg av bok, ble det gjort flere runder med refleksjoner, både med veileder og læreren. Utformingen av kriteriene for valg av bildebok var blant annet inspirert av Hodges et al. sine kriterier (2018). Først og fremst var det, ut fra problemstillingen, et krav om at boken som skulle brukes i undervisningen måtte være konfliktpreget. Med konfliktpreget mener jeg at boken blant annet skal ta opp en konflikt mellom to eller flere parter. Tanken bak dette var at elevene kunne bli mer engasjert, både fordi boken da gir mulighet til å sette seg inn i flere karakterers tanker og følelser, og fordi følelsene som oppstår i samspillet mellom disse gir flere muligheter for spekulasjoner, refleksjoner og diskusjoner blant elevene. Det at boken dermed også har to parter på hver sin side av konflikten, gjør at det kan oppstå sosiale følelser, altså følelser som oppstår i samspill med andre (Nikolajeva, 2014).

Dermed var det også et kriterium at de fleste elever skulle kunne relatere til det boken måtte ta opp. I kapittel 2.3 så vi at lærerens kjennskap til elevene spiller en viktig rolle i å lede elevene til tekster som både oppleves relevante for elevene. Siden datainnsamlingen kun ville ta utgangspunkt i én undervisningstime, ved bruk av én bildebok, la vi derfor vekt på å finne bøker som tok for seg noe som var av hverdagslig art. På denne måten kunne vi øke sjansene for at elevene kunne kjenne seg igjen i bildeboken, og dermed også kunne inngå i et godt samspill med boken. Dette kriteriet vil drøftes i kapittel 6.2.1

Jeg satte enda noen flere kriterier for bildeboken. Jeg vil ikke gå like dypt inn i disse da de er av mindre betydning og ikke like relatert til oppgavens tema, men gi et lite innblikk i min tankegang for å bidra til oppgavens validitet: Boken skulle a) ha et samspill mellom tekstlige og visuelle modaliteter som ikke fortalte det samme, også kalt *forankring* (Barthes, 1997b, i Tønnessen, 2018). Tanken bak dette var at elevene skulle få mulighet til å gå dypere inn i boken via de ulike modalitetene slik både Nikolajeva, Zapata et al. og Myhr et. al. (2012; 2018; 2021) forteller om. Tanken var også å forsøke å legge til rette for en mer engasjerende og innholdsrik litterær samtale om hva som fortelles i boken, i tillegg til at elevenes svar i CHAMP-skjemaene da kunne vise og skille mellom elevenes bruk av de ulike modalitetene, noe CHAMP-skjemaene legger opp til (McTigue et al., 2015).

Boken skulle b) ikke være av for alvorlig eller personlig art. Dette av de samme grunner som nevnt i kapittel 2.2, om å velge ut bøker som elevene kan være komfortable med og i psykisk stand til å gå inn i. I tillegg ville det selvfølgelig kunne vært vanskelig for elevene å dele dype og vanskelige tanker når en masterstudent skulle være til stede under en litterær samtale. For eksempel ble flere av Gro Dahle og Svein Nyhus' sine bøker vurdert, fordi mange av disse bøkene etter min mening har et eksepsjonelt samspill mellom illustrasjoner og tekst. Disse bøkene tar opp ulike tema som ofte er av svært sensitiv art, og oppfyller heller ikke alle de andre kriteriene. Derfor ble ingen bøker i deres forfatterskap brukt.

Boken skulle c) falle inn under den «tradisjonelle» fortellingssjangeren, uten for mange postmoderne sjangertrekk, som for eksempel bytte av synsvinkel, ikke kronologisk fortellingsrekke, eller blanding av ulike sjangre (Zapata et al., 2018). Dette for at boken ikke skulle ha for mange nye element som kunne ta bort fokuset fra de emosjonelle aspektene denne oppgaven fokuserer på. Til sist skulle boken d) invitere til samtale og refleksjon. Dette kriteriet sammenfaller i stor grad med kriterium A), men dette kriteriet ble satt på bakgrunn av at noen bildebøker egner seg mer som utgangspunkt for å for eksempel dele opplevelser, enn for samtale. Et eksempel på slike bøker er for eksempel bøker som forteller om en oppdagelsesferd til barnehagen, uten noen former for konflikter eller vendepunkt.

Opprinnelig hadde jeg tenkt å finne en bok på egenhånd (eventuelt i samsvar med veileder og en bibliotekar), som skulle samsvare med teorigrunnet som ble lagt frem, deriblant emosjonell literacy, Rosenblatt, Nussbaum og Nikolajeva. Men for å være tro mot Rosenblatts teori som fremlagt i kapittel 2.2, ble jeg nødt til å endre denne fremgangsmåten. Som hun sier, vil det være viktig å kjenne elevene for å kunne velge tekster som samsvarer med elevenes intellektuelle, emosjonelle og erfaringsbaserte kunnskaper (Rosenblatt, 1995). Dette betød at læreren måtte kunne gå god for at boken kunne brukes til de aktuelle formålene, på bakgrunn av sin kjennskap til sine elever. For eksempel kunne det være tilfelle at boken jeg hadde valgt, nettopp hadde blitt lest og arbeidet med av læreren sammen med elevene. Eller det kunne vært at boken tok opp noe som var av særlig sensitiv art for enkelte av elevene. Til sist kunne det også være at boken rett og slett ikke passet til elevene, enten på grunn av lite aktualitet, for høy eller for liten kompleksitet, eller andre lignende grunner.

Derfor var det viktig å be læreren om å vurdere boken, og komme med andre forslag dersom læreren mente det var grunn til det.

4.0 Aktuell bildebok

4.1 D for tiger

Som sagt ble det gjort et større antall vurderinger for å finne frem til en bok jeg mente var passende. Både læreren og veileder kom med forslag til bøker som kunne passe, og det ble brukt god tid til å jakte i bokhyller med bildebøker. Til slutt endte jeg på *D for tiger*, forfattet av Lene Ask og illustrert av Mari Kanstad Johnsen. Lene Ask er kjent for tegneserier, og barne- og ungdomsbøker, og har blant annet skrevet *Hitler, Jesus og farfar* (2006), *Kjære Rikard* (2014), *Du* (2016) og *O bli hos meg* (2021). Mari Kanstad Johnsen er mest kjent som illustratør, blant annet av *Barbie-Nils og pistolproblemet* (2011) og *Dyrene sover* (2021), og har vunnet flere forskjellige priser for sitt arbeid (Låstad, 2021).

Kort fortalt er *D for tiger* (Ask, 2015) en bildebok som tar for seg ei jente som har vansker med å gjøre leksene sine. Hun føler seg utestengt av bokstavene, og prokrastinerer leksearbeidet. Moren hennes gjør gjentatte forsøk på å få henne til å bli ferdig, og vi aner en frustrasjon hos både jenta ovenfor leksene, og hos moren ovenfor jenta. Konflikten utvikler seg fra å dreie seg om jentas problemer med leksene til morens latente sinne, som utløses i et sinneutbrudd. Konflikten løses til slutt ved at jenta gir moren en klem. Boken oppfyller alle kriterier nevnt i kapittel 3.10, og læreren mente denne kunne passe godt til elevene.

4.2 Bokens særegne muligheter opp mot problemstilling

Jeg vil her si litt om noen elementer i boken som kan være relevante både i lys av studiens teoretiske grunnlag, og for datainnsamlingen og problemstillingen. Coplan sier at lesere har tendenser til å ta karakterers synsvinkel, bevisst eller ubevisst (2004). Nikolajeva sier også at dersom leseren gjør seg en «immersive» lesning av karakterene, forstått som at leseren blir «ett» med karakteren, som gjerne forsterkes dersom leseren opplever karakterens trekk

som positive, så er dette med på å utelukke at leseren kan ha empati med karakteren (2013). Siden jenta i boken er «jeget» i boken, som dermed fortelles gjennom en personlig forteller (Michelsen, 2018), og fordi strev med lekser godt mulig er en kjent situasjon for flere av elevene, vil det bli interessant å se om dette vil komme til uttrykk gjennom de litterære samtalene eller elevenes utfylte CHAMP-skjema.

I boken finner vi også kun ett eksplisitt utsagn om hvilke følelser karakterene opplever: «Mamma blir sint. Men hun prøver alt hun kan å ikke bli det» (Ask, 2015, s. 31). Elevene vil altså bli nødt til å lese illustrasjonene og hente frem egne erfaringer i mentaliseringsprosessen, for å tenke seg frem til hvilke følelser karakterene kan ha. Tanker derimot er det flust av, og derfor kan det også bli interessant hva elevene vil komme til å skrive mest av i tankeboblene i CHAMP-skjemaene, enten om karakterene *tenker* eller *føler* ulike ting. Av samme grunn vil det bli interessant å se hva slags følelser elevene vektlegger både i de litterære samtalene og CHAMP-skjemaene, altså grunnleggende eller sosiale følelser (Nikolajeva, 2014). Relatert til Rosenblatts transaksjonsteori vil det også være interessant å se om det vil komme frem ulike lesninger, med tanke på hva elevene tar med seg inn i teksten, og dermed forstår, tolker og reflekterer over teksten (1995).

I tilknytning til bildebokas modaliteter, er det mange muligheter som byr seg for elevene til å vise og utvikle emosjonell literacy, her særlig med tanke på den reseptive dimensjonen (jfr. kapittel 2.1 Elementer som fargebruk, bruk av striper på både jentas og morens genser som kan minne om tigerstriper, synsvinkel og om karakterene er vendt mot eller fra leseren, hunden, og tegningene av fuglene på arbeidsbordet er bare noen av elementene elevene kan ta i bruk for å lete etter spor som kan fortelle noe om bokens karakterers følelser.

Av tekstlige virkemidler er kanskje tigermetaforen mest fremtredende, både gjennom tittel og frempek i teksten. Denne metaforen kan gi elevene mulighet til å reflektere over følelser, og hvordan disse kan komme til uttrykk i ulike former. Antropomorfismen av bokstavene gjennom både verbaltekst og illustrasjon er også interessant, og kan kanskje invitere elevene til å reflektere over den sosiale følelsen av å være utestengt av andre.

4.3 Valg av oppslag til lesestopp

McTigue et al. sier at CHAMP-skjema kan brukes til å vektlegge ulike aspekt ved bøker, og gir ingen videre føringer for hvor i bøkene det er mest strategisk å fylle ut CHAMP-skjema, utover at de bør ta utgangspunkt i to karakterers/grupper av karakterers synsvinkler (McTigue et al, 2015). Et av målene med elevenes utfylling av slike CHAMP-skjema er at elevene skal få dypere forståelse av og kjennskap til både utvikling av fortellingsforløp og karakterer (2015). De forteller om at læreren de samarbeidet med i forskningsprosjektet tok utgangspunkt i en narrativ tilnæringsmåte, i form av innledning, eskalering og avslutning. De påpeker også at dette er i samsvar med hva Roser & Martines (2005, i Hodges et al., 2018) foreslår. Altså valgte denne læreren hendelser som 1) introduserte konflikten, 2) eskalerte konflikten, og 3) løste konflikten (McTigue et al, 2015). Dette, i tillegg til at å lære hvordan man lager et godt og fullstendig fortellingsforløp er et sentralt læringsområde i sjanger- skriveopplæringen, og derfor er en godt kjent tilnæringsmåte for elevene, er grunnene til at jeg tok i bruk den samme tilnæringsmåten for å velge ut stedene for lesestopp og utfylling av CHAMP-skjema.

Oppslagene som ble valgt er derfor

- oppslag 5, s. 8-9 (introduksjon), hvor moren kommer inn og irettesetter jenta, og leseren får vite at «Det bor en tiger i mamma som ikke må våkne» (Ask, 2015, s. 10). Leseren har på de to forrige oppslagene blitt introdusert for jentas konflikt med bokstavene, men blir på oppslag 5 introdusert for selve hovedkonflikten. Jenta later til å more seg ved å balansere en blyant på nesens, mens moren irettesetter jenta og sier hun skal holde blyanten ordentlig, med en advarende pekefinger.
- Oppslag 14, s. 26-27 (eskalering), hvor leseren også får vite at det bor en tiger inni jenta. Både her og i tidligere oppslag eskaleres konflikten, men kanskje i enda større og tydeligere grad her. Oppslaget kan fungere som en oppsummering av den stadige eskaleringen, og kan gi god inspirasjon til elevenes tanker og videre samtaler. Her er moren opptatt med husarbeid, mens hun oppmuntrer jenta til å gjøre en siste setning. Jenta hører det som sannsynligvis er venninner(?) ute på lekeplassen.

- Oppslag 18, s. 34-35 (løsning), hvor jenta gir moren en klem, tigreren forsvinner, og de to forlater hvert sitt arbeid i lystig samtale.

Det kunne muligens egnet seg bedre med andre tilnæringsmåter for dette for å få data som i og for seg kunne gitt bedre data til analysen, men en annen tilnæringsmåte ville kunne blitt i overkant mange nye ting på én gang, og by på andre utfordringer for elevene i form av en ukjent måte å snakke om bøker og fortellingsforløp på. I tillegg ville det vært vanskeligere å sammenligne data fra denne studien med McTigue et al. og Hodges et al. sine respektive forskningsstudier.

5.0 Presentasjon og analyse av datamateriale

Som nevnt i kapittel 3.8 vil heftene med CHAMP-skjema analyseres både på et individuelt og kollektivt nivå, i lys av kategorier jeg har trukket ut fra deler av teorigrunnlaget. Dette kapittelet vil være noe detaljert, både for å bidra til oppgavens reliabilitet og validitet, for å få frem både de ulike tendensene elevene gir uttrykk for (og eventuelle avvik fra disse tendensene), og for å kunne finne eventuelle særlig interessante forståelser og lesninger. Dette kapittelet vil følge rekkefølgen slik den er å finne i tabellen presentert i kapittel 3.8.

Ut fra de litterære samtalelot det til at elevene var nokså samstemte i sine lesninger. Det var heller få tilfeller der elever ga uttrykk for at de hadde ulike forståelser og lesninger av både boken og karakterene, selv når læreren spurte elevene om dette. Derfor var det svært interessant å analysere CHAMP-skjemaene i etterkant av observasjonen, og å se hvor stort spenn det viste seg å være mellom de ulike elevenes mentaliseringer og forståelse av karakterene. Jeg vil først presentere og analysere CHAMP-skjemaene, da disse utgjør hoveddelen av datamaterialet. Deretter vil jeg gjøre en kort tematisk analyse av feltnotatene fra observasjonen.

5.1 Elevenes CHAMP-skjema

Selv om det i det store og hele later til å være sterke tendenser i flertallet av elevenes CHAMP-skjema, er det også noen tydelige avvik fra disse. Dette gjelder både selve forståelsen og bruken av CHAMP-skjemaene, og hva som kommer frem i de ulike CHAMP-skjemaene. I hver av inndelingene vil jeg først presentere de ulike tendensene som kommer frem, før jeg går inn på de individuelle ulikhetene. Jeg vil minne leseren om at analysepunktene begrunnes i kapittel 3.8, og de utvalgte oppslagene i kapittel 4.3.

5.1.1 Mentalisering, hele heftet

Er det forskjeller eller likheter i hva elevene vektlegger på et kollektivt nivå? De fleste elevene gjør gode og relevante lesninger innenfor det jeg forstår som bokens begrensninger⁶ (jfr. kapittel 2.2). Noen av elevene mener karakterene har flere tanker og/eller følelser i sinnet samtidig, mens andre beskriver kun én tanke eller følelse. De fleste elevene kommer også med gode eller rimelige begrunnelser for sine tanker om hva jenta og moren tenker og føler. Selv om elevene kommer med ulike forslag til og begrunnelser av jenta og morens tanker og følelser, får man i det store og hele inntrykk av at elevene viser god forståelse for karakterene. De mestrer å sette seg inn i både jentas og morens situasjon i de ulike CHAMP-skjemaene, og klarer derfor også å tenke seg frem til hva karakterene tenker og føler. Selv om det altså er svært mange likheter i elevenes hefter, er det noen ulikheter i disse vi skal se nærmere på.

