



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«**Samvittigheten hans plager ham**»

En studie av andrespråkselevs arbeid med bildeboken *Paisommer* av Ragnar Aalbu

Ingrid Lene Aasen og Hanne Gravelseter

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2022



## Sammendrag

I dette masterprosjektet har vi undersøkt høytlesning av kognitivt utfordrende bildebøker for å engasjere elever med norsk som andrespråk til å være språklig aktive i undervisningen.

Tidligere forskning viser at andrespråkselevne ofte utsettes for både et forenklet språk og faglig innhold i skolen, og hevder at undervisningen bør gi elevene mer komplekse faglige og språklige utfordringer (Daugaard & Johansen, 2012; Stokke & Palm, 2017). På bakgrunn av dette, har vi gjennomført en studie med følgende formål:

*å utforske potensialet for språkutvikling og mentalisering i arbeid med en kognitivt utfordrende bildebok hos andrespråkselever med innføringstilbud på barneskolen.*

Ut fra et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn har vi gjennomført en kvalitativ kasusstudie, samt benyttet metodetriangulering. Studiens analysedel er todelt. Den første analysedelen består i en bildebokanalyse av *Paisommer* av Ragnar Aalbu (2019). Vi har lagt særlig søkelys på hovedkarakterens indre konflikter og illustrasjonenes dramaturgi, som mulig kan stimulere andrespråkselevnes evne til mentalisering og språkutvikling. Arbeidet med bildebokanalysen la grunnlag for å utvikle et undervisningsopplegg med høytlesing, litteratursamtale og elevarbeid, som vi prøvde ut i to elevgrupper. I den andre analysedelen beskriver og tolker vi observasjonene fra datainnsamlingen i klasserommet.

Med utgangspunkt i bildebokanalysen, identifiserte vi fire mentaliseringsnivå, som vi strukturerte observasjonene rundt. Informantenes mentaliseringsevne kom til uttrykk både verbalt og visuelt. Når det gjelder potensialet for språkutvikling ble det funnet at både medelever og lærer bruker stillasbygging og transspråking for å støtte elevenes andrespråkstilegnelse. Videre var det stor vekt på begrepsinnlæring, hvor læreren viste bilder, forklarte og knyttet begrepene til elevenes hverdag. Elevenes morsmål ble brukt som ressurs i opplæringen, og elevene fikk samtale uavbrutt sammen på eget språk. Funnene fra studien sees i sammenheng med tidligere studier som den har hentet inspirasjon fra, samt med kognitiv litteraturteori og nyere forskning på kognitivt utfordrende bildebøker.

Hovedkonklusjonen vår er at elevene viste litterær kompetanse i møte med en kognitivt utfordrende bildebok, og vi mener at dette bør utnyttes og utforskes ved å inkludere litteraturundervisning med høyere kompleksitet for elever med norsk som andrespråk.



## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem nydelige år på grunnskolelærerutdanningen i Tromsø. Årene som studenter har gitt oss ny kunnskap og lærerrike opplevelser på skolen. Mest av alt har vi vært en del av et studentmiljø med et unikt samhold, som gjør det ekstra vanskelig å være ferdig.

Takk Andreas Halvorsen Lødemel, for at du har vært en varm og stødig veileder for oss. Uten deg vet vi ikke hva vi skulle gjort.

Takk til læreren og elevene som har stilt opp som informanter til dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skape denne masteroppgaven.

Takk ansatte i Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, som har hjulpet å oversette fra nederlandsk, russisk og arabisk. Støtten vi fikk av dere ga oss innsikt i datamaterialet vi ellers ikke ville fått til.

Takk til våre nære og kjære, som har gjort denne stressende masterperioden litt finere. Støttende ord og heiarop har strengt tatt vært helt nødvendig.

Og sist, men ikke minst, takk til hverandre. Helt siden starten av studiene har vi holdt sammen, som både gode venninner og samarbeidspartnere. Nå skal vi begge starte våre nye arbeidsliv i Tromsø, og vi er helt sikre på at det nære vennskapet holder livet ut. Takk!

Ingrid Lene Aasen og Hanne Gravelseter



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Forord .....	III
1 Innledning .....	1
1.1 Formål med studien og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Begrepsavklaring .....	3
1.2.1 Mentalisering.....	3
1.2.2 Kognitivt utfordrende bildebøker.....	3
1.2.3 Andrespråkseleven .....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning.....	5
2.1 Utdypende begrepsavklaring om andrespråk .....	5
2.1.1 Førstespråk eller morsmål? .....	5
2.1.2 Andrespråk og fremmedspråk .....	6
2.1.3 Tospråklighet eller flerspråklighet .....	6
2.2 Konstruktivistisk læringssyn på språktilegnelse.....	7
2.3 Teoretiske perspektiver på andrespråklæringen.....	11
2.3.1 Lovverk og rettigheter for andrespråkselever i skolen.....	11
2.3.2 Flerspråklighet som ressurs .....	12
2.3.3 Hvordan læres et andrespråk? .....	14
2.4 Grunnbegreper innenfor bildebokteori .....	16
2.4.1 Multimodalitet.....	16
2.4.2 Ikonotekst .....	17
2.4.3 Paratekst .....	18
2.4.4 Hva er en bildebok?.....	18
2.5 Kognitiv litteraturteori og mentalisering .....	21

2.6	Kognitivt utfordrende bildebøker .....	24
2.7	Prosesorientert forståelsesopplæring.....	27
2.8	Høytlesing av bildebøker og den litterære samtalen .....	28
2.9	Tidligere forskning på bildebøker og andrespråksdidaktikk .....	31
3	Metode .....	34
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering .....	34
3.1.1	Sosialkonstruktivistisk tilnærming .....	34
3.1.2	Hermeneutisk tilnærming .....	35
3.2	Valg av bildebok.....	36
3.3	Utvalg av elever.....	36
3.4	Bildebokanalyse.....	37
3.5	Semistrukturert intervju .....	37
3.6	Utvikling av undervisningsopplegget.....	38
3.7	Observasjon som metode.....	40
3.8	Lydopptak og transkribering .....	41
3.9	Analysemetode .....	42
3.10	Studiens kvalitet .....	43
3.10.1	Gyldighet.....	43
3.10.2	Pålitelighet.....	44
3.11	Forskningsetikk .....	46
4	Analyse.....	48
4.1	Bildebokanalyse av Paisommer.....	48
4.1.1	Paratekster .....	48
4.1.2	Bokens språk .....	50
4.1.3	Visuell grammatikk .....	51
	Layout, teknikk og farger .....	51



Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv .....	54
Person- og miljøskildring .....	55
Intertekstuelle og intervisuelle referanser .....	57
Motiv og tematikk .....	57
4.1.4 Identifisering av mentaliseringsnivå i bildeboken .....	59
4.2 Presentasjon og tolkning av observasjoner.....	60
4.2.1 Elevenes møte med <i>Paisommer</i> .....	60
4.2.2 Mentalisering.....	62
Mentaliseringsnivå 1: Hovedpersonens lystfølelse .....	62
Mentaliseringsnivå 2: Hovedpersonens dårlige samvittighet.....	63
Mentaliseringsnivå 3: Hovedpersonens ambivalens .....	65
Mentaliseringsnivå 4 - Hovedpersonens projisering .....	67
4.2.3 Språkutvikling .....	67
Stillasbygging.....	67
Begrepsinnlæring og morsmål som ressurs.....	68
Pushed output .....	70
Spørsmålstyper i litteratursamtalen .....	72
5 Diskusjon og svar på forskningsspørsmål.....	73
5.1 Bildebokanalysen av <i>Paisommer</i> .....	73
5.1.1 Bildebokanalyse som utgangspunkt for mentalisering.....	73
5.1.2 Bildebokanalysen som utgangspunkt for språkutvikling .....	75
5.2 Litteratursamtalen.....	77
6 Konklusjon og veien videre.....	81
Bibliografi .....	84
Vedlegg .....	92
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD .....	93

Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	96
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	97
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	98
Vedlegg 5: Undervisningsplan .....	99
Vedlegg 6: Følelser .....	102

## Figurliste

Figur 1: Bokens forside .....	48
Figur 2: Bokens bakside .....	49
Figur 3: Bakerens plakat. Hentet fra <a href="https://ragnaraalbu.com/Ta-deg-en-bolle">https://ragnaraalbu.com/Ta-deg-en-bolle</a> .....	51
Figur 4: Oppslag 15.....	52
Figur 5: Oppslag 10.....	53
Figur 6: Oppslag 13.....	53
Figur 7: Oppslag 9.....	54
Figur 8: Oppslag 16.....	55
Figur 9: Oppslag 11.....	56
Figur 10: Oppslag 6.....	57
Figur 11: Oppslag 12.....	58
Figur 12: Elevtekst 1 .....	62
Figur 13: Elevtekst 2 .....	62
Figur 14: Elevtekst 3 .....	65
Figur 15: Elevtekst 4 .....	66

## Tabelliste

Tabell 1: Samtaleutdrag 1 .....	63
Tabell 2: Samtaleutdrag 2 .....	67
Tabell 3: Samtaleutdrag 3 .....	68
Tabell 4: Samtaleutdrag 4 .....	70

# 1 Innledning <sup>1</sup>

Det blir stadig flere andrespråkselever i norske klasserom. Dette fører til et økt behov for norsklærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Vi har et ønske om å bidra med kunnskap og ferdigheter for å forbedre undervisningen til disse elevene, ved å øke vår egen kompetanse om flerspråklighet i skolen. I læreplanen for grunnleggende norsk står det: «Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Stokke og Palm (2017, s.101) skriver at «[...] det er behov for flere studier av litteratur samtaler i flerspråklige klasserom der en forsøker å kombinere perspektiver fra andrespråksforskning og kognitiv litteraturteori.» Stokke og Palm henviser blant annet til en dansk studie av Daugaard og Johansen (2012) der det kom frem at andrespråksundervisningen var for lite krevende for denne elevgruppen, og at andrespråksevenes evner ble undervurdert. Denne forskningen har gjort oss interessert i å finne ut mer om dette temaet, og undersøke flere aspekter ved valg av litteratur som kunne utfordre andrespråkselevne til å være muntlig aktive rundt komplekse tema. Nikolajeva (2014, referert i Ommundsen, Haaland og Kümmerling-Meibauer, 2021, s. 2) hevder at kognitivt utfordrende bildebøker er fordelaktige for unge lesere, på bakgrunn av at de gir hjernen noe å arbeide med. Å kommunisere med andre er av stor betydning for språkutviklingen. Andrespråkseleven har behov for å samhandle med andre og prøve ut språket på varierte måter, i ulike situasjoner (Palm, 2014, s. 188). Stokke og Palm (2017) og Daugaard og Johansen (2012) slår fast at andrespråkselever har behov for undervisning som både er kognitivt utfordrende og engasjerende for å stimulere til språkinnlæring. De foreslår at dette kan gjøres ved å bruke kognitivt utfordrende bildebøker, som et supplement til de bøkene som tradisjonelt brukes i andrespråksopplæringen.

---

<sup>1</sup> Delkapitlet inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500

## 1.1 Formål med studien og forskningsspørsmål <sup>2</sup>

Formålet med vårt masterprosjekt er å *utforske potensialet for språkutvikling og mentalisering i arbeid med en kognitivt utfordrende bildebok hos andrespråkselever med innføringstilbud på barneskolen.*

For å forsøke å oppfylle dette formålet har vi gjort en kvalitativ kasusstudie basert på et undervisningsopplegg for to grupper med andrespråkselever, som vi har utviklet og observert gjennomføringen av. Masteroppgaven vil søke å belyse og besvare følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan en analyse av bildeboken *Paisommer* legge grunnlag for litterær samtale som stimulerer til mentalisering og språkutvikling?
2. På hvilken måte kommer mentaliseringsevnen til uttrykk hos andrespråkseleven gjennom litteratursamtale og elevarbeid om den kognitivt utfordrende bildeboken *Paisommer*?

For å besvare forskningsspørsmål 1 har vi gjennomført en bildebokanalyse av *Paisommer* (2019) med særlig tanke på potensial for mentalisering, blant annet hovedpersonens indre konflikter. Dette muner i et undervisningsopplegg basert på høytlesning og litteratursamtale. *Paisommer* er skrevet og illustrert av Ragnar Aalbu (2019). Bildeboken vil bli brukt som utgangspunkt for vårt forskningsarbeid.

For å besvare forskningsspørsmål 2 har vi analysert data vi har samlet inn fra undervisningssituasjonene, som inkluderer observasjonsskjema, transkripsjon av lydopptak av og innsamlet elevarbeid.

---

<sup>2</sup> Delkapitlet inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500

## 1.2 Begrepsavklaring

Vi skal her presentere en kort forklaring på begrepene vi bruker i formuleringen av formål og forskningsspørsmål: mentalisering, kognitivt utfordrende bildebøker og andrespråkselever.

Utdypende forklaring av disse begrepene kommer i kapittel 2, som tar for seg studiens teorigrunnlag.

### 1.2.1 Mentalisering

Innenfor kognitiv litteraturteori finner vi begrepet *Theory of Mind*, oversatt til mentalisering på norsk. Å mentalisere omfatter å ha evne til å fortolke og forstå hvordan andre mennesker tenker. Videre innebærer det at en forstår at andre mennesker kan tenke og mene annerledes enn det en selv gjør (Nikolajeva, 2018, referert i Bland, 2021, s. 128). Mentalisering har tett sammenheng med empati og emosjonell intelligens, det å være bevisst egne tanker, følelser og sosiale handlinger. Dette legger grunnlaget for å interagere med andre mennesker, forutse deres oppførsel, og justere vår egen. Det er ikke medfødt, men en ferdighet man tilegner seg gjennom livet. Mentalisering innenfor kognitiv litteraturteori omfavner hvordan litteratur kan bidra til utvikling av mentalisering, både gjennom lesing og samtale om litteratur.

### 1.2.2 Kognitivt utfordrende bildebøker

Ifølge Ommundsen, Haaland og Kümmerling-Meibauer (2021, ss. 8-9) er begrepet utfordrende bildebøker omdiskutert og vanskelig å definere. I fagmiljøer finnes det likevel enighet om at kognitivt utfordrende bildebøker kan være en skjønnlitterær, narrativ fortelling, men som skiller seg fra de prototypiske bildebøkene. Grunnen til at den kalles kognitivt utfordrende, er at innholdet eller tematikken avviker fra det leseren forventer, i tillegg til at forholdet mellom skrift og bilder er kompleks. Denne kompleksiteten gjør at leseren må lese mellom linjene for å forstå hele historien.

### 1.2.3 Andrespråkseleven

Andrespråk defineres som ethvert språk som ikke er personens førstespråk. Det er altså et språk som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der språket brukes som dagligspråk (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Når vi i oppgaven skriver andrespråkseleven, henvises det til en elev som ikke har norsk som førstespråk, men som er under opplæring i det norske språk.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteravhandlingen er strukturert i 6 kapitler. I første kapittel introduserer vi prosjektets tema og bakgrunnen for valget. Studiens formål og tilhørende forskningsspørsmål blir også introdusert her. Deretter vil vi presentere begrepsavklaringene som nevnes i studiens formål.

I andre kapittel legger vi frem studiens teorigrunnlag og tidligere forskning på feltet. Studiens teorikapittel tar for seg teori om både andrespråklæring og litteraturteori. Disse teoriene legger grunnlaget for å kunne diskutere bildebokens potensial til bruk i undervisningen for andrespråkselever på barnetrinnet.

I tredje kapittel presenteres studiens vitenskapelige plassering og metodiske valg vi har tatt for å svare på studiens formål.

Masteravhandlingens fjerde kapittel er todelt, på bakgrunn av de to forskningsspørsmålene. Derfor kommer først bildebokanalysen av *Paisommer*, som knyttes til forskningsspørsmål 1. Deretter presenterer, beskriver og tolker vi observasjoner vi har trukket ut fra innsamlet data, som knyttes til forskningsspørsmål 2.

I studiens femte kapittel kommer diskusjonen. Her vil vi svare på det overordnede formålet med studien, samt de to forskningsspørsmålene.

I det sjette kapitlet skal vi legge frem studiens konklusjon, og reflektere over videre forskning.

## 2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

I dette kapittelet gjør vi rede for relevant teori som legger grunnlag for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Først kommer en utdypende begrepsavklaring om andrespråk, som tar for seg begreper som ofte dukker opp når det gjelder norsk som andrespråk og flerspråklighet. Deretter gjør vi rede for hvordan prosjektet vårt er forankret innen et konstruktivistisk læringssyn med en sosiokulturell og kognitiv orientering. Videre presenteres teoretiske perspektiver på andrespråklæringen, herunder lovverk og rettigheter, flerspråklighet som ressurs og andrespråksopplæring. Dernest presenteres teori om bildebøker, litteraturteori og mentalisering, samt prosessorientert forståelsesopplæring og høytlesing. Til slutt legger vi frem tidligere forskning på feltet.

### 2.1 Utdypende begrepsavklaring om andrespråk

#### 2.1.1 Førstespråk eller morsmål?

Begrepene morsmål og førstespråk kan brukes synonymt, men det er ikke alltid tilfellet, og definisjonene viser noen forskjeller.

Morsmål brukes i utgangspunktet om foreldrenes språk (NOU 2010:7, 2010, s. 26)

Utdanningsdirektoratet (2016) betegner morsmålet som det språket som brukes i hjemmet, og som barnet kommuniserer på med én eller begge foresatte. Monsen & Randen (2017, s. 10) poengterer også at det er mulig å ha to morsmål, dersom de foresatte har ulike språk, og barnet behersker begge språkene like godt. Personen kan også anse et annet språk som morsmål, dersom vedkommende flytter inn i et nytt språkmiljø og tilegner seg det nye språket, og med tiden betrakter dette som morsmål (NOU 2010:7, 2010, s. 26). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at norskfødte barn med innvandrerforeldre vil betegne foreldrenes språk som morsmålet, men bruker norsk som morsmål i stedet (*ibid.*).

Førstespråket defineres som språket man tilegnet seg først, hovedspråket som brukes muntlig, og muligens skriftlig. Det er mulig å ha flere førstespråk, dersom muntlig og skriftlig kompetanse er lik i begge morsmål. Førstespråket til et barn trenger ikke nødvendigvis å være morsmålet, dersom en i større grad identifiserer seg med et språk en har lært i senere tid (NOU 2010:7, 2010, s. 26).



### **2.1.2 Andrespråk og fremmedspråk**

Selv om det kalles et andrespråk, trenger det ikke nødvendigvis være det andre språket barnet lærer, om barnet er flerspråklig fra før, eksempelvis om en person har to morsmål. Når man har lært et språk som brukes til dagligspråk og kommunikasjon, og deretter havner i et miljø der førstespråket ikke er det samme som majoritetsspråket, lærer man seg et andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Andrespråket er derfor det språket man lærer etter at et førstespråk er innlært. Dette gjelder også om en person lærer seg flere språk etter at førstespråket er etablert. Utdanningsdirektoratets (2016) definisjon på andrespråk, er et språk en person ikke har som førstespråk, men et språk vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er dagligspråket til allmennheten. De mener også at et andrespråk kan være hvilket som helst språk som ikke er personens førstespråk, som kan være både andrespråk og fremmedspråk.

Det hender at termen fremmedspråk blir brukt når man snakker om barn med ulikt førstespråk enn norsk. Dette betegnes nå som et utdatert og gammeldags begrep, som har negative konnotasjoner, og noe man bør unngå. Begrepet blir forbundet med fremmedgjøring og kan skape avstand, og bør derfor ikke brukes om elever som lærer seg norsk (NOU 2010:7, 2010, s. 26). Etter dagens definisjon, er fremmedspråk et språk man lærer gjennom formell undervisning, når man eksempelvis velger språk som valgfag på ungdomsskolen og videregående skole, eller at det er obligatorisk å lære engelsk i den norske skolen (Monsen & Randen, 2017, s. 11).

### **2.1.3 Tospråklighet eller flerspråklighet**

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer en person som tospråklig dersom en person er oppvokst med to språk, samt identifiserer seg med begge språkene og bruker dem daglig. Språkbeherskelsen trenger ikke å være like god på begge språk.

En person kan defineres som flerspråklig dersom vedkommende er oppvokst med to eller flere språk, samt identifiserer seg med disse språkene og bruker gjeldende språk daglig. Beherskelsen av språkene trenger ikke å være like god på alle språk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Når det gjelder tospråklighet er det vanlig å skille mellom to ulike former, som sier noe om rekkefølgen språkene tilegnes på. Disse er *simultan* og *suksessiv* tospråklighet (Kulbrandstad,

2022, s. 182). Simultan tospråklighet går ut på at et barn vokser opp med to morsmål samtidig, eksempelvis ved at mor snakker norsk, og far snakker arabisk. Suksessiv tospråklighet går ut på at et barn vokser opp i en familie der et annet språk enn norsk er hjemmespråket, men kommer i kontakt med det norske språket etter hvert. Dette kan eksempelvis være samiske familier, der samisk brukes som familiens felles språk i hjemmet, men at eleven kommer i kontakt med norsk i andre sammenhenger, for eksempel i barnehagen (*ibid.*). Suksessiv tospråklighet vil etter definisjonen også innebære at en lærer norsk som andrespråk. Vi må imidlertid være bevisst på at simultan og suksessiv tospråklighet ikke er begreper som omfavner alle formene for tospråklig- eller flerspråklighet. Kulbrandstad (2022, s. 183) nevner et dansk prosjekt fra 2016, «Tegn på sprog», som fant at språkrepertoaret til migrasjonsbarn inneholdt flere språk, ettersom barna hadde hatt korte opphold i flere land. For å beskrive disse mangfoldige flerspråklige formene, kan man bruke begrepet flerspråklig identitet (*ibid.*).

## **2.2 Konstruktivistisk læringssyn på språktilegnelse**

Begrepet *konstruktivistisk* innebærer at læring sees som en prosess hvor eleven aktivt deltar og selv konstruerer egen kunnskap. Det tas utgangspunkt i at god opplæring bygger på elevenes egne erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, samt at man anerkjenner den og det elevene er og vil være (Kjelaas & van Ommeren, 2021, ss. 64-65). Det konstruktivistiske læringssynet er forankret i både sosiokulturell og kognitiv læringsteori (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 36).

Sosiokulturell læringsteori beskrives som et grunnsyn på menneskers utvikling og læring, noe som også innebærer språkutviklingen. En grunntanke innenfor teorien er at all læring er sosial og skjer gjennom interaksjon mellom mennesker. Det dannes ny forståelse og kunnskap mellom mennesker, hovedsakelig gjennom bruk av språket. En sentral teoretiker innenfor det sosiokulturelle feltet er den russiske psykologen Lev Vygotskij, som satte samtale, samarbeid og samtenkning i søkelyset (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 39-40). Ser man spesifikt på andrespråkdidaktikken, skiller Vygotskij mellom et hverdagspråk og et abstrakt akademisk språk. Hverdagspråket er det språket som tas i bruk i hverdagslige situasjoner, mens det akademiske språket består av begreper som brukes i skole og undervisning. Vygotskij hevder at utviklingen av hverdagspråket forekommer spontant, mens det akademiske språket skjer ved systematisk arbeid i en pedagogisk kontekst. Denne teorien er videreutviklet av

Cummins, som innfører begrepene *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 31). BICS innebærer de grunnleggende kommunikative ferdighetene en person behøver for å fungere i ulike sosiale situasjoner i hverdagen. Det kan være samtaler ved middagsbordet eller i friminuttet på skolen. Språkbruken kjennetegnes ved å være konkret, og er gjerne knyttet til den sosiale eller materielle konteksten. CALP viser til mer abstrakte språkferdigheter, og knyttes både til muntlig og skriftlig kompetanse. Skolespråket krever flere og mer finslipte språklige ferdigheter, og handler om å lære at språket i seg selv består av viktig informasjon. Det abstrakte språket tar derfor betydelig lengre tid å tilegne seg enn hverdagsspråket. Jo eldre eleven er, desto større krav stilles det til CALP. Det er derfor viktig å introdusere og arbeide med skolespråk allerede tidlig i skolegangen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 47-48). Engen og Kulbrandstad (2017, ss. 170-172) understreker at denne kategoriseringen ikke bør ligge til grunn for å vurdere språkferdighetene til to- og flerspråklige elever, da språkkompetansen til minoritets elevene i virkeligheten ikke kan plasseres i faste kategorier. En konsekvens kan være at de blir overkategorisert og misbrukt i praksis, som kan føre til at enkelte elever blir stigmatisert. De hevder også at forskjellen på BICS og CALP både mangler empirisk støtte, men også kan være vanskelig å teste empirisk. Engen og Kulbrandstad peker også på konsekvensen for at elevenes språklige evner enten kan bli overvurdert eller undervurdert. Lærere kan overvurdere minoritetsspråklige elever om samtaleferdighetene fremstår som høyt utviklet (i BICS) men likevel mangler de høyere akademiske ferdighetene (i CALP). Elevene kan imidlertid også bli undervurdert om hverdagsspråklige ferdigheter er lavere, men disse ferdighetene trenger ikke å ha sammenheng med de kognitive ferdighetene eleven har. For mange elever kan det være lettere å uttrykke komplekse tanker på sitt førstespråk enn på andrespråket, og samtidig forstå andrespråket bedre enn en klarer å uttrykke muntlig.