En ulikhet som kommer frem i elevenes hefter på det kollektive nivået, er kontekstualiseringen av grunnleggende følelser (Nikolajeva, 2014). Det er flere elever som ikke situerer jentas og morens følelser i den sosiale situasjonen mellom de to, som for eksempel elev 5, 7, 8 og 9. Heller enn å ta i betraktning relasjonen mellom mor og datter,

⁶ Med begrensninger menes det som boken ikke forteller noe om, hverken gjennom verbaltekst eller illustrasjoner, jfr. kapittel 2.2. Et eksempel på noe som er utenfor bokens begrensninger, er hvorvidt jenta og moren går på butikken for å kjøpe is, slik én elev skriver. Det er fortsatt like interessant, om ikke mer, dersom noen kommer med momenter som er utenfor bokas begrensninger.

beskriver og begrunner disse elevene karakterenes følelser isolert, utenfor den sosiale konteksten bygget i teksten. To eksempler på dette er elev 7, som i andre CHAMP-skjema skriver at jenta er sint «fordi hun er helt rød i ansiktet», og elev 5, som i samme skjema skriver at moren stresser, fordi «hun gjør mye». Begge disse mentaliseringene er innenfor det jeg oppfatter som bokens begrensninger og derfor adekvate. Det interessante er at de andre elevene plasserer i større grad følelsene karakterene har, inn i den sosiale situasjonen og relasjonen jenta og moren er i. Et eksempel på en slik mentalisering er elev 10, som i samme skjema skriver at moren er sliten, og begrunner dette med «fordi jenta irriterer *maman*». Her mener eleven at følelsen moren har, har sitt utspring i det som skjer i den sosiale situasjonen, i samspillet som foregår mellom jenta og moren.

Det er også forskjell i hvilke ordre av mentalisering elevene tar i bruk (Nikolajeva, 2014). Selv om det ikke noen elevene skriver noe sånt som «*jenta tenker at moren tenker at hun ikke liker å gjøre husarbeid*», later det likevel til at elevene i det minste beveger seg innenfor å mentalisere i andre orden (A tenker at B tenker at...). Noen eksempler på dette er elev 3 og 11. Elev 3 skriver i første CHAMP-skjema at «*jeg tror at hun [jenta] er lei seg fordi moren kjefter på hun*», altså at jenta tenker at moren tenker hun er irritert eller vil irettesette jenta. Elev 11, kommer med litt mer tydelig eksempel, skriver i samme skjema at «*jeg tror jenta ikke vil at moren skal bli sur*», som kan tolkes som at jenta tenker at moren kjenner sinnet bygge seg opp i seg. Et siste eksempel er elev 11, som i tredje CHAMP-skjema skriver at moren «*blir glad når datteren gir henne en klem*». Hvis vi tolker dette som at moren blir glad av selve klemmen, er det en første ordens mentalisering. Hvis vi derimot tolker det som at moren blir glad av det faktum at jenta gir henne en klem, altså at hun setter pris på jentas omtanke, kan det tolkes som en andre ordens mentalisering, «moren tenker at hun setter pris på at jenta tenker på henne». Det er likevel flest tilfeller der elevene mentaliserer i første orden. Elevene skriver at jenta tenker og føler slik og slik, og det samme ovenfor moren. Det er kanskje slik at elevene forstår det som at det er nettopp første ordens mentaliseringer CHAMP-skjemaene etterspør, og det vel oftest slik man spør spørsmål om karakterers tanker og følelser under høytlesning.

Vi går nå over til å se på elevenes mentaliseringer, i hele heftet, på individnivå: Er det noe enkelte elever vektlegger gjennomgående i sitt hefte? Ser man de individuelle CHAMP-

heftene i sammenheng, later ikke elevene til å ha noen former for utvikling gjennom sine hefter, men viser heller jevnt over gode ferdigheter i å mentalisere, ovenfor både jenta og moren. Likevel er det enkelte elevers hefter som har ulike gjennomgående særpreg. For eksempel skriver elev 2 kun tankereplikker i tankeboblene, altså formulert som karakterenes faktiske tanker. Med «tankereplikker» menes replikker som gjengir karakterenes følelser (Heggstad, 2003, i Spierings, 2013). Et eksempel på dette er fra første CHAMP-skjema, hvor eleven skriver hva jenta tenker, «*jeg vil ta en liten pøuse med skriving og jeg vil leke lit.!*» og hva moren tenker, «*Du må gjøre lekser ikke bare tul jeg kan bli en tiger og ikke vek den.!*». Det kan tolkes som at eleven både i første og andre CHAMP-skjema tillegger jenta en «unnsaluntrende» holdning, noe vi ikke ser i andre elevers CHAMP-skjema. Slike formuleringer, tankereplikker, bruker også elev 6, 8 og 9, med henholdsvis to, fire og seks (altså kun) tankereplikker.

Et annet trekk som er gjennomgående for enkelte elever, er vektlegging av negative tanker og følelser. Dette er tilfelle for elev 3, som tolker jenta som enten lei seg eller sint i både første og andre CHAMP-skjema. I tredje CHAMP-skjema skriver eleven at jenta «*skal roe henne [moren] ned*», som for så vidt er en positiv tanke, men eleven skriver også at jenta fortsatt er «*lei seg for det hun gjorde*». Dette er også tilfelle hos elev 10, som mener at både jenta og moren føler seg irriterte, både i første og andre CHAMP-skjema. Elev 11 mener jenta kun har negative følelser i form av frykt, stress og skyld (på grunn av at hun velter glasset) i heftet, og at det bare er moren som til slutt er glad, i tredje CHAMP-skjema, «*når datteren gir henne en klem*».

5.1.2 Mentalisering, ett og ett skjema

Er det forskjeller eller likheter mellom elevenes tolkninger, på det kollektive nivået? I det første CHAMP-skjemaet skal elevene ta utgangspunkt i oppslaget hvor jenta balanserer blyanten sin på nesen. Hun later til å more seg, selv om moren gir henne beskjed om å holde den ordentlig. Her får vi også opplyst at «Det bor en tiger i mamma som ikke må våkne». Spennet av tanker og følelser som elevene tillegger jenta og moren, er vidt. Elevene later til å se et størst spenn i jentas tanker og følelser, som varierer fra å være glad, at hun har det gøy, opplever mestring (ved å balansere blyanten), til at hun kjeder seg, er irritert, er var

(morens latente sinne), og er lei seg. Elev 4, 5, 6, 7, 8 og 9 tillegger positive tanker eller følelser til jenta, elev 1, 2 og 11 tillegger mer eller mindre nøytrale tanker eller følelser til jenta, mens elev 3, 9 og 10 tillegger negative tanker eller følelser til jenta. Jenta oppleves altså som glad, eller at hun morer seg, av de fleste elevene.

Elevene tillegger mindre spredning av tanker og følelser til moren, som varierer fra å ikke akseptere jentas oppførsel, irettesettende, advarende, irritert, sint og sur. Bare elev 2, 7 og 9 tillegger mer eller mindre nøytrale tanker og følelser til moren, mens de resterende åtte elevene tillegger negative tanker eller følelser til moren. Moren oppleves altså som enten sur eller sint av de fleste elevene. Er det så noen enkelte elever som har en særlig interessant tolkning på individnivå?

Det er enkelte elever som skiller seg ut i hva de vektlegger i første CHAMP-skjema. Elev 7 har skrevet at moren tenker «*vær forsiktig*», og begrunner dette med at «*blyanten kan bli ødelakt*». Jeg går nærmere i detalj på denne tolkningen i kapittel 5.1.3. Elev 3 (som også er nevnt i kapittel 5.1.1) har skrevet at jenta «*er lei seg*», og begrunner dette med at «*hun er lei seg fordi moren kjefter på hun*». Det kan late til at eleven her har skrevet hva vedkommende tenker jenta tenker *etter* at hendelsen på dette oppslaget har skjedd. Det later det til å være tilfelle for hos elev 9, som skriver at jenta tenker «*Hvorfor det* [Hvorfor må hun holde blyanten ordentlig]?» og begrunner det med «*fordi hun ikke har det gøy!*», altså at det later til at eleven har skrevet hva jenta tenker *etter* det som skjer på oppslaget har skjedd. Lignende er også tilfelle hos elev 10 i dette skjemaet.

I det *andre* utvalgte oppslaget skal elevene ta utgangspunkt i oppslaget hvor moren sitter i vinduet, med oppmerksomheten tilsynelatende rettet mot jenta. Jenta får beskjed om å gjøre en siste setning før hun kan gå ut, sannsynligvis for å bli med jentene som kan høres utenfor på lekeplassen. Jenta later til å være sint, og vi får opplyst at det bor en tiger også i henne. Er det så forskjeller eller likheter mellom elevenes tolkninger på det kollektive nivået?

I andre CHAMP-skjema er det større samstemmighet blant elevene om jentas følelser og tanker: Hun er sint, sur, sliten, misunnelig, har mistet motivasjonen på grunn av at hun hørte

stemmer ute på lekeplassen, synes det (å gjøre lekser) er vanskelig, er irritert, eller stresset. Det er bare elev 6 som mener jenta har en klar negativ følelse, som skriver at jenta tenker «*Jeg gidder ikke og gjøre lekser*», og begrunner denne tanken med at «*hun hørte besteveninnen sine på lekeplassen*». Jenta oppleves altså som sint eller sur (enten på moren eller leksene) av de fleste elevene.

Interessant nok tillegger elevene et større spekter av tanker og følelser til moren. Hun er snill fordi hun lager mat, oppmuntrer, er avslappet, vil at jenta skal bli ferdig, er sliten på grunn av jentas oppførsel, er irritert, stresser, eller sur. Elev 2, 4 og 7 tillegger positive tanker eller følelser til moren, elev 3, 6 og 11 tillegger mer eller mindre nøytrale tanker eller følelser til moren, mens elev 1, 5, 8, 9 og 10 tillegger negative tanker eller følelser til moren. Tre av disse, elev 1, 5 og 8, skriver at moren stresser eller at hun «*ser lit stresset ut*». Det er altså ikke et tydelig flertall blant hva elevene mener moren tenker eller føler. Er det så noen enkelte elever som har en særlig interessant tolkning på individnivå?

Det er to elevers skjema som skiller seg litt fra de andres skjema her. Elev 11 (som også ble nevnt i kapittel 5.1.1) mener jenta «*blir stressa når moren sier sånn til henne*», og er den eneste som eksplisitt påpeker at morens oppførsel virker negativt på jenta. Elev 2, eleven som kun benyttet seg av tankereplikker i tankeboblene, har også en interessant tolkning. Denne eleven skriver at jenta tenker «*jeg er gjo så sliten og sint kanskje jeg bare kan sirive tuleor så kan jeg gå*», og begrunner dette med «*kanskje hun er over trøt jeg synes hun lingner på en tiger.!*». Dette er kanskje ikke helt innenfor tekstens begrensninger, men det er likevel interessante tanker eleven har gjort seg i dette skjemaet.

Tredje CHAMP-skjema tar utgangspunkt i oppslaget som er rett etter det vi kan forstå som morens sinneutbrudd. Her gir jenta moren en klem, slik at tigreren i moren forsvinner. Deretter går de to ut, og forlater hver av sine arbeidsoppgaver og nyter hverandres selskap. Er det så forskjeller eller likheter mellom elevenes tolkninger på det kollektive nivået?

I tredje CHAMP-skjema er det litt større spenn i hvilke tanker og følelser elevene tillegger jenta, igjen. Hun er glad, er glad fordi de klemmer, er glad fordi de er venner igjen, er fornøyd fordi de er venner igjen, er glad fordi hun slipper å gjøre leksene, er lettet, vil gjøre

det bedre eller godt igjen med moren, lei seg for at hun vekket tigeren, eller lei seg for å ha veltet glasset. Elev 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 og 10 tillegger positive tanker eller følelser til jenta, mens elev 3, 4 og 11 tillegger negative tanker eller følelser til jenta. Jenta oppleves altså som glad av de fleste elevene.

Elevene er i stor grad samstemmige i hvilke tanker og følelser de tillegger moren. Hun var «*fus [først] sint men [er] glad*», er lettet, glad «*fordi hun ikke ser sint ut*», setter pris på jentas klem, tenker at hun må roe seg ned, er roligere, er snill, er glad fordi de er venner, er glad fordi de klemmer, eller er trist. Alle elevene, unntatt elev 6, tillegger positive tanker til moren. Moren oppleves altså som glad av nesten alle elevene. Er det så noen enkelte elever som har en særlig interessant tolkning på individnivå?

Elev 6 er som sagt den eneste eleven som i tredje CHAMP-skjema tillegger en negativ følelse til moren. Dette er eleven jeg gav hjelp fordi hun spurte etter det. Jeg kommenterte morens kroppslige positur for eleven, og foreslo at det kan se ut som at morens hode er nedbøyd, og at morens kroppsspråk kan forstås som at hun er trist. Eleven var enig i dette, og skrev dette ned. Jeg er derfor fullt klar over at jeg her har hatt en direkte påvirkning på denne eleven, at jeg nok har gitt for direkte eller ledende hjelp, og derfor påvirket datamaterialet. Jeg vil kommentere dette i kapittel 6.4.

Elev 9 har også en litt interessant tolkning av situasjonen på dette oppslaget. Denne eleven skriver at jenta «*er glad*», og begrunner dette med «*fordi hun ikke må gjøre lekser lenger*». Dette kan forstås som at eleven har en noe grunn forståelse av konflikten, både i at konflikten dreier seg om leksene, og at løsningen består i at hun slipper «*unna*» å gjøre dem. Det er likevel ikke nødvendigvis slik det henger sammen da det absolutt kan være at det er dette eleven har lagt vekt på, på tross av at hun har sett at konflikten også dreier seg om jentas og morens emosjonelle konflikt. Eleven skriver også at moren er «*litt glad*», og begrunner dette med «*fordi hun ser ikke sint ut*». Dette kan tolkes som at eleven mener at fravær av sinne betyr det samme som glede, noe det ikke nødvendigvis betyr.

5.1.3 Kilder for mentalisering

Hva er vanlige og uvanlige former for kildebruk som elevene grunnir sine tanker gjennom, på det kollektive nivået? I hovedsak bruker elevene bokas visuelle og verbaltekstlige modaliteter som kilder for å begrunne sine svar, og dette later de til å mestre på en god måte. Alle elevene bruker minst to forskjellige kilder gjennom sine hefter. I de fleste tilfeller er det åpenbart hvilke kilder elevene har brukt. Elevene refererer ofte til karakterenes fysiske trekk, altså til den visuelle modaliteten. Eksempler på dette er morens oppreiste hånd og irettesettende pekefinger i første CHAMP-skjema, jentas røde ansikt i andre CHAMP-skjema, eller at jenta og moren klemmer i tredje CHAMP-skjema. Det er også tilfeller der elevene refererer til andre visuelle trekk, som for eksempel stripene på jentas genser. Ellers refererer også elevene ofte til den verbaltekstlige modaliteten. Eksempler på dette er at elevene skriver om moren som kjefter i første CHAMP-skjema, om at jenta har en tiger inni seg, og om at jenta ikke vil gjøre lekser mer fordi hun hørte noen ute på lekeplassen i andre CHAMP-skjema.

Det er også tilfeller der det ikke er enkelt å skulle avgjøre om eleven har benyttet seg av den verbaltekstlige eller visuelle modaliteten for å mentalisere, eller begge disse. I noen tilfeller virker det som at de henviser til *ikonoteksten*, altså budskapet den visuelle og verbaltekstlige modaliteten i samspill danner (Ommundsen, 2018). I disse tilfellene er det flere ganger på grunn av at den visuelle og den verbaltekstlige modaliteten forteller det samme, altså at de forankrer hverandre (Barthes, 1997b, i Tønnessen, 2018). Et eksempel på dette er elevene som i tredje CHAMP-skjema har skrevet at jenta og moren er glade, fordi de klemmer. Min tolkning er her at eleven mener at både den visuelle og verbaltekstlige modaliteten forteller dette.