Vygotskij skiller også mellom implisitte og eksplisitte språkferdigheter. Implisitte språkferdigheter handler om evnen til å bruke språket, mens eksplisitte språkferdigheter handler om å kunne beskrive språklige trekk. Den sosiale konteksten, samhandling, språk og stillasbygging er avgjørende for utvikling og læring, og interaksjon sees på som den viktigste språklige enheten. Dette påvirker andrespråksopplæringen, og fører til at opplæringen burde inneholde variert bruk av språket som skal læres (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.42). Samtalen bør ha en sentral plass, og det bør tas utgangspunkt i elevens erfaringer slik at undervisningen

oppleves som meningsfull. Samtalen er en viktig form for stillasbygging. Dersom elevene får støtte gjennom forklaring, beskrivelse, instruksjon og utforskning, vil de kunne utføre oppgaver de muligens ellers ikke ville mestret. Utviklingen fra det sosiale til det selvstendige beskrives ofte som *den proksimale utviklingssonen*. Dette begrepet henviser til gapet mellom det en innlærer får til på egenhånd, og det man er i stand til med støtte fra en som innehar høyere kompetanse (Helland, 2013, s. 288). For å kunne tilpasse nivået på lærestoff, aktiviteter og interaksjon, må en finne ut hvor den proksimale utviklingssonen til eleven er. Dersom nivået på aktiviteten ligger utenfor denne sonen, vil den oppfattes som for krevende, eller for enkel, og læringsutbyttet blir minimalt. Ved å identifisere den proksimale utviklingssonen, vil lærer og medelever fungere som støttespillere, og eleven får mulighet til å strekke seg. Denne støtten reduserer altså gapet mellom det eleven allerede kan, og det en skal lære (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.43).

Gibbons (referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 48-49) mener at andrespråkelevne må møtes med kognitivt utfordrende språk- og fagopplæring, hvor det gis god stillasbygging. Hun skiller mellom stillasbygging på mikro- og makronivå. Mikronivået beskriver selve interaksjonen mellom lærer og elev i læringsaktivitetene. Makronivået vedrører måten undervisningen er planlagt og organisert på. En hensiktsmessig didaktisk tilnærming som dekker stillasbygging på både mikro- og makronivå, er *sjangerpedagogikk*. Dette angår at en arbeider systematisk, stegvis og støttende med fagkunnskap, språk, sjangerkunnskap og skriveferdighet. Selv om skrivingen står sentralt i sjangerpedagogikken, er det samtalen som er i sentrum for andrespråklæringen. Samtalen bør støttes av andre ressurser, som medier og modaliteter, eksempelvis bilder, figurer, lyd eller dramatisering for å tydeliggjøre det som formidles muntlig (Gibbons , 2015, s. 46).

I et kognitivt konstruktivistisk perspektiv vektlegges de individuelle, kognitive læringsprosessene, og nytt fagstoff må settes inn i en sammenheng for å oppnå dybdelæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 36). I de kognitive læringsteoriene ser man på andrespråklæring i forbindelse med hvordan hjernen prosesserer ny språklig informasjon. Innen denne retningen er både arv og miljø faktorer som påvirker språklæringen. Samtidig sees språklæring på som en aktiv prosess hvor en skaper forståelse gjennom tenkning og bevissthet (Monsen & Randen, 2017, s. 26). Frem til 1950-årene var det behavioristisk læringssyn på språk som dominerte, og som motsvar utviklet Noam Chomsky teoriene om generativ grammatikk. Chomsky la vekt på at alle har en medfødt språkmodul, som er

uavhengig av hvor i verden man er født. Han mente at denne språkmodulen gjør det mulig for alle å lære hvilket som helst språk, og at dette også er forklaringen på at barn kan lære seg et nytt språk på relativt kort tid (Helland, 2013, s. 290). Kunnskapene et barn tilegner seg i sitt førstespråk, blir brukt som utgangspunkt for å gjenkjenne språklige mønstre i et nytt språkmiljø (*ibid.*). Dette synet på språklig læringsteori setter språklig utvikling i sammenheng med kognitiv utvikling, men var også en viktig inspirasjon til andre kognitive språkteoretikere som utviklet seg senere.

Rod Ellis (2008, s. 205) er sentral innen kognitiv teori, og har utviklet en modell som viser utviklingen fra å kun ha ett språk, til å beherske et andrespråk. Hans teori er at andrespråklæringen foregår ved at innlærer først møter *input* ved at barnet hører noen bruke språket som skal læres. Et annet begrep som dukker opp i andrespråklæring er *comprehensible input*, oversatt til *forståelig input* (Ellis, 2008, ss. 225-226, 246, 957). Det betyr at det språket eleven blir møtt med skal gjøres forståelig, enten gjennom forenkling, kontekstualisering eller annen støtte fra læreren eller medelever, og at dette er en svært viktig faktor for å tilegne seg et andrespråk. *Intake* er når innlæreren bevisst eller ubevisst retter oppmerksomheten mot enkelte språktrekk. Noen av disse observasjonene blir lagret i langtidsminnet som kunnskap. Etter hvert prøves denne kunnskapen ut ved at innlæreren produserer språk, altså *output*. I språklig interaksjon vil denne outputen fungere som ny input hos en samtalepartner. Output kan bidra til at innlærer oppfatter differansen mellom det en kan si, og det en ønsker å si. På denne måten tydeliggjøres læringsbehovet. Output fungerer også som en utprøving hvor en får respons på språkferdighetene, samt som utgangspunkt for samtaler om språk. Swain (referert i Ellis, 2008, s. 261) mente imidlertid at språklæringen ikke nådde opp til et tilfredsstillende nivå, selv om de flerspråklige klasserommene inneholdt mye forståelig input. Hun mente at det kunne ha sammenheng med hvor muntlige aktive elevene faktisk fikk være i undervisningen. På grunnlag av dette foreslo hun at elever som skal tilegne seg et andrespråk fikk muligheten til å bli «presset» til å uttrykke seg muntlig. Dette har fått navnet *pushed output*, som handler om at eleven produserer språklig output som krever en viss form for innsats for å gjøre seg forstått. Når en elev opplever pushed output, kan dette føre til større andrespråklig tilegnelse (Ellis, 2008, s. 261, 957). Eleven lærer best dersom input er ett hakk over det nivået eleven er på ved gitt tidspunkt. Her ser vi en likhet med Vygotskijs proksimale utviklingszone, der eleven får støtte i en språklig situasjon som ligger over det eleven hadde fått til på egen hånd.

Både innen et sosiokulturelt og kognitivt perspektiv er det enighet om at opplæringen bør bygge videre det elevene bringer med seg inn i skolen. Dette gjelder både faglige og språklige kunnskaper og ferdigheter. Videre bør det etableres gode læringsmiljøer hvor alle elever får bidra og betraktes som likeverdige. Dette kan kun forekomme dersom opplæringen anerkjenner og legger til grunn elevenes bakgrunn, erfaringer og kunnskaper (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 36).

## **2.3 Teoretiske perspektiver på andrespråklæringen**

Videre tar vi for oss lovverk og rettigheter for elever med minoritetsbakgrunn, flerspråklighet som ressurs, og til slutt hvordan andrespråket tilegnes.

### **2.3.1 Lovverk og rettigheter for andrespråkselever i skolen**

I vår studie tar vi for oss den elevgruppen vi definerer som elever med norsk som andrespråk – eller andrespråkselever. Det er en undergruppe av en større gruppe som kalles flerspråklige elever. De to- eller flerspråklige elevene utgjør en svært bred, mangfoldig gruppe (NOU 2010:7 , 2010, s. 11). Elevene i denne gruppen har både ulikt språk, ulike kulturer, forskjellig religion, ulik erfaring med skolegang, ulik livssituasjon og livserfaring, men ikke minst også ulike årsaker til hvorfor de har havnet i Norge (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 16). Med den store mangfoldige elevgruppen i bakhodet, har elevene til felles at de har rett til særskilte rettigheter etter opplæringsloven (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 19).

Elever i norsk skole har rettighetene sine regulert gjennom opplæringsloven. I §2-8 er det beskrevet hvordan elever med minoritetsbakgrunn har rettigheter i grunnskolen. Der står det at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge den ordinære opplæringa i skolen. Det står også at elevene har rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om det er nødvendig (Opplæringsloven, 1998).

Særskilt språkopplæring innebærer tre tilbud som er: særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 19). Særskilt norsk opplæring er tilrettelagt norskopplæring i et andrespråksperspektiv. Tospråklig fagopplæring er opplæring i fag på to ulike språk, og morsmålsopplæring er et eget fag der eleven lærer om sitt språk og kultur på morsmålet, også kalt førstespråksopplæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 19-20). Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal ifølge opplæringsloven

tilbys «om nødvendig», men det er ikke definert i lovverket hva som gjør om disse tilbudene er nødvendig. Det er likevel en bred enighet blant fagmiljøet at det er nødvendig for elevene å få opplæring *i* førstespråk og *med* førstespråk i den tidlige fasen der et barn skal lære et andrespråk (*ibid.*). Elevene har rett på å få sine ferdigheter kartlagt, som skal ligge til grunn for den videre opplæringen.

Det finnes ulike kartleggingsverktøy for å vurdere og tilrettelegge elevenes særskilte behov i språkopplæringen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 19). Kartleggingen skal være i henhold til opplæringsloven, og skal vurdere elevens ferdigheter i norsk (*ibid.*). Utdanningsdirektoratet (2021) anbefaler sitt eget kartleggingsverktøy, som er utviklet spesielt for elever med norsk som andrespråk i en tidlig innlæringsfase. Ut fra resultatene i kartleggingen, kan en vurdere å tilby eleven *særskilt språkopplæring for elever i innføringstilbud* gjennom et *enkeltvedtak*. Vedtaket gjelder for den enkelte elev, og gjelder for ett år (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 21). Vedtaket skal beskrive og begrunne hva som er det beste for å ivareta den individuelle elevens behov.

Kommunene kan organisere opplæringstilbudet for nyankomne elever gjennom *innføringstilbud* (Utdanningsdirektoratet, 2022). Hvordan det organiseres er opp til kommunene, og de kan organisere deler eller hele tilbudet i egne klasser eller skoler. Målet med innføringstilbudet, er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i den ordinære opplæringen. Tilbudet kan vare i opptil to år, og det fattes enkeltvedtak for eleven årlig. Innføringstilbudet er frivillig, og de foresatte og eleven må samtykke til å gjennomføre tilbudet. Hvilket tilbud som gis skal også være vurdert i enkeltvedtaket, og inneholde begrunnelse for at det er til det beste for eleven (*ibid.*).

### **2.3.2 Flerspråklighet som ressurs**

Østberg-utvalget (NOU 2010:7 , 2010, ss. 11-12) som utredet opplæring av flerspråklige elever, trakk frem at det trengs en holdningsverdi i samfunnet ellers for å bedre grunnskoleopplæringen for de flerspråklige elevene. Et langsiktig arbeid var derfor å forsøke en endring i hvordan en ser og forstår flerspråklighet. Ett av de sentrale tiltakene utvalget fremmet, var «flerspråklighet som verdi». Forslagene til tiltak har blitt fulgt opp i stortingsmeldingen om integrering fra 2016, der det står at flerspråklighet er en ressurs (Justisdepartementet, 2016). Dette har altså nå fått større plass i den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ifølge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2019) skal elevenes språklige og kulturelle bakgrunn fungere som ressurs for egen læring. Den språklige kompetansen elevene innehar, både morsmål og eventuelt andre språk, skal anerkjennes og brukes som middel i opplæringen. Læreplanen skal gi elevene skriftlige og muntlige ferdigheter gjennom en kreativ og utforskende språklæring. De skal lære det norske språket, fag og sammenheng mellom fag, samt evnen til refleksjon og kritisk tenkning. I kjerneelementene i læreplanene i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kommer det tydelig frem at andrespråkselevne skal oppleve at bruk av morsmålet skal være en ressurs både på skolen og i samfunnet. De skal kunne bruke teknologi ved digitale hjelpemidler for å utvikle språkferdighetene i norsk, og bruke språklæringsstrategier for å sammenligne norsk med det språket eleven kan fra før (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hvordan elevenes morsmål brukes som ressurs i opplæringen er opp til den enkelte lærer (Monsen & Randen, 2017, ss. 138-139). Det er ønskelig at lærere ser nytteverdien av å la elevene bruke morsmålet for å lære seg norsk som andrespråk. Derfor bør også læreren sette seg inn i språkene som er representert i klasserommet. Det er viktig å påpeke at man kan bruke elevenes morsmål eller førstespråk som ressurs selv om læreren ikke behersker andre språk enn norsk (Kulbrandstad, 2022, s. 200). Målet er at elevene skal føle seg sett og verdsatt av lærerne i skolen, og at elevene skal få muligheten til å bruke egen kultur og egen språklige identitet gjennom hele grunnskoleopplæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 140).

Tidligere har språkopplæringen blitt sett på ut fra en renhetsidé, hvor målet var å få elevene til å strekke seg etter et standardisert språkideal. Tanken var at språket skulle bidra til en sterk nasjonalstat. Transspråkingsperspektivet kritiserer denne tankegangen, og tenker nytt rundt flerspråklighet og flerspråklig undervisning. Begrepet *transspråking* ble først brukt av Cen Williams for å beskrive en pedagogisk praksis hvor engelsk og walisisk ble brukt i kombinasjon for å fremme forståelse og kommunikasjon (García & Wei, 2019, s. 5). Begrepet har utviklet seg til å omfatte hvordan en forstår språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever. Søkelyset rettes mot at alt man kan av språk, vil være en ressurs (Dewilde I. J., 2019). García (2009, referert i Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 70-71) foreslår transspråking som en pedagogisk strategi, som ikke begrenser seg til kodeveksling, men som normaliserer at flerspråklige språkbrukere veksler mellom språk. På denne måten vil man kunne myndiggjøre elever fra språklige minoriteter.



Williams (2012, referert i García & Wei, 2019, ss. 104-105) ser på transspråking som pedagogisk teori og praksis, som tillater elevene å oppleve variert språklig input og output for dypere læring. Transspråklige praksiser kan skilles mellom to typer, spontan transspråking og pedagogisk transspråking (Cenoz, 2017, referert i Palm, 2021, s. 49). Spontan transspråking beskriver den spontane, flytende vekslingen av språk i kommunikasjon med andre, enten det er i eller utenfor klasserommet. Pedagogisk transspråking er den planlagte transspråkingen i undervisningen, og kan referere til bruk av forskjellige språk til input og output basert på elevenes mangfoldige språklige repertoar. García og Wei (2019, s. 105) kaller dette for offisiell transspråking, og forklarer videre at det handler om at læreren organiserer, planlegger og utfører transspråklig interaksjon for elevene. Offisiell transspråking, eller pedagogisk transspråking kan brukes selv om læreren er enspråklig, eller ikke kan elevenes språk (Palm, 2021, s. 49). Opplæringen kan bygge på elevenes førstespråk ved at læreren benytter oversettelsesprogrammer for å oversette ord eller fraser både fra norsk og andre språk, som kan lette undervisningen for elevene (*ibid.*). Transspråking vil også kunne motvirke språklig usikkerhet i klasserommet og få lærere til å innse at balansert tospråklighet er en myte. Videre vil transspråking være en ressurs som er tilgjengelig for flerspråklige elever, slik at de kan kommunisere på en kreativ og meningsfull måte (Dewilde & Skrefsrud, 2015, ss. 70-71).

Nortons begrep *investering* innebærer at andrespråkelevne har komplekse og mangfoldige bakgrunner, og det må investeres i flere ting for å lære nye språkpraksiser. For det første må elevene føle på en trygghet som gjør dem i stand til å tilegne seg et nytt språk. Videre må elevene engasjere seg kognitivt i læringen. Det er ikke nok å lytte til eller produsere språk selv. En må delta i en sosial og kognitiv læringsprosess på en måte som produserer og utvider egen språking og meningsskaping. Transspråking er en kompleks kognitiv aktivitet, og en viktig del av elevenes identitet. Transspråking handler om mer enn å bare tilegne seg nye språkstrukturer, det handler om å innlemme nye språkpraksiser i et allerede eksisterende språklig repertoar. På denne måten tilegnes det nye språket som en del av elevens unike repertoar, heller enn at man lærer andrespråket separat (García & Wei, 2019, ss. 93-94).

### **2.3.3 Hvordan læres et andrespråk?**

Måten andrespråkelever tilegner seg kunnskap på, er gjennom språkpraksiser de allerede kjenner til. Det er derfor viktig å ta utgangspunkt i elevenes allerede eksisterende kunnskaper (García & Wei, 2019, s. 95). Hvor effektivt det nye språket læres avhenger av språkinnlærerens egne forutsetninger og tilrettelegging. Dersom foreldre og skole hjelper

elevene å gjenkjenne språklige elementer og kunnskaper på tvers av språkene, vil man kunne se sammenhenger og utnytte de førstespråklige ferdighetene og kunnskapene. Denne bevisstgjøringen er en viktig del av den metaspråklige bevisstheten (Egeberg, 2016, s. 24). Ifølge Swain og Lapkin (2000, s. 251) vil utvikling og vedlikehold av morsmålet støtte utviklingen av andrespråket. De har funnet at elevenes morsmål hadde tre hovedfunksjoner. Morsmålet ble brukt som støtte for å skape en felles forståelse blant elevene. Det førte til at elevene kunne konsentrere seg om vokabular og grammatikk, og til slutt styrket det samhandlingen mellom elevene (Swain & Lapkin, 2000, s. 268).

Mennesker som utvikler seg og lærer gjennom to språk, har ikke to atskilte tanke- eller begrepssystemer. Kunnskap som er innlært gjennom ett språkssystem, vil kunne overføres til det nye språket som læres (Egeberg, 2016, s. 23). Cummins (referert i Kjelaas og Fagerheim, 2021, ss. 34-35) beskriver ved hjelp av isfjellmodellen hvordan opplæring på førstespråket styrker andrespråklæringen da lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres mellom språk. Isfjellmodellen består av en topp for hvert språk individet kan, og i bunn ligger et felles fundament med ferdigheter som er felles for språkene, og som derfor kan overføres seg imellom. Læring av nye begreper og kunnskap bør foregå på førstespråket. Det er ofte på førstespråket elevenes ferdigheter er sterkest, og dermed muliggjør dette deltakelse og læring som i større grad er aldersadekvat enn om læringen skulle foregått på norsk.

Uten et velutviklet ordforråd, blir det vanskeligere å forstå hva teksten handler om. Derfor er det svært viktig at læreren legger til rette for undervisning som skal støtte elevene i å forstå tekstenes innhold (Kulbrandstad, 2022, s. 244). Monsen og Randen (2017, s. 77) hevder at undersøkelser viser at ordforråd og ordlæring har stor betydning for flere av språkets brukssider, deriblant lese- og lytteforståelse. Når en person skal lære et nytt språk, skiller man ofte mellom å lære seg et nytt ord og å lære seg nye begreper. Å lære et nytt ord for et begrep en allerede kan, er noe helt annet enn å lære både det nye begrepet og det tilhørende ordet (Monsen & Randen, 2017, s. 80). Når elever skal lære norsk som andrespråk, må vi ikke glemme at elevene muligens allerede har lært ord, begreper og andre språklige bilder på morsmålet sitt. Når en skal lære nye begreper på et andrespråk, som ikke er etablert i førstespråket, er det gjerne lavfrekvente ord. En kan også oppleve at en betegnelse på norsk kan referere til en helt annen betegnelse på et annet språk. Et eksempel på dette kan være «tak» på norsk, som ikke skiller mellom et tak på utsiden av et hus, eller taket i et rom. På engelsk har man to ulike ord for dette, henholdsvis «roof» og «ceiling» (*ibid.*).

Lignende utfordringer dukker opp når elever med norsk som andrespråk møter på språklige bilder og metaforiske uttrykk. I mange uttrykk finnes det ord som andrespråkseleven har lært, men sammensetningen av uttrykkene vil ikke instinktivt gi mening for en person som ikke har hørt uttrykkene tidligere. Å forstå metaforiske uttrykk kan i utgangspunktet være vanskelig, også for elever med norsk som morsmål (Kulbrandstad, 2022, s. 294). Anne Golden (2005) studerte i sin avhandling åttendeklassingens forståelse for metaforiske uttrykk. Hun fant at minoritetsspråklige elever skåret signifikant lavere på ordutvalg og metaforutvalg enn elever med norsk som morsmål (Golden, 2005, s. 292). Golden og Kulbrandstad (2007, s. 56) mener at metaforiske uttrykk er formulert slik at en kan forestille seg informasjon som et objekt, for å lettere kunne forstå betydningen av dem. Det er forskjell på hvor vanskelige metaforiske uttrykk kan være, basert på hvor lange de er, om det uvanlig syntaks eller gjennomsiktighet i betydningen. Metaforiske uttrykk er likevel utfordrende for elever med norsk som andrespråk på grunn av at de ofte beskriver abstrakte fenomener, og det blir vanskelig å tolke betydningen (Golden & Kulbrandstad, 2007, ss. 56-57).

## **2.4 Grunnbegreper innenfor bildebokteori <sup>3</sup>**

I dette delkapitlet vil vi ta for oss noen grunnbegreper innenfor bildebokteori. Vi starter med å ta for oss de generelle begrepene multimodalitet, ikonotekst og paratekster. Deretter skal vi presentere teori om hva en bildebok er, med utgangspunkt i Bjorvands definisjon på bildebøker, samt Nikolajeva og Scotts bildeboktypologi.

### **2.4.1 Multimodalitet**

Multimodalitet handler om at det blir brukt flere måter å formidle noe på. Ifølge Kress og Van Leeuwen (referert i Mjør, Birkeland & Risa, 2006, s.250) er multimodale tekster definert som tekster som kommuniserer gjennom mer enn ett tegnsystem. En bildebok er et eksempel på en multimodal tekst, hvor det skapes mening ved hjelp av flere modaliteter. I en bildebok vil bilde eller illustrasjoner alltid forekomme som en av modalitetene. Bildebøker kan skrives ved at man først dikter historien, og deretter lager illustrasjonene. Motsatt kan teksten skrives med utgangspunkt i ett eller flere bilder. Sistnevnte er vanlig innen litteraturteori, og kalles *ekfrase* (Lothe, Refsum, & Solberg, 2007, s. 48). Ofte er det kombinasjonen av bilde og skrift

---

<sup>3</sup> Delkapitlet 2.4 med tilhørende underkapitler inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500.

som formidler bildebokens innhold til leseren (Bjorvand, 2020, s.155-156). I stor grad handler dette om at modalitetene ikke forteller en historie hver, men at de forteller noe sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Sammensetningen gjør at man både visualiserer og leser samtidig, noe som kan gjøre innholdet i boken rikere (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Et annet begrep som er viktig innenfor dette feltet er *affordans*, som defineres ved at hver modalitet har sin uttrykksmåte og sin måte å skape mening på. Modalitetene samspiller slik at uttrykkene blir forsterket, men de kan også skape motsetninger, som fører til at bildebokens ikonotekst blir mer utfordrende å tolke (Ommundsen, 2018, s. 157).

#### **2.4.2 Ikonotekst**

Ifølge Bjorvand (2002, s. 71) er ikonotekst et samlebegrep for de to modalitetene *verbaltekst* og *bilder*. Dette begrepet ble først introdusert av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg i 1982 (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 5-6). Ikonotekst viser til det gjensidige samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner i bildebøker. Man kan se for seg at bildeboken kombinerer to fortellermåter, en verbal og en visuell, og at disse to fortellermåtene sammen utgjør en helhet. Bildebokens egenart ligger i det samtidige møtet mellom det verbale og det visuelle (Mjør, Birkeland, & Risa, 2006, s. 116). Å lese ikonotekst er en *hermeneutisk prosess*, hvor det forekommer en fortolkningsprosess der det vi ser i bildet påvirker hvordan vi leser verbalteksten, og motsatt (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). I noen bildebøker vil fortellerens tilstedeværelse uttrykkes gjennom beskrivelse av omgivelser eller karakterer, samt redegjørelse av handlingsgangen. I andre tilfeller må leseren selv skape fortellingen ut fra bokens ikonotekst. Ord og bilder fordeler ansvaret for disse elementene. Ordene er særlig egnet for å presentere handlingen, men kan også beskrive eksempelvis miljø. Bildene beskriver hovedsakelig karakterer og omgivelser, men kan også virke utdypende for handlingen (Bjørlo & Goga, 2020, s. 69). Nikolajeva (2018, s. 113) hevder at bilder er mer effektive enn ord når det gjelder å representere noe ukjent, noe som kan avvike fra leserens tidligere erfaringer. Det kan være en setting eller karakterer som mangler holdepunkter i den virkelige verden. Eksempelvis er antropomorfisme en måte for hjernen å tolke verden på, og som faller naturlig for unge barn (*ibid.*). Leserens vil altså utfordres med tanke på hva ord og bilder kan fortelle.

### 2.4.3 Paratekst

Paratekst er et begrep som er utviklet av den franske litteraturteoretikeren Gérard Genette, og ble introdusert gjennom hans bok *Seuils (Terskel)* i 1987. Genettes metafor er at paratekst er en vestibyle som gjør at man enten vil komme inn eller gå tilbake. Han kaller det en udefinert sone mellom «innsiden og utsiden», en slags terskel på om man ønsker innholdet velkommen eller ikke (Genette, 1997, s. 2). Paratekstene er nettopp de delene av boken vi møter på før vi bestemmer om vi vil lese den. Noen av paratekstenes oppgaver handler om å vekke leserens interesse, samt skape forventninger til bokens innhold. I undervisningssammenheng er det for eksempel vanlig å snakke om bokens forside før selve lesingen starter. Eksempler på paratekster er forside, tittel, bakside og baksidetekst, tittelblad, innsidepermene og illustrasjoner på permen. Hvordan bokens format er, har også en funksjon. Om den er stående, liggende, kvadratisk eller rektangulær er en del av parateksten (Mjør, 2010). Nikolajeva & Scott (2006, s. 241) hevder at bildebokens format har en svært viktig rolle i paratekstfunksjonen. Forskjellen mellom høydeformat og breddeformat kan ha betydning for en fortelling. Eksempelvis kan en bildebok med breddeformat gi assosiasjoner til teaterscener eller filmerret, og dobbelttoppslaget gir rom for komposisjoner som kan presentere reiser, forflytting eller utvikling. Til motsetning blir høydeformat gjerne brukt når en skal fokusere på selve karakteren (Mjør, 2010).