I de tilfellene elevene bruker den verbaltekstlige modaliteten som kilde for å mentalisere, forekommer det oftest at elevene gjengir, men også i noen tilfeller omformulerer, deler av det som er skrevet i verbalteksten. Et typisk tilfelle på dette, er elev 4 som i andre CHAMP-skjema skriver at «*Jeg tror jenta er sint siden hun må skrive en setning til før hun kan gå ut*». Vet ett tilfelle er det en elev som refererer til tegnsettingen: Elev 1 skriver i første CHAMP-skjema at «*mammaen har hånden åppe og hun [har] ett rope tegn: ! det er tegnet*».

Noen elever bruker også informasjon de har fra tidligere i boken, som for eksempel elev 11 som skriver i tredje CHAMP-skjema at jenta «*blir lei seg for og ha veltet glasset med melk*». Dette er absolutt en rimelig lesning innenfor tekstens begrensninger, da det både er vrient å slå fast hvilke følelser jenta har siden ansiktet hennes er skjult i klemmen, og fordi hun kan ha god grunn til å kjenne på skyld når hun klemmer moren. Et annet eksempel er elev 1, som i første CHAMP-skjema skriver at jenta tenker «*hvorfor må jeg lege ned blyanten*», og begrunner dette med «*at hun liker ikke lekser at hun vil gjøre noe aent.*». Det at jenta ikke liker lekser, er informasjon eleven har hentet fra tidligere i boken, og ikke noe som kommer frem av det aktuelle oppslaget.

Totalt er det flest tilfeller av at elevene bruker den visuelle modaliteten til å mentalisere. Dette er særlig tilfelle i tredje CHAMP-skjema, der den visuelle modaliteten brukes ved omtrent dobbelt så mange tilfeller som kilde enn den verbaltekstlige modaliteten. I første CHAMP-skjema er det noe jevnere fordeling mellom elevenes bruk av disse to modalitetene, og i andre CHAMP-skjema blir de to modalitetene brukt nærmest like mange ganger. Elevene later til å bruke tidligere informasjon fra boken fire ganger i tredje CHAMP-skjema, tre ganger i første CHAMP-skjema, og to ganger i andre CHAMP-skjema. Er det så noen som varierer sin kildebruk på individnivå? Er det noen som holder seg til visuelle bevis selv om det er sterkere tekstlige bevis, eller motsatt?

I noen tilfeller later det til at elevene bruker hverken den verbaltekstlige eller visuelle modaliteten, men egne erfaringer for å mentalisere. Et eksempel på dette er elev 2 (eleven som bare skrev tankereplikker i tankeboblene), som i andre CHAMP-skjema skriver om jenta at «*kanskje hun er over trøt [overtrøtt]*». Dette mener jeg er utenfor tekstens begrensninger. For eleven er det derimot kanskje en kjent situasjon, at eleven selv kan være overtrøtt når vedkommende skal gjøre lekser. Det later derfor til at eleven bruker egen erfaring som kilde for sin mentalisering.

Et kanskje enda tydeligere eksempel finner vi hos elev 7, som i første CHAMP-skjema skriver at moren tenker «*vær forsiktig*», og begrunner dette med at «*[moren tenker] blyanten kan bli ødelakt.*». Det kan selvfølgelig tenkes at det er blyanten moren er opptatt av, og ikke jentas arbeidsmoral. Likevel, fokuset på det at blyanten kan bli ødelagt, altså voksnes

bekymring for at barn ødelegger saker og ting, er sannsynligvis noe de fleste av oss kjenner til, både som barn og voksen/forelder. Teksten gir ikke signaler om at moren er særlig opptatt av blyanten i seg selv, men at jenta får beskjed om å holde blyanten på riktig måte for å fokusere på leksearbeidet. Derfor mener jeg at eleven her bruker sin egen erfaring, enten fra sitt eget liv eller andre bøker, og bruker den som kilde for sin mentalisering.

Egen erfaring blir brukt som kilde for mentalisering bare et fåtall ganger, men blir brukt av ulike elever, og forekommer i både første, andre og tredje CHAMP-skjema. Elevene er likevel ikke eksplisitte i at de bruker egne erfaringer, ved at de for eksempel skriver «jeg blir ofte sint når andre maser på meg» i tekstboksen der de skal begrunne. Dette kan naturligvis ha sin årsak i at elevene ikke er seg helt bevisst på at det er egne erfaringer de bruker, eller fordi de ikke fikk beskjed om å gjøre dette.

5.1.4 Formulering og vokabular

Er det forskjeller eller likheter i måtene elevene uttrykker seg på, på det kollektive nivået? De fleste elevene svarer med hele setninger, og formulerer seg på en forståelig måte. I noen tilfeller svarer enkelte elever med ett ord i tankeboblen, f.eks «*glad*», men budskapet kommer like fullt frem. En annet trekk ved elevenes formuleringer som vi allerede har sett, er at noen elever formulerer seg gjennom kaller for tankereplikker. Disse later til å være av mer livlig og barnlig art, og derfor også tro mot bokens stil. Det kan nesten tolkes som at elevene fyller ut «tomme rom», jfr. kapittel 2.2, og at de nærmest går inn i rollen som medforfattere.

Elevenes svar er i stor grad presise nok til at budskapet kommer frem. Flere av elevene later likevel til å ha et begrenset emosjonelt vokabular. I andre CHAMP-skjema skriver elev 11 om moren at «*hun [moren] vil at hun [jenta] skal bli ferdig*». En mer presis og effektiv formulering hadde kanskje vært at moren er *utålmodig* med jenta, eller at hun er *oppgitt*. Enda tydeligere er det kanskje hos elev 1, som skriver at moren tenker «*at hun [jenta] er snart ferdig og ser lit streset ut.*», og begrunner dette ut fra at «*hun [moren] sier bli ferdig med leksene*». Det er også lignende tilfeller av dette i flere av elevenes første CHAMP-skjema. I første CHAMP-skjema er det flere elever som kunne oppnådd mer presis og effektiv

språkbruk ved å si at moren tenker at jenta er *ulydig*, fremfor for eksempel hva elev 10 skriver: «[...] fordi at jenta gjør ting hun ikke for [får] lov til.».

Noe overraskende er det bare én elev som eksplisitt nevner en sosial følelse, elev 5, som i andre CHAMP-skjema skriver at jenta er «*sint og misunnelig*». Elev 6 er i samme skjema etter min oppfatning av samme mening som elev 5, men bruker nesten hele tekstboksen for å oppnå dette, bare med andre ord. Et annet eksempel er elev 3 og 11, som i tredje CHAMP-skjema skriver at jenta er lei seg for det hun hadde gjort. Slik jeg oppfatter det, kunne begge med fordel skrevet at jenta følte på skyld, eller kanskje skam. Har så noen av elevene et særpreget vokabular, på individnivå?

Utenom elevene nevnt ovenfor, er det ingen av elevene som skiller seg ut på individnivå. Noen elever er kortfattede i sine skjema, men dette kan like sannsynlig ha sin årsak i manglende engasjement til boken, eller at disse ikke var særlig motivert til å skrive, som at elevene har lite omfattende emosjonelt vokabular.

5.2 Feltnotater

Det skulle vise seg at selv om både læreren og elevene var kjent med litterære samtaler som arbeidsform, og denne delen gikk forholdsvis greit rent organisatorisk, kom det frem hverken særlig nye innspill og tanker, eller utvikling av disse. På de fleste spørsmålene som læreren stilte i lesestoppe, var det bare enkeltelever som kom med innspill. Disse svarte oftest relativt kort, og det lot til at elevene forstod læreren som mottaker, i motsetning til hele elevgruppen. Det forekom også sjeldent at elever svarte eller spilte videre på andre elevers innspill. Dette kan ha sin grunn både i at læreren var til stede (Hennig, 2010), at det var mange planlagte spørsmål som læreren og jeg hadde satt oss fore å ta opp og derfor ikke dvelte ved det enkelte spørsmål, at elevene ikke var helt komfortable med hele forskningssituasjonen, eller at samtalemiljøet ikke helt la til rette for å diskutere ulike lesninger, muligheter og forståelser (Hennig, 2010).

I CHAMP-skjemaene så vi at det var et forholdsvis vidt spenn i hva elevene mente jenta og moren tenkte og følte. Dette spennet førte likevel ikke til at elever kom med utfyllende eller

motsigende innspill. Jeg vil derfor ta opp noen ting som kom frem i samtalen som ikke kom frem i elevenes CHAMP-skjema, og som kan være av relevans for oppgaven. Det første er noen tilfeller av hvordan elevene relaterte seg til det som skjer i boken, og det andre er en samtale om hva konflikten i boken gikk ut på.

Under en parsamtale etter at elevene hadde fylt ut tredje CHAMP-skjema, var det en elev som kommenterte at «*Jeg ville ikke blitt glad for å slippe lekser, for jeg liker å gjøre lekser. Unntatt Chromebook og engelsk*». Dette var en holdning som jeg og veileder så for oss enkelte elever kunne ha, at noen ikke nødvendigvis relaterte helt til jentas strevsomme arbeid med leksene. Noen elever kan oppleve at leksearbeid er tilfredsstillende, enten fordi de har en positiv leksekultur i hjemmet, at eleven er pliktoppfyllende, eller at eleven er flink og kanskje trives med lekser. Likevel tenkte vi oss at elevene i så fall kunne relatert til jentas følelser og handlinger gjennom egne holdninger, erfaringer og forhold til for eksempel husarbeid, å spise mat de ikke liker, å være med på arrangement de ikke har lyst til, og lignende.

Ved et annet tilfelle ble elevene spurt om det var noen av dem som mente at de hadde en «tiger» inni seg, altså at de kunne være tilbøyelige til å ha sinneutbrudd som lignet på det vi så moren ha i boken. En elev bød da på egne erfaringer, og fortalte om vedkommende sine storebrødre som ofte terget og plaget vedkommende. Den samme eleven kom med samme innspill da det ble spurt om noen kjente seg igjen i moren fra boken.

Én elev lot også til å kunne forutse hva som ville komme til å skje, under parsamtalen etter oppslaget hvor vi får vite at det også bor en tiger i jenta (Ask, 2015, s. 27). Denne eleven mente at «*kanskje, hvis jenta blir til tiger, så blir moren også til tiger?*», og gjorde altså det som ville vise seg å være en riktig påstand.

Under oppsummeringen av boken mot slutten av undervisningen, spurte læreren om hva problemet i boken var. Her kom det fra elevene at problemet var at jenta ble sur, og at moren ble sur fordi jenta ikke ville gjøre leksene. Læreren tok videre tak i dette, og spurte elevene om problemet i boken i så fall ble løst. Dette var mange av elevene enige i. Dermed sa læreren at han ikke var enig i dette, og spurte ledende hva det var som ventet på jenta og

moren når de kom tilbake fra turen. En elev lot til å skjønne hvor læreren ville, og svarte at det var vaskehanskene og blyanten, altså hver av karakterenes uferdige gjøremål. Deretter kom en elev med en ny tanke: Eleven mente at problemet var løst, fordi problemet var at jenta ble sint. Ved at sinnet forsvant i det siste oppslaget, ville hun ikke være sint lenger, og dermed være i bedre følelsesmessig stand til å gjøre ferdig leksene når de kom tilbake.

6.0 Drøfting

Det er særlig to ting jeg har måttet minne meg selv om, under arbeidet med analysen og drøftingen av datamaterialet som ble samlet inn. For det første er det ikke slik at hverken CHAMP-skjemaene eller de litterære samtalerne viser elevens fullstendige kompetanse, hverken innenfor litterære ferdigheter eller emosjonell literacy. Dette var jo også elevenes første gangs møte med og bruk av CHAMP-skjema, uten støtte fra instruktør, slik som elevene i McTigue et al. sitt forskningsprosjekt hadde (2015). I CHAMP-skjemaene er det både begrenset med plass for elevene til å skrive ned sine tanker, og CHAMP-skjema som ramme i seg selv vil også ha sine begrensninger for hva elevene oppfatter som relevant å skrive ned i CHAMP-skjemaene, og vil derfor også kunne påvirke deres refleksjoner (Hennig, 2010). Det er heller ikke slik at hva elevene viser i CHAMP-skjemaene og de litterære samtalerne, nødvendigvis gir fullstendig innblikk i elevenes kunnskaper og lesning av boken. Å skulle si at noen elever ikke mestrer noe på bakgrunn av at det ikke kommer frem i datamaterialet, vil derfor være galt. Å derimot *åpne* for at det er noe elevene ikke kan siden det ikke kommer frem, er mulig, men dette vil nødvendigvis bli antakelser.

For det andre er det problematisk å sette seg inn i andres ytringer, både i CHAMP-skjemaene og i de litterære samtalerne. Min posisjonering vil nødvendigvis spille inn på hvordan datamaterialet tolkes, farget av for eksempel teori, et ønske om å gjøre interessante funn, og ilegging av tanker og motiver som kan ligge bak ytringene. Ongstad skriver at «det er et problem at posisjoneringen skjer ut fra ytreren selv, men analyseres av andre. En fordel vil være å ha tilgang til ytrerenes verdier, intensjoner og motiver» (Ongstad, 2004, s. 171). McTigue et al. hadde en slik tilgang i sitt forskningsprosjekt (2015), men det hadde ikke jeg i denne studien. Å skulle sørge for slik tilgang til å kunne gå i dybden hos den enkelte elev,

ville ført til både at jeg måtte begrenset antallet informanter for å holde meg innenfor denne oppgavens begrensninger, og det ville også godt mulig ført til at jeg hadde utført en studie som i stor grad lignet McTigue et al. sitt prosjekt. Mitt ønske var å ha et noe bredere omfang i antall informanter og datamateriale, og dermed ha en noe mer kvantitativ tilnærming i oppgaven, for å bidra med noe bredere kunnskap om unge lesere, slik vi har sett flere etterlyse.

Hvordan skal man så gå frem for å drøfte elevenes utfylte CHAMP-skjema? Disse skjemaene er i denne studien etter min oppfatning ikke tradisjonelle elevtekster, som det vil ha noe for seg å gjøre analyser og drøftinger ovenfor i lys av retorikk eller sjanger, og heller ikke på setnings- eller ordnivå. Sagt med andre ord er det ikke skriveferdigheter som sådan som skal læres, utvikles og vurderes, men snarere emosjonell literacy. Elevenes emosjonelle literacy skal i sin tur hjelpe elevene til å utvikle sine literacy-ferdigheter, ved at de stadig mer utvikler «[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking» (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197), og bruke disse kunnskapene når de blant annet leser, tolker, samtaler om og skal øve kritikk ovenfor tekster i ulike former, fra ulike kulturer og samfunn, og så videre.

Jeg vil først drøfte datamaterialet i lys av transaksjonsteorien, og deretter se på sammenhenger og motsetninger som kommer fram i CHAMP-skjemaene. Deretter vil jeg ta for meg de to siste analysepunktene fra tabellen i kapittel 3.8, før noen tråder fra feltnotatene fra de litterære samtalene blir drøftet.

6.1 Drøfting av analysert datamateriale

Det var overraskende å se hvor raskt det lot til at elevene fikk kontroll på å fylle ut CHAMP-skjemaene. Elevene svarte på skjemaene på en tilfredsstillende måte i så og si alle tilfeller, og de sa også i slutten av undervisningen at det gikk greit å fylle dem ut, selv om det var flere som syntes det var vanskelig. Dette kan forstås som at det var krevende å arbeide på denne måten for elevene, både fordi det var et nytt format og fordi emosjonelle aspekt ved litterære tekster ikke var noe hverken læreren eller elevene hadde særlig fokus på. Ved at elevene likevel mestret å bruke CHAMP-skjemaene, viser de at det å forstå karakterer på et

emosjonelt plan, og å mentalisere, ikke er noe nytt for dem. Å kunne sette seg inn i andres tanker og følelser er en viktig del av det å kunne være i samspill med andre (Nikolajeva, 2014; Myhr et al., 2021), og som ti- og elleveåringer later dette til å være noe de har utviklet gode evner til å gjøre.