Paratekstene tar i bruk ulike strategier for å skape en mest mulig vellykket mottakelse fra verden utad, og har dermed meningsbærende funksjoner (Genette, 1997, ss. 1-2) Selv om alle bøker har paratekster, kan vi tenke oss at bildebøkernes paratekster har en annen funksjon enn romaner eller fagbøker. Inntrykkene gjennom illustrasjoner og bokens tittel skal utgjøre et tekstbånd til resten av bokens oppslag, som gjør at boken føles sammenhengende. Dette tekstbåndet starter allerede ved framsidepermen, som har direkte sammenheng med det som skjer videre i oppslagene. Slik kan man tenke seg at bokens narrative begynner på allerede framsiden.

### 2.4.4 Hva er en bildebok?

«Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet», mener Agnes-Margrethe Bjorvand (2020, s. 155). Hun påpeker at bildeboken er et komplekst og mangfoldig medium, samt at det finnes mange ulike bildeboktyper. Det betyr at det ikke er én sjanger eller én bestemt teksttype, men at definisjonen rommer flere sjangre og boktyper som ikke trenger å være skjønnlitterære. På

bakgrunn av studiens formål, vil vi kun sette søkelys på skjønnlitterære bildebøker i denne oppgaven.

Bjorvand understreker at samspillet mellom bildene og teksten er et bærende element, som er viktig for å formidle bokens innhold og historie (2020, s. 155). Hun trekker videre inn begrepet *estetisk helhet* i sin definisjon av bildebøker. Dette henger sammen med at leseren bruker sanser og følelser for å skape mening av bildeboken. Vi bruker fantasien, følelsesregisteret, samt livserfaringer til å sammenfatte bilder, skrift, tanker og spørsmål til en estetisk helhet (Bjorvand, 2020, ss. 155-156). Birkeland og Mjør (2012, s. 70) trekker frem at også hvert oppslag tematisk og dramaturgisk utgjør en helhet.

Hvordan man definerer en bildebok, har også betydning for hvordan samspillet mellom det visuelle og det verbale uttrykket defineres (Birkeland & Mjør, 2012, s. 64). I en bildebok kan det både være verbaltekst og illustrasjoner, eller bare illustrasjoner på oppslagene, så lenge modalitetene samspiller og har formidlingsverdi. Det er likevel forskjell på skjønnlitteratur med illustrasjoner, og bildebøker. Ifølge Nikolajeva og Scott (2006, ss. 8-9) finnes det en gradering i forholdet mellom ord og bilder i bildebøker. Vi kan se for oss et spekter, der det ene ytterpunktet inneholder *tekst uten bilder*, det andre *ordløse bildebøker*. Mellom disse ytterpunktene finnes det en del varianter. Blant annet finner vi illustrerte narrativer, der illustrasjonene er underordnet verbalteksten. Det betyr at flere illustratører vil kunne lage egne varianter av bildene ut fra hvordan de tolker teksten, men for leseren vil historien være den samme. Fortellingen er altså ikke avhengig av bilder for å uttrykke det essensielle i handlingen. I en illustrert bok behøver ikke bildene å ha sammenheng med verbalteksten, og boken kan i utgangspunktet leses uten å se på bildene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 8). Det er heller ikke krav om illustrasjoner på hvert oppslag. Om en illustrert bok kan leses uten å se på bildene, kan også en bildebok med redundante illustrasjoner leses uten å se på bildene. Redundans betyr i denne sammenhengen at illustrasjoner og verbaltekst uttrykker det samme. En bildebok med redundans vil dermed heller ikke samsvare med Bjorvands definisjon på hva en bildebok er. Beveger vi oss over mot den visuelle siden av spekteret finnes det blant annet ordløse bildebøker. Ordløse bildebøker har en komplisert form av den grunn at den som ser på bildene selv må verbalisere fortellingen. I noen tilfeller legger bildene opp til at leseren selv må tolke og fylle tomrommene, mens bildene i andre tilfeller kan leses mer rett frem (Nikolajeva & Scott, 2006, ss.10-11). Videre skal vi se på Nikolajeva og Scotts bildeboktypologi, som tar for seg det brede mangfoldet av ikonotekstbegrepet.

I tillegg til gradsforskjellene i forholdet mellom ord og bilder, finnes det kategorier av bildebøker ut fra hvordan modalitetene samspiller i boken. Nikolajeva og Scott (2006, ss. 6-12) har tatt sikte på å utvikle en terminologi for å beskrive mangfoldet i ikonotekstbegrepet. Nikolajeva og Scott ønsket å løfte frem begrepet ved å gi det et større spekter, og utviklet et system der interaksjoner mellom verbaltekst og bilder ble kategorisert. Bildeboktypologien legger vekt på relasjonene mellom verbaltekst og bilder i bildebøker som sjanger. De utviklet fem kategorier, som Ommundsen (2018, ss. 156-157) har oversatt til følgende: *Den symmetriske, den utfyllende, den utvidende, den kontrapunktiske og den sylleptiske*. Den symmetriske ikonoteksten kjennetegnes ved at bilde og verbaltekst sier det samme, altså er den redundant. Den andre kategorien skisserer at bilde og verbaltekst utfyller hverandre, og bildene gir mer detaljert informasjon enn verbalteksten alene. Den tredje kategorien handler om hvordan bilde og tekst utvider hverandre på en slik måte at de er gjensidig avhengig av hverandre. I den kontrapunktiske kategorien utfordrer, eller motsier bildet og verbaltesten hverandre. I en sylleptisk bildebok, vil bildet og verbalteksten fortelle helt ulike historier, uavhengig av hverandre. Det forekommer at alle fem kategoriene er presentert i en og samme bildebok, men ofte er det en kategori som dominerer. Å analysere bildeboken i en slik typologi, vil kunne gi en vurdering på bildebokens potensial til å falle under kategorien *kognitivt utfordrende*. Kategoriene utvidende, kontrapunktisk og sylleptisk vil i større grad utfordre leseren enn kategoriene symmetrisk og utfyllende. Typologien består av begreper en behøver for å snakke presist om boken og dens oppslag. En kan også spørre seg om det er nødvendig å plassere hele boken i en typologi, eller om det er oppslagene som skal analyseres, da oppslagenes potensial til å være kognitivt utfordrende kan variere. Dette vil fungere som verktøy når en lærer skal veilede elevene i forståelse og tolkning av bildeboken (Ommundsen, 2018, s. 157).

## 2.5 Kognitiv litteraturteori og mentalisering<sup>4</sup>

Kognitive studier er et overordnet begrep for alle disipliner som studerer menneskelig kognisjon, altså om læring. Kognisjon inkluderer blant annet språk, kommunikasjon, kunnskap, hukommelse og tenkning (Kaspersen, 2009, s. 47). Kognitiv litteraturteori handler om hvordan og i hvilken grad litteratur påvirker menneskers tankesett. Et sentralt poeng innenfor forskningsfeltet er å forstå hvilke måter litteraturen kan videreutvikle leserens mentale og kroppslige erfaringer (Hansen 2011, referert i Stokke og Palm, 2017, s. 101). Innenfor kognitiv litteraturteori finner vi begrepet *Theory of Mind*, oversatt til mentalisering. Begrepet bygger på forskning innenfor mange ulike fagtradisjoner, blant annet filosofi, nevrovitenskap og utviklingspsykologi, og også senere litteraturvitenskap (Stockwell, 2009, s. 2). Det finnes flere definisjoner på hva mentalisering er, og videre presenteres derfor ulike definisjoner for å gi en bredere forståelse av begrepet.

Allen, Fonagy og Bateman (2008, s. 3) beskriver mentalisering som å «*holding mind in mind*», som vi kan oversette til å «holde tanker i tankene» eller «holde sinn i sinnet». De understreker at begrepet kan være vanskelig å ta fatt i, men at mentalisering handler om å være bevisst på mentale tilstander i seg selv og i andre, se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden, og evne til å forstå misforståelser (*ibid.*). Videre presenterer de en definisjon: «we define mentalizing as imaginatively perceiving or interpreting behavior as conjoined with intentional mental states» (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, s. 4). De hevder at mentalisering ofte blir forstått som evne til å fortolke mentale tilstander som *ligger bak* andres atferd, som at atferd og mentale tilstander er to separate fenomener. I virkeligheten mener de at mentale tilstander og atferd har en direkte forbindelse, og er gjensidig avhengig av hverandre. Å mentalisere omfatter et enormt område av mentale tilstander, som strekker seg fra grunnleggende menneskelige fenomener som behov, lyster, følelser, tanker, tro og fantasier, til andre mentale lidelser som panikkangst, desosiative tilstander og vrangforestillinger (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, s. 25). Videre peker de på to ulike typer mentalisering, som er implisitt og eksplisitt mentalisering. *Implisitt mentalisering* er den intuitive, umiddelbare, kroppslige responsen en får av visuelle inntrykk, som skjer ubevisst, automatisk og

---

<sup>4</sup> Delkapitlet inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500



ureflektert. Dette innebærer blant annet både empatiske og dømmende følelser, og speiler det vi gjenkjenner i andre (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, s. 27). *Eksplisitt mentalisering* er å sette ord på følelser, for eksempel å forklare hvordan andre føler seg. Dette gjør mentaliseringen mer tilgjengelig for bevisstheten, og fungerer mer overveiende og reflekterende (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, ss. 26-27). Implisitt og eksplisitt mentalisering kan imidlertid ikke skilles fra hverandre, da den implisitte mentaliseringen er den umiddelbare reaksjonen på mellommenneskelige interaksjoner, og må ligge til grunn for å klare å uttrykke seg eksplisitt om dette (*ibid.*).

Bland (2021, s. 128) beskriver at barn og unge gradvis kan tilegne seg Theory of Mind, som fører til forståelse av at andre har andre tanker og følelser som er forskjellige fra egne følelser og tanker. Denne gradvise prosessen fører ikke til å *lese* tanker, men heller til evnen å utvikle en teori om en annen persons mentale tilstand, med andre ord utvikle en *teori om sinn*.

Skårderud og Sommerfeldt (2008) forklarer mentalisering som det å være opptatt av sinnet, og at man lager indre bilder av virkeligheten, og at disse ikke er virkeligheten. De mener at å ha evne til mentalisering er helt avgjørende for å klare seg i en sosial verden. Således hevder de at å kunne mentalisere henger tett sammen med andre mentale egenskaper, som blant annet empati, emosjonell intelligens, evne til selvrefleksjon og affektbevissthet. Det er viktig å påpeke at mentalisering skiller seg fra disse begrepene ved at den inneholder både bevissthet over seg selv og de mellommenneskelige relasjonene. Med andre ord omhandler mentalisering å se andre innenfra, og seg selv utenfra (*ibid.*).

Asen og Fonagy (2017, s. 23) forklarer at mentalisering er et verb som beskriver en indre prosess der en oppfatter og fortolker menneskelig atferd, når det gjelder menneskers mentale tilstander som følelser, behov, grunner og formål. I hvilken grad man kan mentalisere har både tilstands- og egenskapsaspekter som avhenger av nivået av sinnsopprør og den mellommenneskelige konteksten.

Nikolajeva er opptatt av sammenligningen av mentalisering og empati, og forklarer forskjellen slik: «Theory of mind refers to the ability to understand how other individuals think. Empathy refers more specifically to understanding how other people feel» (2018, s. 114). Hun mener videre at bildebøker har et særlig potensial for utvikling av mentalisering og empati. Som i all fiksjon, blir leseren presentert for skildringer av karakterenes tanker og

følelser. Også karakterenes tolkninger om andres tanker blir skildret i litteratur. Likevel hevder hun at bildebøkene vil ha et fortrinn sammenlignet med eksempelvis noveller eller romaner, da karakterenes emosjoner blir uttrykt både gjennom bilder og ord (*ibid.*).

Verbale uttalelser kan uttrykke nyanser og graderinger av emosjoner, som for eksempel redsel eller sinne. Språklige bilder og metaforer vil til en viss grad ha sterkere påvirkningskraft med uttrykk som «han stivnet av skrekk» enn «han var redd» (Nikolajeva, 2018, s. 114). Likevel representerer ikke alltid verbalteksten alene følelsene på en effektiv måte for de unge leserne, da følelser i seg selv er ikke-verbale (Nikolajeva, 2018, s. 115). Det er ikke gitt at et barn vet den eksakte betydningen av enkle verbale uttrykk som «hun var trist» eller «han var skrekkslagen». Derfor kan visuelle bilder ha et enda høyere potensial for å påvirke unge leseres emosjoner. Å visuelt oppleve en karakters ansiktsuttrykk eller kroppsholdning, sender sterkere og mer umiddelbare signaler til hjernen enn det å lese verbaltekst som uttrykker personens følelser. Dermed kan også barn reagere på illustrasjoner som fremkaller sterke følelser, selv om barnet ikke nødvendigvis har personlige erfaringer med de samme emosjonene (*ibid.*). Bildebøker bruker ofte dobbeltsidig oppslag med lite tekst for å formidle sterke følelser, noe vi ser eksempler på i bildeboken *Paisommer* (se bildebokanalysen, kap. 4.1). Det emosjonelle engasjementet blir fremkalt gjennom samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene, enten gjennom eksempelvis forsterkning, tvetydighet eller helt motstridende. De ulike måtene ikonoteksten kan utspille seg på, gir leseren muligheten til å utforske bildebokens dypere mening med stort engasjement (Nikolajeva, 2018, ss. 115).