Selv om læreren fortalte at litterære samtaler ikke var en undervisningsmetode som var mye brukt i klasserommet, og heller ikke pleide ha fokus på emosjonelle aspekt ved litteratur, må jeg likevel si meg imponert over hvordan læreren gikk frem i det planlagte undervisningsopplegget. Læreren ble riktignok gitt en kort innføring i oppgavens fokus og teori, men jeg ble under observasjonen overrasket over hvor naturlig og grundig læreren gikk frem for å stimulere elevene til å samtale om boken og spørsmålene vi på forhånd hadde valgt oss ut. I etterkant av undervisningen vurderte læreren elevene til at de hadde gjort en god innsats, med tanke på hvilket utgangspunkt de hadde som klasse, og deres kunnskaper om og ferdigheter i litterære samtaler og det å ha fokus på følelser. Likevel skinner det gjennom i feltnotatene at det var forbedringspotensial i de litterære samtalene.

Det at elevene gjør seg gode og relevante lesninger innenfor tekstens begrensninger, og at de mestrer å grunngi disse ved å bruke egne erfaringer, verbaltekstlige og visuelle modaliteter som kilder, tyder på at de har gode kunnskaper til både å samle inn relevant informasjon, og bruke den på måter som gjør at de kan forstå karakterene. Det skal riktignok nevnes at noen besvarelser er mer ute i periferien av bokens begrensninger, som for eksempel eleven som mente at moren var opptatt av at blyanten som jenta balanserte på nesen sin, ikke skulle bli ødelagt. Likevel kan dette si oss noe om både hvilke erfaringer elevene kan ha hatt tidligere, om hvilke ressurser elevene tar i bruk for å forstå karakterene, og hvordan elevene relaterer seg til de enkelte karakterene.

Dette bringer oss til å se datamaterialet i lys av Rosenblatts transaksjonsteori. Den enkelte leser investerer sine intellektuelle, emosjonelle og erfaringsbaserte kunnskaper i boken, som igjen kanalisere leserens tanker og følelser gjennom sine modaliteter, og ut fra dette samspillet skaper disse mening (Rosenblatt, 1995). Hva eleven bringer med seg av disse ulike formene for kunnskaper, spiller derfor en sentral rolle i hva slags mening som skapes i dette samspillet. Ut fra dette kan man kanskje si at det er elevens «selv», med alle sine ulike

former for kunnskaper, og bokens «selv», med sine mange fysiske (eller digitale), visuelle og verbaltekstlige modaliteter, elementer, innhold og budskap som kjennetegner den enkelte elevs forståelse av boken som leses.

6.1.1 Datamaterialet i lys av transaksjonsteorien

Hva er det så elevene bringer med seg til bildeboken *D for tiger*, som de gir uttrykk for i CHAMP-skjemaene og de litterære samtalerne? Som Rosenblatt påpeker, kan ulike sinnstilstander gjøre oss mer eller mindre åpne eller lukkede for tekstens påvirkning, enten det er følelser, bekymringer, personlige eller samfunnsmessige kriser eller hendelser (Rosenblatt, 1995). Noen elever bringer med seg konkrete erfaringer, slik som eleven som under de litterære samtalerne fortalte at vedkommende relaterte seg til moren i boka, på grunn av vedkommende sine storebrødres hang til å terge. En annen erfaring som ble brakt frem, var at voksne ofte er bekymret for at ting barna holder på med, skal bli ødelagt. Andre elever bringer kanskje med seg et trist sinnelag til boken, og leser dermed karakterene til å ha overvekt av negative eller engstelige tanker, selv om dette selvsagt kan være på grunn av at boken som helhet er konfliktfylt. Med utgangspunkt i skjemaene de har fylt ut, kan det se ut som at fleste elevene likevel ikke bringer med seg noen konkrete sinnelag eller erfaringer, og later derfor til å la boken styre responsen deres, i større grad enn hva de lar det de tar med seg til teksten styre denne responsen. Som sagt har jeg ikke tilgang til elevenes motiver, og kan derfor hverken bekrefte eller avkrefte dette.

I lys av transaksjonsteorien er det ikke helt overraskende at elevene tillegger varierende spenn av tanker og følelser hos jenta og moren i bildeboka, og skriver gode og rimelige begrunnelser for disse. Derfor, etter å ha analysert CHAMP-skjemaene, undrer jeg meg over hvorfor det ikke ble noen flere samtaler som dreide seg rundt elevenes *ulike* lesninger. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 6.2.2. De fleste elevene bruker likevel som sagt de verbaltekstlige og visuelle modalitetene som kilder for å mentalisere, og dette kan tyde på at de lar boken styre deres respons mer enn hva de selv styrer sin respons, da i motsetning til om de i større grad hadde brukt egne erfaringer som kilder for denne. Gjennom at de bruker ulike kilder til informasjon om karakterenes tanke- og følelsesliv, når de frem til ulike konklusjoner. Ved at de fleste elevene ikke bruker egne erfaringer, og heller ikke later til å

gjøre seg opp «immersive» lesninger (Nikolajeva, 2013, s. 101), tolker jeg det som at elevene har en viss avstand til karakterene. Det er selvfølgelig mulig at elevene ikke har dette, men etter min mening kommer det ikke særlig ofte *tydelig* frem i elevenes uttrykk for sine lesninger at de opplever en slik nærhet til karakterene.

Det er likevel unntak fra dette. Det er noen elever som bruker tankereplikker, altså replikker som gjengir karakterenes tanker eller følelser, når de uttrykker seg i CHAMP-skjemaene (Heggstad, 2003, i Spierings, 2013). Dette kan tyde på at de lever seg inn i karakterene og dermed gjør seg «immersive» lesninger (Nikolajeva, 2013, s. 101), men det kan også være at disse elevene er påvirket av at CHAMP-skjemaene henvender seg personlig til elevene, «hva *du* tror jenta tenker eller føler», og dermed benytter seg av sin fantasi ved å diktere karakterenes tanker. Disse tilfellene, og tilfeller der elevene legger til tanker som ikke kommer fra boken (f.eks. eleven som skrev at jenta tenkte at hun bare kunne skrive tulleord for å bli ferdig), tyder på at elevene virkelig har kommet inn i bokas verden og beveger seg der, både som forfattere og som lesere (Hennig, 2010). Vi kan også her koble på det Iser kaller «tomrommene» som leseren fyller under lesingen, og dermed se at selv om elevene kanskje nærmer seg tekstens grenser, holder de seg likevel innenfor relevante utfyllinger av disse tomrommene og gjør habile lesninger (Iser, 1974, i Ottesen & Tysvær, 2020).

At elevene mestrer å gjøre mentaliseringer som er i overensstemmelse med bokens begrensninger ovenfor *karakterene* i bildeboken, tyder også på at elevene har evne til å se det som skjer fra begge karakterenes perspektiv, også kalt multiperspektivisme (jfr. kapittel 2.4). Nå skal det sies at karakterene både som fiktive personer og i rollene som familiemedlemmer er lett gjenkjennelige, og altså tar for seg noen av de næreste relasjoner og roller elevene kjenner til. Det at elevene forstår moren i boken gjennom at de beskriver henne som irritert, frustrert og sint, viser at de har forståelse for hvilken rolle moren spiller som omsorgsperson, og som menneske. Likevel forekommer det ikke ofte at morens skyldfølelse etter sitt sinneutbrudd ovenfor jenta i det siste utvalgte oppslaget kommenteres, hverken i CHAMP-skjemaene eller i de litterære samtalene, selv om man kan se *antydninger* til dette i CHAMP-skjemaene. Dette kan selvfølgelig være tilfelle fordi elevene ikke mener dette er det mest sentrale i dette oppslaget, eller at de ikke helt klarer å

formulere dette i ord, og derfor heller velger å beskrive henne som glad, fordi hun og jenta klemmer.

Jeg undrer meg likevel over hvorfor ikke flere kommenterer dette. Kan det være fordi elevene rett og slett ikke har tenkt over eller forstår dette? Altså at de ikke går dypt nok inn i morens karakter eller det å være i morsrollen, og dermed ikke forstår hvordan det kan føles å ha sviktet i å være en trygg mor ved å ha hatt et sinneutbrudd ovenfor sitt eget barn? Dersom dette er tilfelle, kan det tyde på at elevene ikke kommenterer eller er kritiske ovenfor dette, fordi de ikke har de nødvendige kunnskaper og erfaringer ved det å være mor for å gjøre disse koblingene. Derfor tar de i bruk egne erfaringer til transaksjonen (Rosenblatt, 1995), at konflikter løses opp ved å si unnskyld, spørre om man skal være venner igjen, eller, som flere har skrevet i skjemaet; å klemme. Elevene later derfor til å kunne finne fram til andre erfaringer som kan kaste lys over hva karakterene tenker og føler.

Et annet tilfelle på bruk av erfaringer inn i transaksjonen med bildeboken for å forstå karakterenes tanke- og følelsesliv, er tilfellet med eleven som relaterte seg til hvordan moren hadde det på grunn av sine storebrødre. Denne eleven følte på en irritasjon ovenfor storebrødrene som minnet mye om irritasjonen moren hadde ovenfor jenta, og denne erfaringen lot altså til at eleven opplevde nærhet til moren. Det er også et tilfelle av det motsatte, at en elevs erfaring skaper avstand til karakterene. Under de litterære samtalene, så vi i analysen at det var én elev som ikke ville blitt glad for å slippe lekser. Dette var en holdning som jeg og veileder så for oss enkelte elever kunne ha, at noen ikke nødvendigvis relaterte helt til jentas strevsomme arbeid med leksene. Noen elever kan oppleve at leksearbeid er tilfredsstillende, enten fordi de har en positiv leksekultur i hjemmet, at eleven er pliktoppfyllende, eller at eleven er flink og kanskje trives med lekser. Likevel tenkte vi oss at elevene i så fall kunne relatert til jentas følelser og handlinger gjennom egne holdninger, erfaringer og forhold til for eksempel husarbeid, å spise mat de ikke liker, å være med på arrangement de ikke har lyst til, og lignende. Denne eleven lot altså til å være uenig med jenta, på grunn av de erfaringer denne eleven hadde med lekser. Dette kan tyde på at eleven tok avstand fra karakteren på dette området. Det som for mange kanskje gjorde at de relaterte seg til jenta i bildeboka, at hun ikke liker å gjøre lekser, lot til for denne eleven å være noe som gjorde at vedkommende tok avstand jenta. Nikolajeva skriver at ved å tillegge

karakterer negative trekk kan man forhindre at leserne gjør seg en «immersive» lesning av karakteren (Nikolajeva, 2013, s. 102). Dette karaktertrekket ved jenta later altså til å kunne virke begge veier, ved at noen kjenner seg igjen, og andre tar avstand.

Elevene later altså til å ta med seg mye relevant kunnskap inn i transaksjonen med bildeboken (Rosenblatt, 1995). I de tilfeller der det later til at elevene ikke har direkte relaterte former for kunnskap, virker det som at de mestrer å koble på andre kunnskaper for å forstå og relatere seg til karakterene. Noen karaktertrekk skaper avstand, andre nærhet, og virker som vi så i særlig ett tilfelle, begge veier. Ved at de også tar med seg ulike kunnskaper, later de også til å gjøre ulike lesninger og forståelser av karakterene, i tråd med hva Rosenblatt sier om leserens bidrag og påvirkning til meningen som skapes i transaksjonen (1995).

6.1.2 Sammenhenger og motsetninger i CHAMP-skjemaene

La oss se litt på sammenhengene og motsetningene som kom frem i de tre ulike CHAMP-skjemaene knyttet til de tre oppslagene i boka. I første CHAMP-skjema påpeker elevene at jenta stort sett har positive tanker og følelser, og at moren har negative tanker og følelser. På grunn av at morens ansikt er skjult og leseren derfor ikke får tilgang til de mest tydelige tegnene på hennes følelser (Nikolajeva, 2014), er det flere som støtter seg til morens hånd, og at hun irettesetter jenta, som tegn på at moren har negative tanker og følelser. På tross av at jenta tydelig ser glad ut på illustrasjonen, er det flere elever som tillegger negative eller mer eller mindre nøytrale tanker og følelser til henne. Det later til at flere tolker informasjonen om at «det bor en tiger i mamma som ikke må våkne», og at moren «kjefter» på henne, som et urovekkende moment hos jenta.

Denne dobbeltheten, at jenta kanskje ikke er udelt glad, er likevel ikke ofte forekommende i CHAMP-skjemaene. Min antakelse er at jentas glede slik man ser den på illustrasjonen, er det tydeligste tegnet på jentas humør, og at det derfor er flest som skriver deretter. Likevel har da både disse, og de som mener jenta ikke nødvendigvis er udelt glad, rimelige beskrivelser og begrunnelser av jentas tanker og følelser, men de siste later til å gå dypere inn i jentas tanke- og følelsesliv, og viser kanskje dermed dypere evner til mentalisering.

Siden den verbaltekstlige modaliteten ikke gir noen tegn på hvilke tanker eller følelser jenta har, later altså dette funnet til å stemme med hva Nikolajeva sier om visuelle modaliteters affordans, nemlig at disse åpner i større grad for «[...] a wider range of interpretation and subsequent response» (2014, s. 252).

I andre CHAMP-skjema er elevene stort sett samstemmige i at jenta har negative tanker og følelser, men det er et bredere spekter i hva slags tanker og følelser de mener moren har. En ting som kommer frem her som jeg ikke hadde ventet at elever på 4. trinn hadde gode kjennskaper til, er at både jenta og moren forstås som *stresset* av flere elever. Det er en passende beskrivelse av hvordan begge karakterene har det innenfor bokas begrensninger, og dette kan tyde på at elevene forstår at begge karakterene opplever tidspress, og ubehaget som oppstår hos dem begge når jenta ikke får gjort ferdig leksene. I dette skjemaet er det noe motsatt hvor samstemmige elevene er i hva de mener jenta og moren har av tanker og følelser, sammenlignet med i første CHAMP-skjema: Alle elevene mener jenta har ulike former for negative tanker og følelser, mens det er et bredere spenn i hvilke tanker og følelser elevene tillegger til moren. Igjen kan det tyde på at Nikolajevas antydninger om den visuelle modaliteten som nevnt i forrige avsnitt, stemmer: Både den verbaltekstlige og visuelle modaliteten tyder sterkt på at jenta har negative tanker og følelser, men dette er ikke helt tilfelle angående moren. Hun kan forstås som å gjøre to oppgaver på én gang, både husarbeid og leksehjelp.

Det er interessant at én elev skriver at moren tenker at hun er snill, og begrunner dette med at hun lager mat. Dette tyder kanskje på at eleven ser forbi det første inntrykket vedkommende får av moren, og tar hele situasjonen i betraktning: Alt i alt er hun jo egentlig snill og omsorgsfull, fordi hun oppmuntrer og hjelper datteren til å holde fokus på leksene, og fordi hun steller i huset. Det kan selvfølgelig være tilfelle at eleven ikke en gang vurderer om moren har negative tanker eller følelser og fordi vedkommende ikke leser oppslaget nøye nok. Likevel tror jeg det første er tilfelle, fordi denne eleven skriver at moren er snill i tredje CHAMP-skjema, og begrunner dette ut fra at hun tar med jenta ut.

I tilknytning til i siste delen av boken *Til Huttetuenes Land* av Maurice Sendak, når moren til Max har gitt ham mat, påpeker Nikolajeva at mat ofte er brukt som tegn på kjærlighet i

barnelitteratur (2012). Hun trekker slutningen om at selv om hvilke tanker moren har er utenfor bokens begrensninger, vil en yngre leser sannsynligvis tolke at moren er glad i Max fordi hun har gitt ham mat, på tross av at det er tegn som kan tyde på at morens tanker er blandete (2012). I denne elevens tilfelle må vi altså si at Nikolajevas slutning later til å stemme, på tross av at hun sier hennes slutninger er spekulative (2012). Denne eleven later til å vise, om enn kanskje noe godtroende, forståelse for omsorgen moren har ovenfor jenta. Denne eleven går altså dypere inn i boken og situasjonen, og viser dermed god evne til mentalisering. Et par andre elever later til å være inne på en liknende lesning og forståelse av moren, men resten av elevene later til å ta utgangspunkt i de mest fremtredende tegnene på karakterenes tanke- og følelsesliv i de verbaltekstlige og visuelle modalitetene.

I tredje CHAMP-skjema er det igjen som i første CHAMP-skjema, at elevene ikke er helt samstemmige om hvilke tanker og følelser jenta har, mens de er mer samstemmige om hvilke tanker og følelser moren har. På dette oppslaget, særlig på illustrasjonen på venstre side, kan det være vanskelig å avgjøre hvilke tanker og følelser karakterene har, fordi ansiktene deres er skjult, og fordi de later til å ha et kroppsspråk som ikke særlig antyder hvilke tanker eller følelsene karakterene har (Nikolajeva, 2014). Likevel har elevene gjort gode antakelser ved tenke seg frem til hvilke tanker og følelser karakterene har: De fleste mener at jenta og moren har positive tanker og følelser ut fra at de klemmer, men det er noen elever som mener at jenta har negative tanker og følelser. Disse elevene kobler på tidligere informasjon fra boken, og mener at jenta er lei seg for hvordan hun oppførte seg. Disse elevene later altså til å gå dypere inn i jentas opplevelse av situasjonen enn resten av elevene, slik vi så noen elever gjøre i andre CHAMP-skjema. Hvor dypt går så elevene i mentaliseringsprosessene?

Som vi så i analysen, er det flest tilfeller av mentaliserer i første orden (jeg tror jenta tenker eller føler...), og et mindre antall mer implisitte tilfeller av mentaliseringer av andre orden (jeg tror jenta tenker at moren tenker eller føler...), jamfør kapittel 2.5. Godt mulig er det slik elevene forstår oppgaveformuleringene, at CHAMP-skjemaene etterspør nettopp første ordens mentaliseringer. Dersom oppgaveformuleringene var formulert annerledes, som «Hva du tror jenta tenker moren tenker eller føler på...», altså at CHAMP-skjemaet eksplisitt etterspurte mentaliseringer av andre orden, ville dette antallet selvfølgelig vært et helt

annet. Samtidig er det nok ikke helt enkelt for mange av elevene å skulle sette seg inn i slike tankeganger, fordi de er mer krevende enn første ordens mentaliseringer (Nikolajeva, 2014). I tillegg var ikke dette noe elevene hadde fått innføring om, eller blitt spurt om i løpet av høytlesningen og de litterære samtalene. Det kan derfor tenkes at elevene hverken var helt klar over at å gjøre andre ordens mentaliseringer var en måte å svare på.

Etter min oppfatning er det heller ikke så ofte at vi mentaliserer i andre orden, hverken i dagliglivet eller i skolen. Det nærmeste jeg kan tenke meg, er tilfeller der man er opptatt av å gi et godt inntrykk, for eksempel på jobbintervju, i større selskap eller når man skal prestere ovenfor andre mennesker. Det er heller ikke slik at andre ordens mentaliseringer nødvendigvis er «bedre» eller mer relevant enn første ordens mentaliseringer, men det kan si noe om hvilke evner man har til å mentalisere. I de tilfellene elevene mentaliserer i andre orden (eller at det kan virke som at de gjør det) i CHAMP-skjemaene, er det likevel både relevant og interessant. Både mentaliseringer av andre orden tar for seg begge karakterer, men det gjør også sosiale følelser. Hva tyder så fordelingen av tilfeller der elevene påpeker grunnleggende eller sosiale følelser på?

I andre CHAMP-skjema er det én elev som skriver at jenta er misunnelig, fordi hun hørte stemmene fra to andre jenter utenfor. Dette er det eneste tilfellet blant alle CHAMP-skjemaene at en elev eksplisitt mener at jenta har en sosial følelse, misunnelse (Nikolajeva, 2014). Det er også noen elever som i tredje CHAMP-skjema implisitt sier at jenta føler skyld. At dette er implisitt, kan ha sin grunn i elevene ikke har det nødvendige emosjonelle vokabularet til å formulere dette, og derfor skriver at jenta er lei seg for det hun gjorde. At det ikke er flere tilfeller av at elevene påpeker eksplisitte sosiale følelser, kan ha sin grunn i både at elevene ønsker å påpeke nettopp de følelsene de gjør, at heller ikke disse elevene har det nødvendige vokabularet, eller at det er mer krevende å skjelve sosiale følelser i bildeboken. Overvekten av tilfeller der elevene tillegger grunnleggende følelser til karakterene, kan tyde på at det er slike følelser elevene er mest trygge på, og har størst evner til å gjenkjenne.

I kapittel 4.2 så vi at bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015) er mer eksplisitt ovenfor hvilke *tanker* karakterene opplever, enn hvilke følelser de opplever. Her mente jeg det ville bli interessant

å se hvordan fordelingen ville bli i de ulike skjemaene, fordi de nødvendigvis ville måtte komme fram til hvilke følelser karakterene hadde uten ved hjelp fra teksten. Det viser seg å stort sett være jevnt fordelt mellom at elevene tillegger karakterene tanker og følelser både i første og andre CHAMP-skjema. I tredje CHAMP-skjema derimot, er det på tross av at vi finner flere eksplisitte tanker hos jenta i den verbaltekstlige modaliteten, overvekt av at elevene tillegger følelser til karakterene. Dette er selvfølgelig bare hva elevene faktisk skriver i sine CHAMP-skjema, men det er likevel interessant at dette er tilfelle for dette CHAMP-skjemaet. Dette kan muligens tyde på at oppslaget i større grad preger elevene emosjonelt enn kognitivt, og at elevene dermed blir mer stimulert til å føle med karakterene, enn å tenke med dem.

Oppsummert om CHAMP-skjemaene i lys av mentalisering, er det tydelig at elevene mestrer å gjøre gode mentaliseringer, og å grunngi disse. Likevel later det til å være en viss variasjon i hvor dypt elevene går inn i karakterene og deres situasjon, for å tenke seg frem til hvordan karakterene tenker og føler. Dette kan selvfølgelig være på grunn av at CHAMP-skjema som arbeidsform ikke er noe elevene er vant med, og dermed ikke fokuserer på å gå dypere inn i karakterene. I tillegg er det kanskje slik at bildeboken presenterer en for mange elever svært kjent situasjon, som dermed fører til at elevene ikke ser behov for å gå dypere inn i karakterene. Likevel er det interessant at noen elever gjør dette, og dermed viser at de har evnene som skal til for å gjøre dette. At noen elever later til å foregripe tanker og følelser, altså at de fyller ut CHAMP-skjemaene som *etter* at det aktuelle oppslaget har funnet sted, kan tyde på at det ikke er helt klart for elevene om de skal ta utgangspunkt i øyeblikket oppslaget presenterer, eller i hva det som skjer i oppslaget fører til. Likevel er det interessante innspill disse elevene kommer med, som kanskje også tyder på at de beveger seg rundt om i forestillingsverdenen de har trådt inn i.

6.1.2 Kilder for mentalisering

Jeg vil her se litt på hva elevene tar i bruk av informasjonskilder for sine mentaliseringer. Som nevnt i kapittel 3 og 5, er det her snakk om visuelle og tekstlige modaliteter, informasjon fra tidligere i boken, og egne erfaringer (og i noen tilfeller ikonoteksten) elevene bruker som kilde som sine mentaliseringer. Nikolajeva antyder at tendensene hos de yngste

leserne sammenlignet med de mer erfarne leserne, er at de yngste støtter seg mer til visuelle enn til verbaltekstlige modaliteter (Nikolajeva, 2012). I denne studiens datamateriale viser det seg at det er flest tilfeller der den visuelle modaliteten brukes, men at det bare er i tredje CHAMP-skjema det er klar overvekt av slike tilfeller. Dette kan stemme både med tanke på hva Nikolajeva sier de deltakende elevenes alders forventede kognitive nivå, og også hva hun sier om at vi godt mulig blir påvirket til å tro at språk er viktigere enn bilder opp igjennom skolegangen (2012). I de tilfellene elevene bruker den visuelle modaliteten, refererer de ofte til karakterenes fysiske trekk, enten det er kroppsspråk, gestikk, eller ansiktsuttrykk. Også dette er i samsvar med hva Nikolajeva sier: «When reading images, we are looking for recognizable *external* tokens of emotions, because this is how we use theory of mind on real life» (2014, s. 251, min utheving).

Likevel later det til at det er *helhetsinntrykket* av karakterenes kroppsspråk, gestikk eller ansiktsuttrykk elevene refererer til i disse tilfellene. Nikolajeva sier at «Cognitive studies claim that the most prominent features that reflect human emotions are the eyes and the mouth [...]» (2014, s. 251), men elevene refererer ikke spesifikt til disse delene av ansiktet. Dette kan tolkes som at elevene bruker disse for å mentalisere, men ikke er så detaljerte i sine begrunnelser at de påpeker dette. I noen tilfeller refererer elevene til andre elementer i den visuelle modaliteten, som for eksempel stripene på jentas genser, men dette er heller unntaket. Det later altså til at elevene er mest fokusert på, eller har best tilgang til, de kroppslige tegnene som kan vise hva karakterene tenker og føler i de tilfellene de bruker den visuelle modaliteten som kilde til informasjon.

Elevenes bruk av den verbaltekstlige modaliteten, kjennetegnes av gjengivelse eller omformuleringer av det skrevne, og det later ikke til at elevene bruker denne informasjonen til å gjøre lesninger som beveger seg utenfor bokas begrensninger. Dette kan godt mulig ha sin årsak i at boken fortelles gjennom jentas personlige synsvinkel, bare avbrutt av morens replikker. En slik personlig synsvinkel kan muligens ha ført til at bildeboken gir all nødvendig informasjon, slik at det sjelden er behov for å vurdere det som kommer frem gjennom den verbaltekstlige modaliteten. Elevene mestrer i disse tilfellene å gjengi og omformulere verbalteksten slik at de gir mening, både på setningsnivå og med tanke på mentalisering. Eleven som kommenterer at det er brukt et utropstegn etter morens irettesetting av jenta i

oppslaget det tas utgangspunkt fra i første CHAMP-skjema, viser at vedkommende mestrer å se hvordan tegnsetting kan brukes som virkemiddel i verbalteksten, i samsvar med den visuelle modaliteten.

At elevene flere ganger benytter seg av informasjon de har fra tidligere i boken og egne erfaringer, kan tyde på at elevene mestrer å gå inn i teksten, og å bevege seg rundt i forestillingsverdenen boken gir innblikk i (Hennig, 2010), samtidig som de bærer med seg sin egen verden. De husker detaljer, hva som har skjedd og er blitt sagt, og bruker dette til å begrunne karakterenes tanker og følelser. I lys av Rosenblatts transaksjonsteori viser dette at de også tar med seg kunnskaper og erfaringer, og bruker dette i samspill med teksten for å skape mening (Rosenblatt, 1995).

6.1.3 Vokabular

Elevenes svar, både i CHAMP-skjema og de litterære samtalene, er i stor grad presise nok til at budskapet er forståelig. Det er naturlig nok variasjon i hvor detaljerte og utbroderende elevene er i sine besvarelser, noe det kan være mange ulike grunner til. Det som derimot viste seg å være vanskelig, var å kategorisere svarene, fordi elevenes svar av og til ikke gav nok informasjon. Et eksempel på dette er elev 7, som skriver at jenta er glad fordi «*det er gøy å balansere blyanten.*». Budskapet kommer frem, men det er vanskelig å avgjøre om eleven refererer til at vedkommende selv synes det er gøy å balansere blyanten, eller om vedkommende mener jenta har det gøy på grunn av hennes smilende ansikt.

I datamaterialet later det til at elevene har et godt emosjonelt vokabular relatert til de grunnleggende følelsene. Snill, glad, sur, irritert er bare noen av følelsene som elevene ofte skriver karakterene har. Relatert til de sosiale følelsene derimot, er det noe usikkert hvordan elevenes vokabular er. Som nevnt i analysen er det kun ett tilfelle der en sosial følelse blir nevnt eksplisitt. Noen elever later til å være inne på andre følelser som skyld eller skam, men bruker i så fall grunnleggende følelser til å beskrive disse. Det er altså sjeldent at sosiale følelser blir nevnt i datamaterialet. Dette kan tyde på at elevene enten ikke oppdager eller kjenner igjen slike følelser, altså at de ikke har god nok emosjonell literacy til å kjenne igjen disse. Det kan også være tilfelle at de ikke har det nødvendige emosjonelle vokabularet for å

uttrykke seg presist og effektivt, og derfor velger å formulere dette mindre effektivt eller å fokusere på andre tanker eller følelser karakterene har. Nikolajeva påpeker imidlertid også at sosiale følelser ikke har noen tydelige uttrykksformer, slik som mange grunnleggende følelser har (2014). McTigue et al. forteller at da dette var tilfelle i deres forskningsprosjekt, støttet de elevene til å utvikle sitt emosjonelle vokabular ved å bruke «hjelpemidler, i form av hjelpekort med navn på ulike følelser, og illustrasjoner av mennesker eller dyr som opplevde disse følelsene. Etter dette var gjort, så de at elevene de arbeidet med, utviklet seg og skåret bedre på testene de gjorde (McTigue et al., 2015). Grunnen til at elevene ikke fikk innføring i noen av de relevante ordene for ulike sosiale følelser for eksempel, var fordi jeg ville se hvordan elevenes ferdigheter knyttet emosjonelt vokabular var. Dersom dette hadde blitt gjort, måtte dette blitt tatt med i betraktning som mulig feilkilde, da dette ville kunne blitt en påvirkning på elevenes lesninger, i at de forstod det som at det var «best» å bare skrive ned slike sosiale følelser.

6.1.3 Et siste interessant funn

Som vi så i analysen, var det ikke mye som kom frem under de litterære samtalene, som ikke også kom frem i CHAMP-skjemaene. Det var kanskje mer å legge merke til av hva som ikke skjedde. Likevel var det kanskje særlig ett tilfelle som kanskje mer minnet om hva en litterær samtale er ment til å kalle frem. Det var da læreren satte fokus på karakterenes ønsker, og hva som var problemet i boken. En elev kom med en interessant tolkning, der vedkommende utfordret lærerens syn på saken. Læreren mente at problemet, altså at leksene (og morens husarbeid) fremdeles ikke var gjort ferdig. Denne eleven mente derimot at det underliggende og *egentlige* problemet var at jenta var sint, og derfor ikke fikk gjort ferdig leksene. Videre mente eleven at problemet ville bli løst når jenta ville komme tilbake igjen og gjøre et nytt forsøk, fordi sinnet da hadde lagt seg. Dette er et eksempel på at man gjennom samtale, og ved å prøve ut ulike perspektiver og muligheter, når frem til ny innsikt (Hennig, 2010). Man kan lure på om det å komme tilbake til noe senere er en erfaring eleven selv har gjort seg tidligere, og at vedkommende derfor henter frem denne erfaringen for å komme med sine tanker. La oss se på Mayer og Saloveys definisjon på emosjonell intelligens:

[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth. (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197)

Tar vi denne definisjonen i betraktning ovenfor hendelsen nevnt i forrige avsnitt, kan det tyde på at denne eleven i dette tilfellet, til en viss grad oppfyller flere av elementene i Mayer og Saloveys definisjon på emosjonell intelligens. Ikke så at andre elever ikke har oppnådd det samme, men at dette er et av de mest tydelige eksemplene på bruk av alle elementene i definisjonen. Et annet eksempel kan jo være eleven som mente at «*kanskje, hvis jenta blir til tiger, så blir moren også til tiger?*», ved at eleven gjenkjente følelsene karakterene hadde, og brukte sine erfaringsbaserte kunnskaper til å støtte opp om sin lesning og tenking. Kanskje, kan vi håpe, reflekterte begge disse elevene hvordan disse elementene i boken kunne brukes til å forstå nytteverdien av å kunne regulere sine følelser, og oppnå emosjonell og intellektuell vekst.

6.2 Vurdering av metodebruk

I dette kapitlet vil jeg gjøre noen vurderinger av det som ble gjort i studien. Jeg vil først si noe om bildeboken som ble brukt, deretter noe om de litterære samtalene og CHAMP-skjemaene som forskningsmetoder. Videre vil jeg se hvordan kombinasjonen av disse metodene fungerte for å kunne gi svar på problemstillingen, nevne noen didaktiske implikasjoner, og til slutt nevne noen feilkilder.