En grunnleggende forståelse for mentalisering utvikles vanligvis i fireårsalderen, mens evne til empati ikke blir ferdig utviklet før i ungdomsårene. Det er derfor ønskelig at også eldre barn leser multimodale fortellinger, som for eksempel bildebøker (Nikolajeva, 2018, s. 116). Bildebøker der flere karakterer er involvert, kan føre til mer kompleks mentalisering av den grunn at leseren ikke bare skal forstå hva karakteren tenker og føler, men også hva karakterene tenker og føler om hverandres tanker og følelser. Det kan eksempelvis være karakterer som misforstår hverandre, eller karakterer som utviser empati ovenfor hverandre (Nikolajeva, 2018, s.116; Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2018, s.394). Hva og hvordan mennesker tenker og føler, kommer til uttrykk gjennom deres handlinger og reaksjoner, som gjenspeiles i ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Grunnleggende følelser som glede og frykt er universale og uavhengig av språk. Mer sammensatte følelser som kjærlighet, skam og sjalusi kan være kulturelt avhengig (Nikolajeva, 2018, s. 116). Det å forstå disse handlingene og

følelsene gjør oss i stand til å interagere med andre mennesker, forutsette deres oppførsel, og justere vår egen. Dette henger dermed tett sammen med utviklingen av sosiale ferdigheter. Disse egenskapene er ikke noe vi er født med, men tilegnes gjennom livet.

Kognitiv litteraturteori understreker at man både skal lese og samtale om litteratur. Sosiale forhold har stor betydning for den språklige utviklingen hos andrespråkselever (Monsen & Randen, 2017, s. 28). Bildeboken vil her ha et fortrinn, fordi bildene stimulerer og motiverer uavhengig av elevens begrepsapparat (Stokke & Palm, 2017, ss.100-102). I litteratursamtaler ved bruk av bildebøker er det muligheter for å trekke frem den eksplisitte mentaliseringen, men da kreves det også at elevene har ordforrådet som trengs for å uttrykke seg muntlig (Stokke & Palm, 2017, s. 102). Samtidig er det sannsynlig at elevene opplever implisitt mentalisering av de visuelle inntrykkene fra bildeboken lenge før de klarer å uttrykke seg om dette, men dette er heller ikke synlig for de voksne som observerer litteratursamtalen (Stokke, 2014, s. 48). Vi knytter dette til de sosiokulturelle læringsteoriene til Vygotskij, Cummins og Gibbons som støtter språklig utvikling gjennom å arbeide med kunnskap i en sosial sammenheng, og å være aktiv i kunnskapsprosessen, samtidig som læreren gir språklig støtte til elevene for at de skal få muligheten til å strekke seg etter ordene og være delaktige i litteratursamtalen.

## **2.6 Kognitivt utfordrende bildebøker <sup>5</sup>**

Ifølge Haaland, G., Meibauer, B. og Ommundsen, A. (2021, s. 8-9) er begrepet utfordrende bildebøker omdiskutert og vanskelig å definere. Vi nevnte tidligere at Nikolajeva og Scott (2006) kategoriserte bildebøkene med et eget rammeverk for bildeboktypologi for å beskrive et større mangfold innenfor ikonotekst. Kognitivt utfordrende bildebøker havner innenfor en slik kategori, men vil skille seg fra de prototypiske bildebøkene. I en slik kategorisering er det to hovedpunkter som definerer om en bildebok er kognitivt utfordrende. Det første berører bokens innhold og form, mens det andre vedrører leserens engasjement.

En må spørre seg hvilken norm det refereres til når det understrekes at noe er utfordrende (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, s. 24). At litteratur er utfordrende å lese kan være

---

<sup>5</sup> Delkapitlet inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500

synonymt med at tematikken er sjokkerende, ubehagelig, urovekkende og lignende. Dette forekommer ofte i bildebøker, men det finnes unntak. Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2021, s. 25-26) poengterer at innholdet alene ikke kan avgjøre om en bildebok er kognitivt utfordrende, men at det i større grad handler om måten innholdet blir presentert på. En bildebok kan ha et kontroversielt innhold som skaper debatt, uten at verbaltekst-bildedynamikken er kognitivt utfordrende i seg selv. En kognitivt utfordrende bildebok trenger ikke å involvere tabubelagte temaer som krig, død, vold eller seksualitet, selv om dette kan være gode grunnlag for å skape en kognitivt krevende bildebok. Begrepet kognitivt utfordrende brukes i denne sammenheng for å henvise til litteratur som skal utfordre leserens tenkemåte, fortolkningsevner, og trekke sammenhenger til egen mentalitet og liv.

Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2021, ss. 36) presenterer en hypotese om hva som gjør en bildebok kognitivt utfordrende. Hypotesen er at en bildebok er utfordrende for et barn på et visst utviklingsstadium hvis den inneholder *markerte strukturer*, og oppdagelsen av denne kan fremme fortolkningsferdigheter. Hypotesen er todelt, der den på den ene siden handler om at bildeboken har markerte strukturer, og den andre handler om å oppdage de markerte strukturene, og dermed kunne utvikle evnen til å fortolke ulike konsepter gjennom litteratur. Markerte strukturer beskrives ved at det skiller seg ut fra det en normalt forventer, og fremstilles som uvanlig eller avvikende (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, s. 28). Slike brudd kan gjelde på tekst- eller bildenivå, men også i en kombinasjon av disse. Virkemidlene i disse bruddene er å skape en viss estetisk effekt, der det blir opp til leseren å tolke det litterære bruddet og dets betydning i forhold til narrativet i fortellingen. For at barn skal utvikle forståelse for om en tekst lever opp til forventningene og er «normal eller stereotypisk», må barna også lære hva som er «unormalt eller ikke-stereotypisk». Dermed må altså barna få kunnskap om markerte strukturer og brudd, gjennom å skape en forestilling over hva en markert tekst er. Det er allerede nevnt at kognitivt utfordrende bildebøker skiller seg fra de prototypiske bildebøkene ved at de avviker fra hva leseren kan forvente å møte i teksten, og dermed kan man si at en kognitivt utfordrende bildebok er en markert tekst.

Et barn kan lære noe av å lese ulike tekster med ulikt innhold, da spesielt litteratur som involverer menneskets indre kvaliteter, som kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner, emosjonell og sosial forståelse, og spesielt intellektuell resonnering og andre analytiske evner (Kümmerling-Meibauer og Meibauer, 2021, s. 26). For eksempel, om et barn leser (eller blir lest for) om sjalusi, men ikke kan mye om sjalusi fra før, vil dette øke sannsynligheten for at

barnet utvikler sine fortolkende evner om dette, og kan overføre den nye kunnskapen i nye situasjoner. Tanken er at den kognitive læringen utvikles over tid, ved at man evner å generalisere lært kunnskap til andre områder. Å videreutvikle kognitive evner krever at man reflekterer og vurderer sin egen posisjon i henhold til en spesiell ferdighet. Kümmerling-Meibauer og Meibauer mener derfor at bildebøker er kognitivt utfordrende ved at det kreves reflekterende tenking med hensyn til bokens innhold, narrative struktur og estetisk design. Det er viktig at boken har en tilpasset vanskegrad for leseren i en didaktisk situasjon. Å utvikle forståelse for tekst-bilde-forhold i kognitivt utfordrende bildebøker er ferdigheter som øves opp over tid (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, s. 27).

At hypotesen også inneholder «for barn i et visst utviklingsstadium», handler om at de markerte strukturene ikke bør ha for stor vanskelighetsgrad for barnets kognitive evner, da det kan hindre barnet i å skape mening fra teksten. Om bildeboken barnet blir introdusert for har for mange markerte strukturer som ikke er aldersadekvat, vil det heller føre til forvirring enn kognitiv læring. Konklusjonen om at en bildebok er kognitivt utfordrende er likevel at de markerte strukturene spiller en vesentlig rolle, såfremt at barnet har forutsetninger til å gjenkjenne dem enten det er på tekstnivå, bildenivå eller en kombinasjon av dem (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, ss. 37-38). Vi ser dette i sammenheng med Vygotskijs proksimale utviklingssone, der det kommer frem at barnet ikke vil kunne utvikle kunnskap om nivået ligger for langt unna det eleven er i stand til å klare selv eller med passende støtte fra andre.

Janice Bland (referert i Ommundsen m.fl, 2021, s. 8) hevder at kognitivt utfordrende tekster og bildebøker skal invitere til lesing både mellom linjene, og utenfor linjene. Bokens innhold og tema bør derfor være noe som utfordrer leserens tenkemåte, men samtidig skal verbalteksten og bildene ha et komplekst forhold (*ibid.*). Birkeland og Mjør (2012, ss. 82-83) hevder også at noen bildebøker skiller seg ut som særlig utfordrende, gjennom at ikonoteksten fremhever en psykologisk kompleksitet. De kaller det for den komplekse ikonoteksten, et begrep vi ser i sammenheng med kognitivt utfordrende bildebøker. En illustratør har lest mellom linjene i verbalteksten, og får frem det kognitivt utfordrende innholdet ved å gjøre tekst og bilder flerstemmige (*ibid.*). Her kan vi også se sammenhenger med de tre siste kategoriene til Nikolajeva og Scott (2006) som beskriver en kompleks ikonotekst, der ord og bilder enten kan utvide hverandres mening slik at de er avhengig av hverandre, ha motsigelser og utfordrer hverandre, eller forteller helt ulike historier (se kapittel 2.4.2 om ikonotekst).

Nikolajeva & Scott (2006, s. 17) skriver at når samme person er forfatter og illustratør av boken, kan forfattere selv bestemme hvor trykket skal ligge. Det kan være på bildet, verbalteksten eller på en bestemt modalitet som skal uttrykke de ulike delene av fortellingen. I tilfeller hvor ord og bilder utfyller hverandre fullstendig, vil lesingen kunne bli passiv da ingenting overlates til leserens fantasi (*ibid.*).

## **2.7 Prosessorientert forståelsesopplæring**

Arbeid med leseopplæring for andrespråkselever har i de senere årene fått større plass i skolen, basert på studier som viser at flerspråklige elever gjennomsnittlig presterer lavere på leseprøver i forhold til elever med norsk som førstespråk (SSB 2020, referert i Kulbrandstad, 2022, s. 292). Resultatene viser at elever med innvandringsbakgrunn, presterer lavere enn elever med innvandrede foreldre. Begge disse gruppene presterer lavere enn elever med norsktalende foreldre. Dette er et mønster som har gått igjen i alle nasjonale prøver siden de ble innsatt i 2007. Kulbrandstad (2022, s.292) poengterer imidlertid at man skal være varsom med å bruke resultatene fra nasjonale prøver for å vurdere andrespråkselevens evner, da de ikke gir et nøyaktig bilde på elevenes potensial. Ifølge integreringsmeldingen fra 2016 påpekes det at bruk av det språklige mangfoldet vil kunne styrke de flerspråklige elevenes læring, samt kunne gi en utdypet forståelse om flerspråklighet hos alle elever (JD, 2016, referert i Kulbrandstad, 2022, s. 199). Østberg-utvalget har slått fast en rekke tiltak for å styrke opplæringen til andrespråkselever (NOU 2010:7 , 2010, ss. 11-12). Noen av utfordringene andrespråkselevne står ovenfor er spesielt leseforståelse (Kulbrandstad, 2022, s. 293). Uten et velutviklet ordforråd, blir det vanskeligere å forstå hva teksten handler om. Derfor er det svært viktig at læreren legger til rette for undervisning som skal støtte elevene i å forstå tekstenes innhold (Kulbrandstad, 2022, s. 244). Det er her prosessorientert forståelselæring kommer inn. Målet med å jobbe prosessorientert er i bunn og grunn å jobbe med den samme teksten fra ulike innfallsvinkler, slik at innholdsforståelsen heves.

En prosessorientert forståelsesopplæring er et pedagogisk arbeid der læreren deler opp en leseprosess i tre faser. Disse fasene kalles førlesefasen, lesefasen, og etterlesingsfasen.

Førlesingsfasen er en viktig del av litteratursamtalen, før man begynner med selve lesingen. Ifølge Kulbrandstad (2022, s. 246) er denne fasen spesielt viktig i skolesituasjoner, da det ikke alltid er opp til elevene å velge hva som skal leses. I førlesingen skal lesingen kontekstualiseres, slik at elevene får lesingen i en sammenheng, som kan virke positivt inn på

motivasjonen. Førlesingsfasen er viktig for hvordan elevene forstår teksten, og har betydning for hvor mye kunnskap de tar med seg etter at teksten er lest (Ulland, Palm, & Andreassen, 2014, s. 124). Palm (2013, s. 217) understreker også at førlesingsfasen er spesielt viktig for andrespråkelever, da forforståelse og forkunnskaper er særlig viktig for leseforståelsen.