6.2.1 Om bildeboken *D for tiger*

Som planlagt, og som det later til å komme frem i datamaterialet, virker det som at bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015) presenterer det som er kjente og hverdagslige situasjoner og problematikker for elevene. Som Stokke påpeker, «blir teksten sett som en vesentlig forutsetning for barnas utsagn i studien» (2014, s. 54). Bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015) har

hatt stor påvirkning også på denne studien, og derfor vil jeg her si noe om hva dette kan ha bestått i.

En av utfordringene med denne bildeboken, er at teksten kanskje var noe *for* nær for elevene, på den måten at det var lite som lot til å være ukjent for elevene. Dette kan ha ført til at potensialet for de litterære samtalene minket, ved at elevene allerede har gode emosjonelle kunnskaper som kan brukes i situasjoner som lignet de som ble tatt opp i boken. Med andre ord var kanskje inngangsterskelen for å kunne «gå inn» i boken ganske lav, men takhøyden for hva som kunne oppnås av ny kunnskap, utvikling av emosjonell literacy og nye erfaringer, kan også ha blitt senket. Likevel kan man trygt fastslå at ingen av elevene har erfaring med nøyaktig det samme fortellingsforløpet, og sammensetningen av innhold, verbaltekstlige og visuelle modaliteter og virkemidler den utvalgte bildeboken måtte ha. Til og med om noen av elevene tidligere skulle ha lest boken selv, ville høytlesningen og arbeidet med den likevel vært en ny erfaring (Rosenblatt, 1995).

Kriteriet om at bildeboken skulle være kjent, var med på å bidra til at det ikke var mange nye elementer på én gang for elevene. Likevel var det i CHAMP-skjemaene til tider nokså sprikende oppfatninger av karakterenes tanker og følelser, og hvorfor dette ikke førte til videre diskusjoner og samtaler er merkelig. Dermed ville det vært interessant å gjøre den samme studien i samme klasse, med en bok som var noe mer fremmedartet for dem.

En faktor som kan spille inn på hvordan elevene leser teksten, er hvordan karakterene blir presentert, og hvilken *fortellertype* boken er skrevet og tegnet fra (Michelsen, 2018, s. 70). Dersom boken presenterer fortellingsforløpet utenfra, gjennom en aural forteller, kan det være lettere for elevene å distansere seg fra karakterene, enn om boken fortelles gjennom en av karakterenes perspektiv. Dette har påvirket hvordan elevene leste og forstod de ulike karakterene, enten som fremmedartede (ved en aural forteller) eller som kjente (gjennom en personlig forteller) (Michelsen, 2018). Med andre ord, en bok med en personlig forteller, der hovedkarakteren presenteres som bokens «jeg», slik som *D for tiger er*, kan ha ført til at elevene kanskje hadde vansker med å «gå ut av» denne karakteren og se fortellingen og kulturen fra et eksternt synspunkt, for deretter å være kritisk mot denne, både under lesningen og de litterære samtale. Motsatt vil en aural forteller, uavhengig av om den er

allvitende eller ei, kunne føre til at det er lettere å være kritisk til karakterene og kulturene som presenteres, men vanskeligere å fordype eller leve seg inn i disse.

Det at bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015) tar utgangspunkt i en kjent, hverdagslig situasjon, med en personlig forteller, kan altså ha ført til at elevene identifiserte seg selv med jenta i boken. Nikolajeva skriver at dersom elevene gjør dette, er det større mulighet for at de danner seg en «immersiv» lesning av teksten (2013). En slik lesning er preget av en «just-like-me»-fortolkning, der leseren blir «ett» med karakteren. Nikolajeva påpeker en slik fortolkningsmåte, som ofte inntas av begynnerlesere, ikke utvikler empati (Nikolajeva, 2013). Det er selvfølgelig ikke nødvendigvis en automatikk mellom å lese slike bøker og det å ta i bruk en slik fortolkningsmåte, men slike faktorer kan være med på å påvirke elevenes lesning og forståelse av boken.

Likevel viste det seg at elevene, både i CHAMP-skjemaene og de litterære samtaler, mestret å gå inn i forestillingsverdenen boken presenterte, og gjøre seg adekvate og varierte lesninger av boken og karakterene. Dette kan altså tyde på at selv om boken kanskje var *vel* virkelighetsnær for elevene, hadde bokens karakterer potensial til å få elevene til å faktisk gjøre seg ulike lesninger av disse. Det later også til at de andre kriteriene boken ble valgt ut fra (se kapittel 3.10), virket i samsvar med sin hensikt. Det er kanskje det siste kriteriet, at boken skulle invitere til samtale og refleksjon, som kanskje ikke helt førte frem, gjennom de litterære samtaler.

6.2.2 Litterære samtaler?

Som det kommer frem i analysen og feltnotatene, var det ikke mye som kom frem som ikke allerede hadde kommet frem i CHAMP-skjemaene. Her må jeg være kritisk, og sette spørsmål ved disse samtaler, for å se hvordan metoden fungerte ovenfor de metodologiske kravene reliabilitet og validitet. Vettenranta henviser i Postholms bok til Østerud (1990, i Postholm, 2005) som påpeker at «kritisk bevissthet» (2005, s. 171) er en viktig forutsetning for å kunne gjøre en grundig analyse. For var det egentlig litterære samtaler som ble ført i klassen, eller var det heller samtale om litteratur med læreren?

Hennig sier at et mål for litterære samtaler, er at de skal føre til at deltakerne sammen når frem til nye meningssammenhenger, ved å se saker fra ulike perspektiver og utforske ulike muligheter (Hennig, 2010). Nådde så elevene, sammen, frem til å se boken i nye sammenhenger, og ble det utforsket ulike perspektiv og muligheter? Ja og nei. For det første lot det til at elevene i stor grad oppfattet læreren som mottaker for sine tanker og innspill, og ikke sine medelever. Heller var det ikke mange tilfeller der elevene svarte, utfordret eller kommenterte hverandres innspill og tanker. Likevel var det kanskje særlig ett gyllent øyeblikk var da en elev utfordret lærerens syn på hva som var problemet i teksten, og kom med et nytt syn på dette. I ettertid tror jeg vi kunne lagt bedre til rette for litterære samtaler ved blant annet å bruke mer tid til hvert av spørsmålene, slik at elevene både fikk tenke seg mer om, og om mulig «lokke» elevene til å komme med flere innspill. Her må vi også, i likhet med Ottesen & Tysvær (2020), sanne Nikolajevas ord om at læreren spiller en svært sentral rolle i det å gi elevene muligheter til å utvikle emosjonell literacy (2013), i det at undervisningsopplegget i dette tilfellet kanskje ikke la opp til mange og gode nok muligheter til dette.

Om også boken og hele situasjonen, altså at undervisningsopplegget hadde utspring i et forskningsprosjekt med forskeren til stede, var med på å føre til at samtaler ble som de ble, er vanskelig å avgjøre. Godt mulig spilte alle disse faktorene inn på dette, på tross av både at elevene ofte hadde gjort seg ulike tanker før hver av samtaler gjennom arbeidet CHAMP-skjemaene, og at jeg ikke var en helt ukjent voksenperson for elevene. Som allerede nevnt fikk jeg ikke respons fra skoler med klasser som ønsket å delta, som var vant med å samtale om følelser og å ha litterære samtaler. Det skulle derfor vært interessant å gjøre det samme studiet hos en annen klasse, og se hvilke forandringer dette hadde ført til.

Som læreren også påpekte under planleggingen av undervisningsopplegget, la heller ikke samtalekulturen klassen hadde, alltid like gode forhold for utviklende og spennende samtaler, selv om læreren etter undervisningen også mente at elevene hadde gjort det bra, utgangspunktet deres tatt i betraktning. Jeg er absolutt av samme oppfatning. Tatt i betraktning at litterære samtaler, og fokus på følelser i samtaler heller ikke var noe som ofte ble brukt i denne klassen, skal både læreren og elevene ha *mye* takk og ros for hvordan de begav seg ut i undervisningen, og hva de faktisk presterte. Vi må ikke glemme at dette var

første gang elevene fikk bruke CHAMP-skjema, og dette uten hjelp fra personlig instruktør underveis. Elevene arbeidet nemlig med CHAMP-skjemaene på egenhånd, og trengte lite hjelp for å fylle ut disse på en god måte, noe vi også ser av de utfylte CHAMP-skjemaene. Hvordan egnet så CHAMP-skjemaene seg som metode og utgangspunkt for studiens datamateriale?

Var så metoden egnet til å svare på problemstillingen? Også ja og nei. Jeg er av den oppfatning av at metoden i og for seg var egnet til dette, men at dette ble problematisert ved kunnskapene og ferdighetene som lå til grunn for utførelsen av metoden. Som sagt ble jeg overrasket over hva som kom fram i CHAMP-skjemaene i sammenligning med de litterære samtalene, da jeg ikke hadde kikket på disse i løpet av undervisningen.

6.2.3 CHAMP-skjema

Den største utfordringen ved å bruke CHAMP-skjema i denne studien, var å kategorisere svarene, fordi elevenes svar av og til ikke inneholdt nok informasjon. Et eksempel på dette er en elev som hadde skrevet at jenta er glad fordi «*det er gøy å balansere blyanten.*». Budskapet kommer frem, men det er vanskelig å avgjøre om eleven refererer til at vedkommende selv synes det er gøy å balansere blyanten, eller om vedkommende leser jentas glade ansikt som et tegn på at hun er glad. Dette er riktignok ikke noe McTigue et al. hadde i tankene når de utviklet skjemaet, men i denne studien, der målet var å beskrive hva som kjennetegner elevers forståelse av karakterer, var dette sentralt. En annen utfordring var at jeg ikke hadde tilgang til elevenes tanker rundt hva de hadde skrevet, og hvordan de tenkte underveis i utfyllingen av CHAMP-skjemaene, samt hva de eventuelt valgte å ikke påpeke, eller hvilke utfordringer de møtte. Elevene gav uttrykk for at det var noe vanskelig å bruke CHAMP-skjema, og det skulle vært interessant å vite hva som var problematisk, og hvordan det hadde vært å gjøre denne studien dersom elevene var erfarne med å bruke disse.

Relatert til emosjonell literacy, er ikke CHAMP-skjema i seg selv egnet til å øve et kritisk blikk på karakterene. Nikolajeva påpeker viktigheten av å være kritisk ovenfor karakterene de møter i bøker, for at det skal være mulig å utvikle empati (2013). Mayer & Salovey holder i

definisjonen av emosjonell intelligens også frem det kritiske aspektet ved å hankses med følelser, både i det å resonnerer om følelser, og å oppfatte korrekt hvilke følelser man selv eller andre har (Mayer & Salovey, 1997, i Mayer et al., 2004, s. 197). Likevel vet vi at det i det minste var én elev som var noe kritisk til jenta, fordi eleven selv ikke ville blitt glad for å slippe å gjøre leksene, og dette kan tyde på at elevene er kritiske ovenfor karakterene selv om det ikke blir gjort uttrykk for dette.

Noe CHAMP-skjema later til å være egnet for, relatert til emosjonell literacy, er å få tak i elevenes lesninger av karakterene, i lys av det emosjonelle og konfliktmessige aspektet. Det later også til å være egnet for å kartlegge elevens evne til å «lese» hvilke tanker og følelser karakterene har, altså å kartlegge elevenes evner innenfor den *receptive* dimensjonen av emosjonell literacy. Å la CHAMP-skjemaene utgjøre hoveddelen av datamaterialet lot derfor til å være et godt valg, både med tanke på hvor rikt dette datamaterialet var, og hvor egnet det også var til å kunne gi datamateriale som kunne svare på problemstillingen, og dermed bidra til oppgavens validitet. Ved å bruke CHAMP-skjema som utgangspunkt for vurdering eller videre utvikling av emosjonell literacy, kan man altså oppnå mye. Som vi så i analysen, var det ulike meninger om hvilke tanker og følelser karakterene hadde, noe som i utgangspunktet kunne vært et godt grunnlag for videre samtale.

6.2.4 Kombinasjonen av litterære samtaler og CHAMP-skjema

Ut fra hvordan forholdene ble i denne studien, tror jeg ikke at jeg kan hverken avkrefte eller bekrefte de litterære samtalerne som en egnet metode for å gi utfyllende datamateriale for datamaterialet fra CHAMP-skjemaene. De ulike formene for datamateriale jeg håpet å samle inn (jfr. kapittel 3.6), fant sjeldent eller aldri sted. Likevel var det, som vi så i analysen og drøftingen av dette datamaterialet, noen interessante moment som kom fram. Dette var dog noe jeg ikke hadde kontroll over, av den grunn at jeg ikke fikk kontakt med noen skoler som meldte seg frivillige til å delta i studien. Læreren og elevene skal likevel ha ros for hvordan de presterte i undervisningen.

Sannsynligvis kunne det vært nyttig å holde intervjuer med elevene for å få mer innsikt og forståelse for hva de skrev i CHAMP-skjemaene, og hvorfor de skrev dette. Hadde jeg gjort

dette, ville jeg kunne fått «[...] tilgang til ytrereens verdier, intensjoner og motiver» (Ongstad, 2004, s. 171), som absolutt kunne vist seg å bringe fram interessante funn. Dette ville imidlertid gjort at jeg sannsynligvis måtte begrenset særlig hvor mange CHAMP-skjema jeg tok i bruk som datamateriale for å kunne svare på problemstillingen.

6.3 Didaktiske implikasjoner

Jeg vil ikke gå særlig dypt inn i hvilke didaktiske implikasjoner studien kan tyde på å frembære, men jeg vil nevne noen jeg tror kan være av direkte og nyttig verdi.

Først og fremst lot det til at elevene tok bruken av CHAMP-skjemaene svært lett. Dette kan bety at disse skjemaene nærmest ikke trenger særlig mye innføring eller øving før det tas i bruk i undervisning. Dette vil selvfølgelig avhenge av hvilket klassetrinn skjemaet tas i bruk på, og lærerens kjennskap til elevene.

Det later også til at CHAMP-skjema viser seg å kunne være til hjelp for elevene, til å reflektere over karakterene, noe som kan være svært relevant for både emosjonell literacy og for litterære samtaler. Som vi så var det til tider store sprik i hva elevene mente karakterene tenkte og følte, og det var også brukt ulike kilder til informasjon for deres mentaliseringer for å komme fram til det de skrev i CHAMP-skjemaene. Dette kan kanskje særlig være nyttig i bruk før man gjennomfører litterære samtaler, enten i gruppe- eller helklassesamtaler. I tillegg kan det fungere som et kartleggingsverktøy for læreren, som vi allerede har sett. Dette vil imidlertid potensielt bli svært tidkrevende, avhengig av hvor mange CHAMP-skjema elevene fyller ut i slike sammenhenger, og hvor dypt læreren går fram for å analysere og vurdere elevenes ferdigheter slik de kommer til uttrykk i CHAMP-skjemaene.

6.4 Feilkilder

Selv om de flere feilkilder allerede er nevnt, vil jeg oppsummere dem her, samt drøfte den potensielle påvirkningen disse har hatt på studien og resultatene.

Først og fremst, var det som sagt problemer med å få kontakt med en skole som sa seg villig til å delta i studien, som oppfylte de ønsker jeg hadde lagt fram. Dette ser vi tydeligst gi seg utslag i datamaterialet fra de litterære samtalene. Det var lite datamateriale fra denne delen av undersøkelsen som kunne bygge opp om og gi nye tilskudd til oppgaven. I tillegg utførte vi ikke avbrekket som vi hadde åpnet for å gjøre under planleggingen, og dette lot til å føre til at elevenes engasjement minket etter hvert som det nærmet seg lunsj. Dette kan ha ført til at datamaterialet er mangelfullt. Likevel var det elevenes utfylte CHAMP-skjema som utgjorde hoveddelen av datamaterialet, og derfor mener jeg dette ikke har hatt påvirkning på hva som kom fram i denne delen av datamaterialet, men heller hva som *ikke* eventuelt kom fram her.