Lesefasen, noen ganger også kalt undervegsfasen. Det er i denne fasen selve lesingen finner sted. Hvordan læreren legger opp strategien for lesingen, avhenger av hva som er hovedmålet med leseundervisningen. Det avhenger også av hvilken sjanger elevene skal jobbe med.

Lesingen trenger ikke å være at elevene leser stille hver for seg, men handler om at elevene på ulike måter trekker til seg tekstinformasjon. Det kan være høytlesing av læreren, høre på lydbok eller lese høyt for noen andre (Kulbrandstad, 2022, s. 254).

Etterlesingsfasen er viktig for å knytte hele forståelsesarbeidet med teksten sammen. Mye av forståelsesarbeidet med tekst er allerede gjort i førlesingen og lesefasen, men det er fortsatt stort potensiale for å hente ut mer kunnskap og læring etter at en har lest en tekst (Kulbrandstad, 2022, s. 263). På samme måte som i før- og undervegslesingen, skal etterarbeidet legges opp slik det er hensiktsmessig i forhold til lesingens formål, og hvilken sjanger elevene har jobbet med.

## **2.8 Høytlesing av bildebøker og den litterære samtalen**

Høytlesing handler om å levendegjøre bilder og bokstaver gjennom syn, hørsel, stemmeleie, gestikulering, samt kognitive prosesser i hjernen (Mangen, Hoel, & Jernes, 2020). Når man lytter til tekst som leses høyt, kan man få tilgang til en annen verden. En god høytleser får lytterne til å tro på fiksjonen, og kan fremme ulike følelser som eksempelvis glede.

Høytlesing gir de fleste elever lik tilgang til teksten, uavhengig av lesenivå. Noen elever er vant med at foresatte leser for dem, mens andre har foresatte som ikke kan lese norsk.

Høytlesing på skolen gir dermed alle elever tilgang til varierte tekstopplevelser (Håland & Ulland, 2014, ss. 255-256). Når en lærer leser høyt i klasserommet, blir litteraturen båret frem og det skapes et felles opplevelseshom. Ifølge en undersøkelse gjort av Torben Weinreich opplevde nesten ingen 11-åringer (kun 14% per 2002) å bli lest høyt for hjemme. Høytlesing også for eldre barn er viktig, da de stadig møter nye leseutfordringer i form av mer krevende tekster, og en god høytlesingsstund kan gi dem et møte med litteratur de ellers ville gått glipp av (Tønnessen, 2002, s. 134).

En viktig del av det å lese høyt handler om å formidle den stemningen som ligger latent i teksten. Læreren må derfor vurdere hvordan teksten skal formidles, og hvordan stemmebruk og kroppsspråk kan brukes for å understreke stemningen (Håland & Ulland, 2014, s. 258). Ifølge Bjørlo og Goga (2020, s. 66) vil lyd under høytlesing fungere som en modalitet, da gester og mimikk er meningsskapende. Dette underbygges av op de Beeck (2018, s. 23) som hevder at måten den erfarne leseren (her: læreren) fremfører ordene på har noe å si for forståelsen av handlingen. Høytlesning står sentralt i klasseromsundervisningen, både når en leser bildebøker, men også øvrig litteratur.

Samspillet mellom den som leser og den som lytter, påvirkes av flere faktorer, blant annet barnets alder, litterær kunnskap, tidligere erfaringer med bøker og mer spesifikk med den typen bok som leses. Det er gjort flere funn på at felles lesing har en positiv effekt på ordinnlæring. Gressnich (2018, s. 403) skriver at språkutviklingen påvirkes på to måter. For det første modellerer boken et språk som barnet kan inkorporere i egen språkbruk. For det andre forekommer det oftest en dialog mellom barnet og høytleseren. En slik litteratursamtale vil også være gunstig med tanke på barnets språkutvikling. Håland & Ulland (2014, s. 257) understreker at høytlesning kan bidra til språkutvikling. Elevene får tilgang til ord og begreper som fremmer tekstforståelsen. Likevel skjer ikke språkutvikling automatisk. Det er først når teksten blir arbeidet med og snakket om, at ordforråd og leseforståelsen øker. Dette kan knyttes til Vygotskijs læringsteorier som tilsier at språket utvikler tanken. Det er først når man selv aktivt bruker språket at kunnskapen blir internalisert (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 41). Høytlesing kan føre til språkutvikling, men det forutsetter en bestemt form for formidling, hvor elevene aktivt deltar i litteratursamtalen, og selv får uttrykke seg gjennom språket. Denne typen lesing kalles ofte *dialogisk lesing*, og innebærer at den voksne aktiviserer barnet og knytter teksten til barnets erfaringer og kunnskaper (Mjør, 2009; Håland & Ulland, 2014, s. 258). Barnet blir medskaper av fortellingen ved at hen bringer inn egne erfaringer og refleksjoner. Det innebærer sosiale forhold, tenkning, snakking, lytting, respons, refleksjon og oppmerksomhet. Når man leser en bildebok på en slik interaktiv måte, bruker læreren boken til å engasjere elevene i en autentisk dialog om boken og dens innhold (Roche, 2015, ss. 56-57).

Et pedagogisk grep for å starte en samtale rundt litteraturen som leses, er lesestopp. I et lesestopp tar man en pause fra høytlesingen, og elevene inviteres til samtale og refleksjon rundt teksten. Det kan foregå som muntlig samtale, eller elevene kan for eksempel bli bedt om



å skrive hva de tror skjer videre i fortellingen (Håland & Ulland, 2014, s. 266). Slike lesestopp kan være planlagt fra lærerens side, eller de kan oppstå spontant, men sannsynligheten for god refleksjon er størst dersom lesestoppet er planlagt på forhånd. Håland, Hoem & McTigue (2020, s. 3) fremhever hvor viktig det er å inkludere og planlegge slike stopp for å samtale, analysere og skape forståelse av teksten. Gjennom lesestopp vil en kunne ta tak i deler av teksten underveis, fremfor å vente til man har lest gjennom hele teksten før man tar opp diverse tema. Samtidig påpeker Håland & Hoel (2016) at selv om lesestopp tilrettelegger for gode samtaler underveis, kan for mange stopp forstyrre den gode leseopplevelsen.

Den litterære samtalen innebærer at elevene skal få utveksle synspunkter på teksten som leses. I den dialogiske høytlesingen foregår litteratursamtalen samtidig med høytlesingen, hvor elevene uttrykker undring eller engasjement ovenfor teksten underveis. Man må gripe tak i tekstsamtalene når det skjer, fordi det er da elevene er mest inspirert til å diskutere teksten (Håland og Ulland, 2014, ss. 260-261). Ifølge Dysthe (1995, ss. 214-216) bør den litterære samtalen bestå av *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* av elevene. Autentiske spørsmål er åpne spørsmål uten et fasitsvar, hvor formålet er å få frem elevenes refleksjoner og tolkninger, noe som er essensielt i den litterære samtalen. Gjennom autentiske spørsmål utfordres elevene til å tenke selv, reflektere, samt formulere egne meninger og verdier. Opptak handler om hvordan elevens svar og innspill tas med videre i det neste spørsmålet som stilles. Håland & Ulland (2014, s. 261) skriver at et eksempel på opptak er når læreren spør: «Hva er det i teksten som får deg til å tro det?». Dette krever at eleven må grunngi og reflektere over svaret sitt, samtidig som det viser at elevens svar blir tatt på alvor. På denne måten viser læreren at elevenes tanker er verdifulle, det Dysthe (1995, s. 215) kaller høy verdsetting.

Skarðhamar (2011, ss. 82-83) har utviklet fire spørsmålstyper for å hjelpe lærere å planlegge den litterære samtalen: *Identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, observasjonsspørsmål/hukommelsesspørsmål, og overførings-/aktualiseringsspørsmål*. Identifikasjonsspørsmålene stilles gjerne i førlesingsfasen, og er spørsmål som kan skape engasjement og vekke følelser hos leseren. Hensikten med slike spørsmål er å knytte et bånd mellom leseren og teksten. Det kan for eksempel være spørsmål som omhandler temaet teksten tar opp. Refleksjonsspørsmål brukes for å få leseren til å reflektere over innhold, komposisjon og språk. Slike spørsmål er med på å åpne opp teksten, og ifølge Skarðhamar (2011, s. 82) bør denne typen spørsmål

være mest fremtredende i en litterær samtale, og være så autentiske som mulig. Målet med refleksjonsspørsmål er å trene elevene i å lese oppmerksomt og bli bevisst på blant annet konflikter, utsagn og handlemåter. Observasjonsspørsmål/hukommelsesspørsmål er i mindre grad reflekterende, og bygger på ren observasjon av teksten. Dette er ofte enkle spørsmål som kan føre til økt språklig aktivitet. Overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål åpner opp for å sammenligne fiksjon med virkelighet, eksempelvis gjennom å finne likheter mellom teksten og eget liv (Skarðhamar, 2011, s. 83).

Den litterære samtalen må planlegges. Det krever en nærlesing av teksten for å finne de punktene som inviterer leseren til å mene noe eller undre seg (Håland & Ulland, 2014, s. 262). Gjennom samtaler vil andrespråkelevne få mye og variert norskspråklig *input*. Samtidig blir de også utfordret på å gjøre seg forstått gjennom egen språkbruk, eller *output*. Gjennom kontinuerlig dialog eller lesestopp, vil elevene kunne få umiddelbar respons og oppklaring. Swain (2000, referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 77) kaller det *stretched language* når eleven må bruke språk som ligger over det hen egentlig mestrer, for å gjøre seg forstått. Vi ser også dette i sammenheng med Rod Ellis (2008) teori om pushed output innen andrespråkstilegnelse. I samtalen får elevene lov å skape mening med det flerspråklige repertoaret sitt og støtte seg til konteksten og samtalepartnerne, samtidig som de får utforske nye begreper som blir forklart og begrunnet. Samtalen er særlig verdifull i andrespråklæringen da det legger til rette for språkstrekking (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 77-78). Lærerens rolle i den litterære samtalen er som lyttende, spørrende og oppsummerende (Håland & Ulland, 2014, s. 262).

## **2.9 Tidligere forskning på bildebøker og andrespråksdidaktikk**

Når det gjelder tidligere forskning på feltet, har vi tatt for oss skandinaviske studier som har brukt kognitivt utfordrende bildebøker i undervisning for andrespråkelever. Disse studiene har vist lovende resultater. Grunnet likheter i kultur og språk innad i Skandinavia, tenker vi at disse studiene kan ha større overføringsverdi til norske klasserom enn tilsvarende studier fra andre land.

Ruth Seierstad Stokke og Kirsten Palm (2017) har undersøkt hvordan bruk av en kognitivt utfordrende bildebok i undervisningen kan engasjere og stimulere andrespråkelever, og få de til «å strekke seg etter ordene». De undersøkte seks ulike elevgrupper på barneskolen, men analyserte i den publiserte artikkelen funn fra én elevgruppe fra 1.-4.trinn i en

innføringsklasse. Gruppen var på 8 elever. De brukte observasjon og videoopptak av en lærerstyrt litteratursamtale som metoder, der læreren og elevene samtalte om hvert oppslag underveis i høytlesingen av bildeboken *Ordfabrikken* av Angés de Lestrade og Valeria Docampo, norsk oversettelse ved Helene Uri (2012). Klasseromssamtalen ble analysert med utgangspunkt i kognitiv litteraturteori, for å studere i hvilken grad elevenes forventninger til teksten ble utfordret. Videre undersøkte forfatterne om elevene brukte litteraturmøtet som utgangspunkt for økt forståelse av seg selv og andre mennesker. Tanken bak dette var å se hvordan bildeboken stimulerte andrespråksleseren til å uttrykke seg og sette ord på egne tanker gjennom en utforskende samtale. Stokke og Palm ønsket å kombinere kognitiv litteraturteori med perspektiver fra andrespråksforskning, et felt de mener det er behov for mer forskning på. Resultatene av analysen viste at brudd på andrespråksleserens forventninger i et fantastisk univers skapte både undring og refleksjon. De tolket samtalen slik at elevene viste evne til mentalisering, gjennom å sette seg inn i hovedpersonens tanker og følelser. Boken skapte stort engasjement i elevgruppen, som førte til at de fleste elevene var muntlig aktive, og ved støtte fra lærer og medelever fikk de uttrykt mye av det de ønsket. Til slutt påpeker Stokke og Palm at det ligger et potensiale i kognitivt utfordrende bildebøker og utforskende samtaler. Bruk av slike bildebøker kan egne seg i flerspråklige klasserom for å fremme aldersadekvat og språkstimulerende undervisning.