I tillegg hadde jeg som forsker påvirkning på innsamlingen av datamaterialet. Som tidligere nevnt kjente jeg til både læreren og elevene fra før. Det var omtrent et år siden jeg hadde hatt praksis i denne klassen, som også bare varte i tre uker. Dette tror jeg kan ha gjort det noe mer trygt for elevene å ha meg til stede i klasserommet som deltakende observatør. Dette tror jeg først og fremst har ført til positiv virkning, da elevene godt mulig ville vært mer reserverte dersom jeg var helt ukjent for dem, særlig under de litterære samtalene. Jeg har selvfølgelig også hatt påvirkning på datamaterialet gjennom hva jeg prioriterte å skrive ned underveis i undervisningen, og hva jeg husket da jeg skrev flere feltnotater etter undervisningen.

I drøftingen og analysen har jeg forsøkt å være så grundig og transparent som mulig, for å i det minste forklare mine de analysepunkt, tankerekker, begrunnelser og drøftinger for funnene jeg gjorde. Som vi så særlig i henhold til datamaterialet fra CHAMP-skjemaene, var det ikke alltid enkelt å tolke og trekke slutninger på flere områder. Derfor forsøkte jeg å holde alle muligheter åpne, og også kommentere de ulike mulighetene underveis.

Min mest tydelige og uheldige påvirkning på datamaterialet som absolutt er en tydelig feilkilde, var tilfellet jeg kommenterte i kapittel 5.1.2. Dette var da en elev trengte hjelp til å fylle ut et CHAMP-skjema, hvorpå jeg ledet eleven mot morens kroppsspråk, og foreslo at det kunne se ut som at hun var trist. Dette tilfellet ble ikke kommentert videre i drøftingen, annet enn at dette skjemaet da ble registrert som ett av mengden blant tilfellene der moren ble forstått som trist av elevene, som tilfelle av bruk av den visuelle modaliteten, og som tilfelle av at eleven vektla morens følelser i motsetning til tanker. Da det var i alt elleve elever, som hver fylte ut tre CHAMP-skjema (i alt 33 CHAMP-skjema), har dette ikke hatt større påvirkning på hva elevenes fordelinger av tilfeller der de vektlegger tanker eller følelser, positive versus negative tanker eller følelser, eller bruk av ulike kilder for sine mentaliseringer. I hver av disse fordelingene var det enten svært jevn fordeling, eller tydelig over- eller undervekt av de ulike tilfellene.

At eleven var enig i mine forslag, kan tolkes både som at vedkommende mente det gav mening at hun stod trist, men det kan også være tilfelle at vedkommende sa seg enig uten å nødvendigvis være det, på grunn av asymmetrien mellom meg som voksenperson og forsker, og vedkommende som elev. Det vi likevel kan ta med oss fra dette tilfellet, er hvor raskt det kan skje at voksenpersoner kan påvirke elevenes lesninger, noe jeg allerede har nevnt ved flere tilfeller at jeg ikke ønsket å gjøre.

7.0 Oppsummering

I begynnelsen av oppgaven så vi at både Nikolajeva, Buvik Sivertsen, Hodges et al. at det var behov for økt empiriske kunnskap om emosjonell literacy knyttet til elevens lesing av skjønnlitteratur (2013; 2021; 2018). Andersen kan forstås som å etterlyse noe av det samme, ved at han setter forestillingsevnen som avgjørende for samfunnets ve og vel (2011). For å kunne gå videre, så jeg det som både nyttig og relevant å drøfte begrepene emosjonell intelligens, og emosjonell literacy. Jeg la også kort ut om Rosenblatts transaksjonsteori, og om noen av de sentrale begrepene relatert til emosjonell literacy og problemstillingen.

Siden denne studien heller kan ses på som en tverrsnittstudie av én enkelt klasse ved bruk av én enkelt bok, vil ikke funnene være generelle for alle elever. Deler av tilnærmingen kan forhåpentligvis være overførbart til andre studier, men målet med denne studien er først og fremst å bidra til økt kunnskap om elevers lesing i lys av emosjonell literacy. Det er dermed heller snakk om hvilke konsekvenser funnene i denne studien kan føre til. Før jeg oppsummerer funnene, vil jeg gå gjennom hvordan jeg kom fram til dem.

Ved å ta i bruk McTigue et al. sitt CHAMP-skjema (2015) og å holde samtaler rundt bildeboken *D for tiger* (Ask, 2015), gjorde elevene uttrykk for sine lesninger, forståelser og tolkninger av karakterene i bildeboken. Undervisningen og bildeboken ble planlagt under påvirkning av relasjonskompetanse og flere teoretiske perspektiv. CHAMP-skjema og feltnotater fra elleve elever ble brukt som datamateriale, og tolket i lys teorier og begrep som emosjonell literacy, mentalisering, multiperspektivisme, og ikke minst transaksjonsteori. Hvilke funn førte så dette til?

I det store og hele er det tydelig å se at elevene har gode ferdigheter i å mentalisere. De benytter seg i hovedsak av både den visuelle og den verbaltekstlige modaliteten, men også egne erfaringer og kunnskap fra tidligere i bildeboken, som kilder for å tenke seg fram til hva karakterene tenker og føler. Det kommer også til uttrykk at elevene, i varierende grad, mestrer å gå inn i den fiktive forestillingsverdenen, for å forestille seg hvordan karakterene har det ut ifra situasjonen karakterene befinner seg i, i de ulike oppsalgene de skulle ta utgangspunkt i. Dette kommer kanskje særlig tydelig fram gjennom enkelte elevers bruk av tankereplikker for å fortelle hva karakterene tenker og føler. Dermed klarer de også å se boken fra begge karakterenes perspektiv, noe som fordrer ferdigheter knyttet til multiperspektivisme.

Ved enkelte tilfeller ser vi at elevene fortsatt er unge, i at de har begrensede intellektuelle, emosjonelle og erfaringsbaserte kunnskaper. I tilfeller der det er mindre tydelig hva karakterene later til å tenke å føle, mestrer de likevel å hente fram andre kunnskaper som er relevante for å mentalisere. Dette gir seg også uttrykk i ulike erfaringer de later til å bringe med seg til bildeboken, blant annet foreldres bekymringer om materielle objekter, hvordan vår oppførsel påvirker andre, og hvordan det føles når problemer ordnes opp i. Disse

funnene var det særlig Rosenblatts transaksjonsteori som kunne belyse.

I de tilfellene elevene benytter seg av den visuelle modaliteten, later de i stor grad til å mestre å plukke opp tydelige tegn på hva karakterene tenker og føler, hovedsakelig ut fra karakterenes fysiske trekk som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. I de tilfellene de benytter seg av den verbaltekstlige modaliteten, både parafaserer og siterer elevene teksten, men gjør også i disse tilfellene adekvate mentaliseringer.

Selv om bokens tema, fortellingsforløp og karakterer sannsynligvis er svært kjent for de fleste elevene, later det likevel til at de fleste elevene holder en viss avstand til karakterene. Dette kan tyde på at elevene er i stand til å reagere på karaktertrekkene, enten i positiv eller negativ forstand. På tross av at de holder en slik avstand, er det likevel sjeldent at elevene påpeker sosiale følelser, altså følelser som har sitt opphav i samhandling med andre (Nikolajeva, 2014). Dette virker for meg som at elevene enten mangler det nødvendige emosjonelle vokabularet, da noen mestrer å beskrive sosiale følelser gjennom grunnleggende følelser, eller at de ikke har god nok emosjonell literacy til å gjenkjenne disse følelsene.

Til sist er det også to elever som later til å utmerke seg i kunnskaper de gir uttrykk for, relatert til emosjonell literacy. Disse gir uttrykk for å kunne bruke sine emosjonelle kunnskaper til å tolke henholdsvis hva konflikten i bildeboken i bunn og grunn var, og til å forutse hva karakterenes oppførsel ville føre til, dersom den fortsatte slik. Disse to lot altså til å mestre å bruke sine emosjonelle kunnskaper «[...] to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997, sitert i Mayer et al., 2004, s. 197). Mayer, Salovey og Caruso, hvis forskere står for definisjonen av emosjonell literacy denne oppgaven tok utgangspunkt i, setter denne siste delen av definisjonen som den mest omfattende og oppvurderte måloppnåelsen av emosjonell literacy.

Er vi så i mål? Nei, heller tvert imot: Vi er i oppstarten. Herved legger jeg fra meg stafettpinnen, og oppmuntrer andre løpere til å ta det jeg tror er neste distanse: Hva kjennetegner litteraturundervisning som gir muligheter for elevers utvikling av emosjonell literacy?

8.0 Referanser

Aksjon. (u.å.). I Det norske akademis ordbok. Hentet 16. februar 2022 fra

<https://naob.no/ordbok/aksjon>

Andersen, P.T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(2), s. 15–22.

Ask, L. (2015). *D for tiger*. Gyldendal forlag.

Blikstad-Balas, M. (2021, 22. januar). Literacy. I *Store norske leksikon*. Hentet 16. februar 2022 fra <https://snl.no/literacy>

Bracher, M. (2013). *Educating for cosmopolitanism: Lessons from cognitive science and literature*. Palgrave Macmillan.

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor og masterstudenter*. Fagbokforlaget.

Buvik Sivertsen, K. (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, (48), 1–11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>

Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152. <http://www.jstor.org/stable/1559198>

Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk Forlag

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal Forlag.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg). Abstrakt Forlag.

- Eikseth, A. G. (2012). Dannelselse og demokrati i skolen: en drøfting i lys av John Deweys filosofi. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s. 63-79). Akademika Forlag
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hodges, T. S., McTigue, E., Wright K. L., Franks, A. D. & Matthews, S. D. (2018) Transacting With Characters: Teaching Children Perspective Taking With Authentic Literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 343-362.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464529>
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka* (Bd. 2, s. 138-154). Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka* (Bd. 2, s. 26-48). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/o/verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 219-246). Universitetsforlaget.

Låstad, E. (2021, 31. mai). Mari Kanstad Johnsen. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. april 2022 fra https://snl.no/Mari_Kanstad_Johnsen

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry* 15(3), 197-215.

<https://www.jstor.org/stable/20447229>

McTigue, E., Douglass, A., Wright, K. L., Hodges, T. S. & Franks, A. D. (2015). Beyond the story map: Interferential comprehension via character perspective. *The Reading Teacher*, 69(1), 91-101. <https://doi.org/10.1002/trtr.1377>

Mo, J. (2019), "How does PISA define and measure reading literacy?", *PISA in Focus*, 101, 1-6. <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.

Myhr, A. B., Bergland, O. H. & Hovind, B. J. (2021). Lene Asks Kjære Rikard som utgangspunkt for utvikling av emosjonell literacy og mentaliseringsevne. *De Gruyter*, 51(1), 117-139. <https://doi.org/10.1515/ejss-2020-2029>

Nielsen, I. (2021). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>

Nikolajeva, M. (2012) Reading other people's mind through word and image. *Children's Literature in Education*, 43, 273-291. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6>

- Nikolajeva, M. (2013) «Did you feel as if you hated people?» Emotional literacy through fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2), 95-107.
<https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. (2014). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2019). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Psykologisk.no.
<https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Pax Forlag AS.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- 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>
- Ottesen, S. H., Tysvær, Aa. (2020). Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, (38)4, 69-84. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk metode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka* (Bd. 2, s. 90-112). Universitetsforlaget

- Riopel, L. (2022). *Emotional Intelligence Frameworks, Charts, Diagrams & Graphs*.
Positivenesspsychology.com. <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-frameworks/>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Literacy Research and Instruction*, (44)3, 47-64. <https://doi.org/10.1080/19388070509558431>
- Spierings, B. (2013). *Vokabularundervisning – quick and dirty* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185769>
- Staurseth, H. E. (2009). *De fargerike lærebøkene: Hvilken funksjon har bilder i lærebøkernes design, og på hvilken måte blir de utnyttet i elevers lesing?* [Upublisert semesteroppgave]. Universitetet i Stavanger
- Stokke, R.S. (2014). «Men han har to forskjellige farger på øynene». Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), 42–56.
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e46a0d61810001975bd6/1567155320566/NL4-14_SeierstadStokke.pdf
- Svennevig, J. (2021, 8. november). Tekst. I *Store norske leksikon*. Hentet 26. mai 2022 fra <https://snl.no/tekst>
- Tjora, A. (2020, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. mars 2022 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Trans-. (u.å.). I Det norske akademis ordbok. Hentet 16. februar 2022 fra

<https://naob.no/ordbok/trans->

Tønnessen, E. S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.),
Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere (s. 171-194). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/#>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Zapata, A., Sánchez, L. & Robinson, A. (2018). Examining young children's environment building responses to postmodern picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 439-464. <https://doi.org/10.1177%2F1468798416674253>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Søknad til skoler om datainnsamling til norskfaglig masteroppgave

Forespørsel om å foreta datainnsamling til masteroppgave i norsk ved ***** skole

Hei ***** !

Mitt navn er Roar Fossdal. Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, og er nå på siste året av masterutdanningen for grunnskolelærer på 1.-7. trinn. Jeg er nå kommet godt i gang med planlegging av masteroppgaven min, og det nærmer seg tiden for å foreta datainnsamling til oppgaven min. Jeg lurte derfor på om det er mulig å gjøre dette på ***** skole, helst i en klasse mellom 3. og 5. trinn.

Emnet for oppgaven er emosjonell literacy. Emosjonell literacy kan forklares så enkelt som det å ha kunnskap om egne og andres følelser. Dette er et fagfelt innen lesevitenskap, som henter teori fra blant annet resepsjonsteori og psykologi. Selv om jeg skriver denne masteroppgaven innenfor norskfaget, er emosjonell literacy svært relevant for mange ulike aspekter innenfor skolen. Det kan relateres til de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*, men er mest relevant innenfor førstnevnte. I tillegg er det relevant for skolen med tanke på grunnleggende ferdigheter og flere av de norskfaglige kjerneelementene.

I denne oppgaven vil jeg utforske elevers emosjonelle literacy i lesing av bildebøker for barn som tar opp mellom-menneskelige relasjoner og konflikter. Mitt ønske er å få samarbeide med en lærer med sin klasse som opplever det som fint å ha diskusjoner og samtaler rundt lesing bøker. Min rolle vil være å observere selve lesingen av en bildebok som jeg og lærer mener kan passe bra til elevene og oppgavens tema, og samtale og/eller diskusjon rundt denne. Etter lesingen og samtalene skal så elevene fylle ut CHAMP-skjema. CHAMP-skjema er et enkelt ark der elevene skal fylle ut hva de tror ulike karakterer tenker og føler, ut fra tekstlige og visuelle tegn i boken. Det er særlig dette skjemaet som vil være interessant for denne masteroppgaven.

Til høyre er et bilde av et slikt CHAMP-skjema. Grunnideen er at man tar utgangspunkt i to karakterer fra en bok, og elevene skriver hva de mener karakterene tenker og føler. Skjemaet og elevsvarene vil naturligvis være på norsk. Som man ser er det et svært enkelt skjema som ikke krever særlig opplæring eller innføring, og det er heller ikke relevant at elevene oppgir opplysninger om seg selv, annet enn deres forståelse av karakterene ut fra boken.

The diagram illustrates a CHAMP schema. At the center is a circle labeled "Verdi talks to the green snakes...". Above it are two thought bubbles. The left bubble contains the text "he thinks they are rude". Below it is a box with the heading "I know Verdi is thinking or feeling this because:" and the handwritten answer "they're mean to him which means they're rude". The right bubble contains the text "they think Verdi is just a little kid & not cool". Below it is a box with the heading "I know the green snakes are thinking or feeling this because:" and the handwritten answer "pretending to be nice".

Oppgaven vil ikke trenge noen personlige opplysninger da jeg kun vil ta i bruk anonymiserte feltnotater (ikke lyd- eller videoopptak), og elevene skal ikke skrive navn på skjemaene. Det vil likevel være nødvendig å be om elevenes og respektive foreldres skriftlige samtykke til å bruke feltnotater og CHAMP-skjema, med blant annet informasjon om hva oppgaven går ut på og hvilke opplysninger som blir samlet inn. Jeg antar det ikke vil behøves mer enn 4-8 skoletimer for å få samle inn den mengden data jeg ønsker. Organisatorisk sett kan det muligens være relevant at elevene arbeider med læringsvenner eller i grupper. På denne måten får undervisningen et økt potensiale innenfor sosial læring, og bygge opp om samtaler og diskusjoner. Jeg vil da ha fokus på to til tre grupper under både samtale/diskusjon og deres utfylling av CHAMP-skjemaene. Det er ønskelig å få to til tre CHAMP-skjema fra hver elev i gruppene. Spesifikke datoer for besøk og utførelse av datainnsamlingen må vi komme tilbake til etter hvert som tiden går, men jeg ønsker å få gjort dette i tidsrommet januar-februar.

Slik jeg ser det, vil et slikt opplegg gi gode muligheter for læring om blant annet identitet, egne og andres følelser, bildebok-sjangeren og konfliktløsning. Nedenfor har jeg hentet frem de kompetansemål som kan være relevante for undervisningen.

Etter 4. trinn:

- 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
- beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter

Etter 7. trinn:

- lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold
- lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler
- beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål
- utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Jeg sender dette skrivet til flere skoler for å finne en skole/lærer/klasse jeg kunne samarbeide med. Derfor ønsker jeg gjerne å få kontakt med noen av lærerne som synes at prosjektet høres interessant ut, og kanskje kan tenke seg å delta med sin klasse i en slik studie. Videresend derfor gjerne denne mailen til de lærere på deres skole som underviser i norskfaget på 3. til 5. trinn.

Vennlig hilsen,
Roar Fossdal

Kontakt detaljer:
TLF: 950 71 165 Mail:
r.fossdal@stud.uis.no

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Emosjonell literacy i bildebøker*»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan elever leser bildebøker for å forstå personer i bildebøker sine tanker, handlinger og følelser.

Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan elever leser bildebøker for å forstå personer i bildebøker sine tanker, handlinger og følelser. Jeg har lyst å se på undervisningen til noen av elevene i 4. klasse, og la dere fylle ut et lite elevskjema som handler om hvordan dere forstår personer i bildebøker. Jeg håper du vil være med!

Jeg skal være med i klasserommet når dere leser og snakker sammen om en bildebok, kanskje spørre litt om boken og hva du synes om boken, og hva du synes om karakterene. På slutten av undervisningen skal dere også fylle ut et oppgaveark.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Institutt for Grunnskolelærerutdanning, Idrett og Spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Roar Fossdal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en elev mellom 8 og 11 år på Skeie skole. Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din lærer gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil kanskje spørre deg noen spørsmål i noen av timene og spørre om du kan fylle ut et oppgaveark. Hvis du ikke har lyst å være med, kommer jeg ikke til å stille deg spørsmål eller samle inn ditt oppgaveark.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg være med i noen av timene i klassen, spørre deg om hva du synes om boken vi skal lese, og la deg fylle ut et ark med oppgaver til boken. Hvis du synes det er greit, vil jeg bruke oppgavearket ditt i forskningsprosjektet mitt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst si at du ikke vil være med, uten å si hva som er grunnen til det. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen fra deg til å finne ut hvordan elever leser bildebøker for å forstå personer i bildebøker sine tanker, handlinger og følelser.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Roar Fossdal som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg makulerer (ødelegger) oppgavearkene og det jeg noterer i timene etter at forskningsprosjektet er ferdig.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver forskningsartikkelen. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet i juni i år.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Roar Fossdal

Tlf: 95071165. E-mail: r.fossdal@stud.no

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet. Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Roar Fossdal

Samtykkeerklæring

Foresatt har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Emosjonell literacy i bildebøker» og har fått anledning til å stille spørsmål. Foresatt samtykker til:

- At det kan bli skrevet notater om mitt barn, som ikke kan spores tilbake til vedkommende.
- At mitt barns anonyme oppgave-ark kan samles inn og brukes i forskningsprosjektet

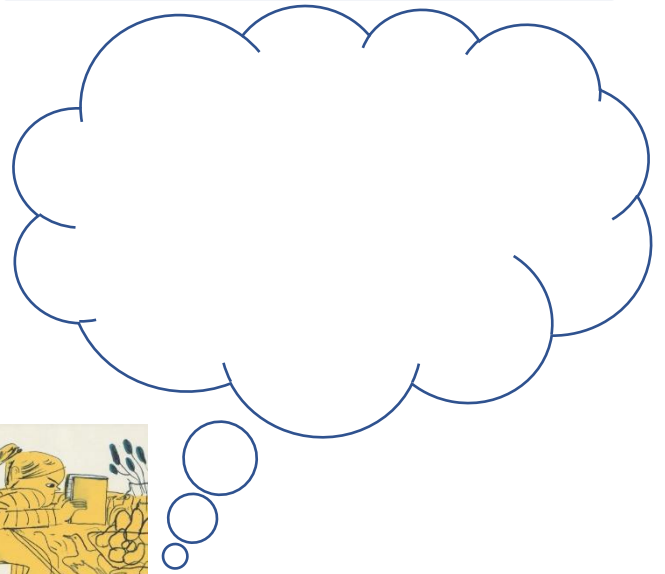
(Signert av elev, dato)

(Signert av foresatt, dato)

Øvingsskjema

Hva du tror jenta tenker eller føler

Hva du tror hunden tenker eller føler

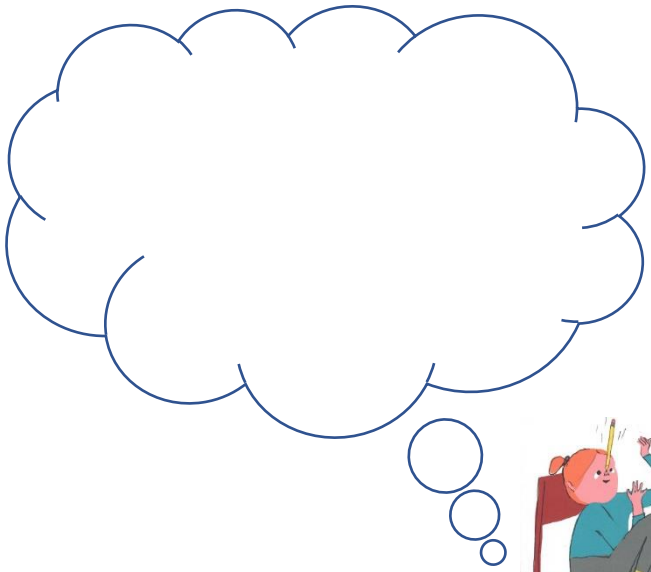


Jeg tror jenta tenker eller føler
dette fordi...

Jeg tror hunden tenker eller føler
dette fordi...

Hva du tror jenta tenker eller føler

Hva du tror moren tenker eller føler

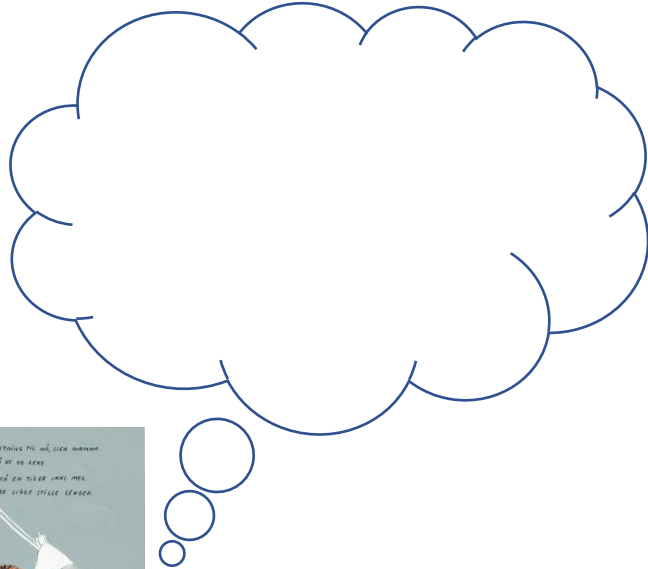


Jeg tror jenta tenker eller føler dette fordi...

Jeg tror moren tenker eller føler dette fordi...

Hva du tror jenta tenker eller føler

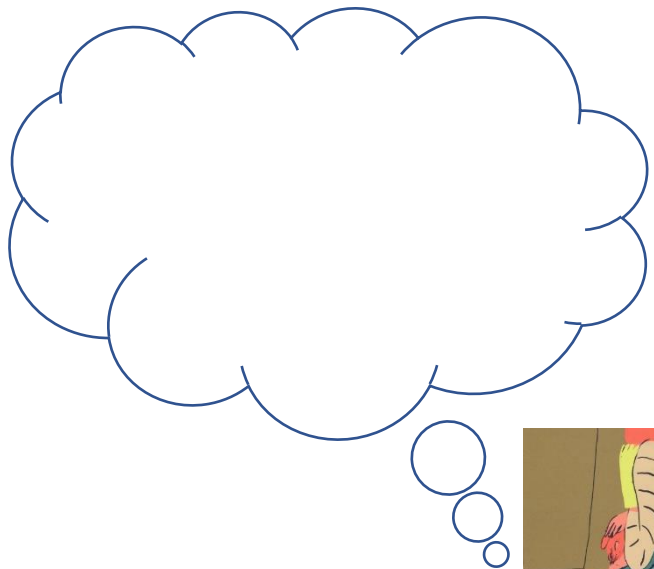
Hva du tror moren tenker eller føler



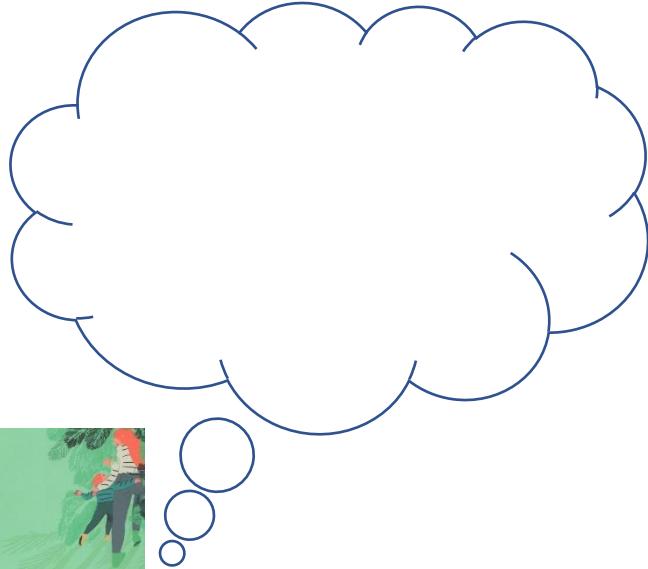
Jeg tror jenta tenker eller føler dette fordi...

Jeg tror moren tenker eller føler dette fordi...

Hva jenta tenker eller føler



Hva moren tenker eller føler



Jeg tror jenta tenker eller føler dette fordi...

Jeg tror moren tenker eller føler dette fordi...

Undervisningsopplegg, «D for tiger»

1. Roar introduserer litt om prosjektet: Dette er ikke en prøve, jeg lurer bare på hva elevene kommer til å skrive på arket, og høre hva de snakker om. Jeg skriver ikke ned hvem som sier hva. Ikke opptatt av best mulig svar, for her finnes ingen riktige svar. De skal bare skrive ned hva de tenker og tror. Det vi skal gjøre i dag, er en del av en oppgave jeg skal gjøre, som er den siste jeg må gjøre før jeg får bli lærer.

2. Introdusere timen, skrive på tavla?
 - i. Lære hvordan de skal skrive på oppgavearkene
 - ii. Lese litt i boka, stoppe opp, skrive på arket, snakke litt sammen
 - iii. Snakke sammen om hele boken.
 - iv. Mål for timen: prøve å tenke hva personene i boka tenker og føler

3. Innføring i CHAMP-skjema: Finn fram **første oppslag** på prosjektor, og fyll ut et skjema sammen. **Bilder, tekst, eller fra ditt eget hode (skriv disse opp på tavla)**. Arkene skal hjelpe elevene til å tenke, sånn at det blir lettere å snakke sammen etterpå.

(Christer tar over) vær naiv, spør «dumme»/provoserende spørsmål?

4. Innføre om boka: Tittel, omslag, hva tror elevene boka handler om osv.

5. Stoppe etter ← (men ta i bruk hele oppslaget)



i. Elevene fyller ut første CHAMP-skjema (gjerne gå rundt og hjelpe/støtte)

Kanskje gi noen ørsmå hint? Hva kan dette og dette fortelle oss?

ii. Elevene snakker 1 minutt med sidemann om oppslaget, og hvorfor de skrev

det de skrev.

iii. Litterær samtale:

Først, noen som vil dele sine tanker?

Be de forklare **hvorfor** de tror det de tror (ut fra bilde, tekst, noe de har

opplevd, en følelse eller tanke de ville hatt hvis det var dem selv? **Fargebruk,**

hva kan stripene på morens genser bety, kan ikke se morens ansikt, «det bor

en tiger i mamma som ikke må våkne» osv.) Roar skyter evt. inn noe



6. Stoppe etter ← (hele oppslaget)

- i. Elevene fyller ut andre CHAMP-skjema (gjerne gå rundt og hjelpe/støtte)

Kanskje gi noen ørsmå hint? Hva kan dette og dette fortelle oss?

- ii. Elevene snakker 1 minutt med sidemann om oppslaget, og hvorfor de skrev

det de skrev.

- iii. Litterær samtale:

Først, noen som vil dele sine tanker?

Be de forklare **hvorfor** de tror det de tror (ut fra bilde, tekst, noe de har

opplevd, en følelse eller tanke de ville hatt hvis det var dem selv? **Fargebruk,**

hunden, hvordan jenta sitter (som en tiger?) osv.) Roar skyter evt. inn noe

7. Stoppe etter ← (hele oppslaget)



- i. Elevene fyller ut tredje CHAMP-skjema (gjerne gå rundt og hjelpe/støtte)

Kanskje gi noen ørsmå hint? Hva kan dette og dette fortelle oss?

- ii. Elevene snakker 1 minutt med sidemann om oppslaget, og hvorfor de skrev

det de skrev.

- iii. Litterær samtale:

Først, noen som vil dele sine tanker?

Be de forklare **hvorfor** de tror det de tror (ut fra bilde, tekst, noe de har

opplevd, en følelse eller tanke de ville hatt hvis det var dem selv? **Fargebruk,**

begge ansiktene er gjemt på første bildet, vaskehanskene + blyanten) Roar

skyter evt. inn noe

avbrekk?

8. Snakke sammen om hele boken, gjerne bla fram og tilbake i presentasjonen.

- a. I denne fortellingen, hva **tror du** karakteren aller helst ønsket?
- b. Hva **tror du** var karakterens problem i denne fortellingen? Er det bare ett problem boken? (skrive på tavla hvis det er ulike forslag)
- c. Ble problem(ene) løst?

d. Hva **tror du** i så fall det var som løste problem(ene)?

e. Hva **tror du** det betyr at «Det bor en tiger i mamma som ikke må våkne»?

Er det noen av elevene som det «bor en tiger i»? Andre dyr?

9. Samtale om selve måten å arbeide med boka på, og CHAMP-skjema: Hva var annerledes med denne måten å jobbe på? Var det vanskelig å prøve å forstå jenta og mora? Kan vi bruke det å tenke hva andre tenker til andre ting enn å forstå bøker? Kan vi bruke dette til når det er vi som gjør lekser eller leser?

Oppsummerende spørsmål:

- Hva følte du da du hadde lest teksten? Hvorfor tror du at du fikk disse følelsene?
- Vekket teksten noen minner – av mennesker, hendelser, følelser, eller andre ting?
- Hva **mener du** er det viktigste ordet i teksten? Hvorfor?
- Hva **mener du** er det viktigste bidet i teksten? Hvorfor?
- Får teksten deg til å tenke på en annen bok, film eller TV-program? Hvordan er disse i så fall like?
- Lærte du noe om de andre i klassen idag? Tenkte alle likt, eller tenkte vi annerledes?
- Kan vi lære noe av denne boken til neste gang vi skal gjøre lekser? Eller når andre blir sinte?