Line Møller Daugaard og Martin Blok Johansen, lektorer ved VIA University College i Danmark, har publisert en studie med navn «Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne bildebog» (2012). De setter søkelyset på hvilke overveielser lærere og skolebibliotekarer gjør seg når de skal velge ut litteratur for andrespråks elever. I studien kommer det frem at lærere og bibliotekarer legger vekt på språklig tilgjengelighet, innholdsmessig gjenkjennelighet og kulturell egnethet når de skal velge bildebøker til bruk i andrespråksopplæringen. *Språklig tilgjengelighet* innebærer i dette tilfellet at litteraturen ikke bør være for kompleks eller kreve utdyping. Videre mener bibliotekarene at elevene skal slippe å lese mellom linjene, og at litteraturen ikke bør inneholde ironi. *Innholdsmessig gjenkjennelighet* dreier seg om i hvilken grad leseren kan gjenkjenne seg i innholdet, som krig, religion, identitet, kultur og lignende. *Kulturell egnethet* tar utgangspunkt i hvilken kultur eleven har, og at man ikke bør velge litteratur som kan krenke elevenes kultur, men samtidig bør formidle kunnskap om verden. Daugaard og Johansen kritiserer disse kriteriene, da de mener at de setter begrensninger for hvilken litteratur andrespråks elevene får lov til å

lese i undervisningssituasjoner. De mener også at lærerne og skolebibliotekarene undervurderer andrespråkselevne, og har for lave forventninger til elevenes faglige innsikt i litteratur. De hevder at postmoderne bildebøker vil bli prioritert bort når det er disse tradisjonelle kravene som dominerer i utvalget av bøker de skal lese. På bakgrunn av dette, gikk deres kasusstudie ut på å undersøke hva som skjer når andrespråkselever ble presentert for det de kaller en postmoderne bildebok med tydelige metafiktive trekk. Bildeboken de brukte i sin undersøkelse, var *en spændende historie* av forfatter Martin Glaz Serup og illustratør Cato Thau-Jensen (2009). I undersøkelsen presenterte de bildeboken for 25 tospråklige barn i alderen 8-9 år, som alle gikk i samme kasse på 2.trinn. De delte inn elevene i mindre grupper, på 3-4 stykker. Konklusjonen er at andrespråkselevne viste høy grad av litterær kompetanse, evne til å konstruere sammenheng i lesingen, samt evne til å kommunisere både med og om bildeboken. Forfatterne mener derfor at postmoderne bildebøker med kognitivt utfordrende innhold bør være en del av andrespråkselevnes litterære tilbud.

I 2021 ble en ny, stor antologi innen feltet kognitivt utfordrende bildebøker publisert basert på arbeidet til forskningsgruppen «Challenging Picturebooks in Education: Rethinking Language and Literature Learning» ved OsloMet, ledet av professor Åse Marie Ommundsen. Redaktørens beskrivelse av antologien er at den gir et «betydelig bidrag til det voksende området bildebokforskning» og at den vil være nyttig både for lærere, forskere og doktorgradsstudenter innen lese- og skrivevitenskap, barnelitteratur og utdanningsforskning. Antologien utforsker kognitivt utfordrende bildebøker som læringsmateriell fra begynneropplæringen og opp til universitetet. Kapitlene i denne boken tar for seg et bredt spekter av tematiske, kognitive og estetiske utfordringer, også med pedagogiske perspektiver. Forskerne diskuterer emner som lesefremmende arbeid, andrespråkstilegnelse, kunstundervisning, tverrfaglig læring, empatiutvikling, minoritetsspørsmål og interkulturell kompetanse (Ommundsen, Haaland, & Kümmerling-Meibauer, 2021). Særlig viktig for oss har denne boken vært for å utforske og definere hva kognitivt utfordrende bildebøker er, og hvordan pedagogisk arbeid med bildebøker kan fremme språk- og litteraturkompetanse.

### **3 Metode <sup>6</sup>**

I dette forskningsprosjektet ønsket vi å forske på to undervisningssituasjoner med andrespråkselever. Studien kan dermed betraktes som en kvalitativ kasusstudie. Krogtoft og Sjøvoll (2018, ss. 79-80) beskriver kasusstudie som studien av eksempelvis en enkelt hendelse, en skole, en elevgruppe eller ett enkelt individ. Målet er å studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden. Vi har derfor valgt kvalitative metoder for å gå inn i dybden på prosjektets tema.

Postholm og Jacobsen (2018, ss. 63-64) understreker at en kasusstudie betraktes som et forskningsdesign, heller enn en metodologi, og at forskeren selv velger hvilke metoder en vil ta i bruk for å undersøke en gitt kasus. Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 32) viser til begrepet triangulering, og skriver at det kan være hensiktsmessig å bruke flere typer data i kasusstudier for å betrakte kasusen fra ulike vinkler. I studien vår tas det i bruk metodetriangulering gjennom observasjon med lydopptak og transkripsjon, i tillegg til innsamling av elevsvar på en tegne- og skriveoppgave. Dette gir oss mulighet til å diskutere undervisningsopplegget fra flere perspektiver.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk plassering**

##### **3.1.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming**

I studien forskes det på mennesker i sosiale arenaer med kvalitativ metodologi. Forskningen plasserer seg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, nærmere bestemt i sosialkonstruktivismen. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder understreker at interaksjonen mellom forsker og informanter har betydning for hvilke resultater forskningen får. Forskere har en oppfatning av hva som skjer i forskningsfeltet og hva som er gyldig kunnskap i lys av interaksjonen mellom personene det gjelder, samtidig som informantene har innflytelse på kunnskapsprosessen (Thagaard, 2018, s. 40). Postholm & Jacobsen (2018, s. 49) understreker at den sosiale virkelighet er i stadig forandring, og hele tiden utvikles. Dermed finnes det ingen lover om sosial virkelighet som er stabile, grunnet at menneskenes samhandlinger fører til endringer i kunnskap og verdier over tid (*ibid.*). Under forskningen

---

<sup>6</sup> Flere av underkapitlene i kapittel 3 Metode inneholder fragmenter som sammenfaller med prosjektskissen vi leverte som eksamensoppgave i emnet LER-3500

kan vi ikke vite sikkert at det vi studerer, virkelig er det vi beskriver det som. Det eneste vi med sikkerhet kan si, er hvordan vi selv har oppfattet det vi observerte. Vår forståelse vil derfor være én oppfattelse av virkeligheten, men ikke virkeligheten i seg selv, da ulike personer vil ha ulik oppfatning av samme fenomen. På bakgrunn av dette kan vi aldri være helt objektive i tolkning av oppgaven, men vil være farget av blant annet oppvekst, miljø og utdanning. I prosjektet presenteres vår forståelse av læreren og elevene, som er observert gjennom språk og handling, og dette har betydning for hvordan vi tolker datamaterialet og forståelsen av våre observasjoner.

### **3.1.2 Hermeneutisk tilnærming**

Hermeneutikk betyr å tolke. Dersom en ser på ordet i vid betydning handler det om å forstå hvorfor mennesker fremtrer på den måten de gjør, eksempelvis i en samtale. Selve tolkningen foregår når det mennesker sier, skriver eller tegner overføres til andre tegn og uttrykk. En bruker egen forståelse og egne ord til å uttrykke det en har hørt eller sett (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, ss. 252-253). En hermeneutisk tilnærming er aktuell i analyse av empirisk data, hvor målet er å få frem et meningsinnhold, gjerne formidlet ved språklige symboler (Befring, 2015, s. 21). I dette forskningsprosjektet tolker vi det elevene sier, tegner og skriver underveis i undervisningen. Denne dataen omformes til tekst i masteroppgaven, og fremstår nå som vår tolkning av det elevene sa og gjorde.

Hermeneutikken er sentral i all forskning på mennesker og samfunn, da den er knyttet til teori om kommunikasjon og det å forstå. Forståelse bygger på hvordan en tolker verden (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, ss. 252-254). I forskningsfeltet observerte vi elevenes atferd under høytlesing. I en slik undersøkelse av et fenomen, vil man tolke tolkninger, altså dobbelttolkning. Det vil i dette tilfellet si at vi blant annet tolker elevenes tolkninger av bildeboken. Alle tolkninger bør diskuteres og sammenlignes med hverandre for å avgjøre hvilken tolkning som er mest virkelighetsnær. Det handler både om å forstå andre, og om forståelsen av hvordan en selv påvirker prosjektet gjennom tolkningsprosessen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 254). Dette kalles også bevissthet om egen posisjonaltet, og går ut på at en skal være oppmerksom på utgangspunktet en ser verden fra (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Dette forutsetter at man reflekterer over sin egen væremåte, som har konsekvenser for forskningen, og starter helt fra man begynner å tenke på problemstilling, forberedelser til datainnsamling og hvordan data skal bli tolket og analysert. På bakgrunn av dette viser

hermeneutikken at forskningsprosessen ikke kan gi nøytrale data (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 260).

### **3.2 Valg av bildebok**

Da vi skulle velge en bildebok, tok vi kontakt med Hovedbiblioteket i Tromsø. Vi fortalte om prosjektet vårt, og spurte om de hadde kognitivt utfordrende bildebøker som kunne passe for barn på barneskolen. De gav oss et utvalg bildebøker de mente kunne passe vårt prosjekt, og vi endte med å velge *Paisommer*. Boken handler om en muldvarp som blir fristet av en rabarbrapai som står til avkjøling i bakerens vindu. Han bestemmer seg for å ta paien. Han prøver å gjemme seg for å spise den i fred, men indre konflikt og paranoia gjør det vanskelig. Samtidig som han diskuterer med seg selv, blir paien kald og han bestemmer seg for å legge den tilbake der han fant den. Boken har en slags lykkelig slutt da bakeren mister paien ut av vinduet, og muldvarpen tar den med seg inn i solnedgangen. Tematikken i boken kan sies å være indre konflikt og motstridende følelser, samt det å gjøre gode moralske valg.

Muldvarpens indre krig kommer i liten grad frem i bokens verbaltekst, men først og fremst gjennom bildene, noe som er et kjennetegn på at boken er kognitivt utfordrende. Den forutsetter både evne til mentalisering, der leseren av boken må ha evne til å sette seg inn i hovedkarakterens følelser og tanker, og til forståelse av kompleks ikonotekst. Samtidig inneholder boken en del norske ord og uttrykk som kan være diffuse og vanskelige å forstå for andrespråkeleven. Vi mener at å få mulighet til å ha dialog om slike ord og uttrykk, kan virke stimulerende på språkinnlæringen.

### **3.3 Utvalg av elever**

Vi benyttet det Thagaard (2018, s. 54) kaller strategisk utvalg, det vil si en systematisk måte å velge informanter på som har egenskaper som er strategiske i henhold til studiens formål. Vi rekrutterte deltakere både basert på kriteriene vi hadde satt for utvalget, samt at utvalget var tilgjengelig for oss.

Basert på formålet med studien, satte vi noen kriterier for utvalget. Det ene kriteriet var at elevene går på barneskolen. Det andre at elevene har et annet morsmål enn norsk. Videre benyttet vi *direkte kontakt* som rekrutteringsstrategi, ved at vi kontaktet utvalgte barneskoler. Det var utfordrende å finne en lærer å samarbeide med, og vi fikk derfor hjelp av masterveilederens nettverk. På denne måten kom vi i kontakt med en lærer som ville være med på prosjektet, og som gjennomførte undervisningsopplegget vi har utviklet. Det ble

gjennomført to undervisningsøkter i to ulike elevgrupper som følger et innføringstilbud for minoritetsspråklige elever. Den første elevgruppen bestod av én gutt og fem jenter på 3.-7.trinn. I denne gruppen var språkene nederlandsk, russisk og arabisk representert. Den andre gruppen bestod av tre gutter og fem jenter på 2.-3.trinn, og språkene i denne gruppen var arabisk, nederlandsk, tigrinja, engelsk, fransk, kinyarwanda og dari.

### **3.4 Bildebokanalyse**

Ifølge Bjørlo & Goga (2020, ss. 63-64) er bildebokanalyse en metodisk prosess som fremhever hvilke perspektiver bildeboken skal studeres fra. Videre påpeker de at analysen bør inneholde en undersøkelse av hvordan bildene og teksten samspiller. Gjennom bildebokanalysen bygger vi på Nikolajeva & Scotts (2006) bildeboktypologi, og studerer hvordan bilder og ord utvider hverandres innhold. Vi har videre tatt utgangspunkt i Ommundsens (2018, ss. 158-163) fremgangsmåte for bildebokanalyse, der vi går gjennom bokens paratekster, layout, teknikk og farger, komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv, person- og miljøskildring, intertekstuelle og intervisuelle referanser. Vi har også sett på bokens språk, da vi ønsker å trekke sammenhenger til språklige utfordringer for andrespråkseleven. Særlig har vi satt søkelys på karakterfremstillingen av bokens hovedkarakter, muldvarpen. Vi var særlig interessert i å belyse konflikten i muldvarpens indre. Denne analysen fungerte som utgangspunkt for planleggingen av undervisningsopplegget, hvor målet var å observere hvordan elevene uttrykte seg rundt hovedkarakterens tanker og følelser.

### **3.5 Semistrukturert intervju**

For å kunne utvikle et undervisningsopplegg tilpasset elevgruppen, ønsket vi å få et innblikk i elevgruppens forkunnskaper. Vi valgte derfor å gjennomføre et semistrukturert intervju av læreren. Et semistrukturert intervju gir en viss form for frihet, samtidig som det er preget av struktur og planlegging (Bjørndal, 2011, ss. 96-97). På grunn av koronasituasjonen ble det nødvendig å ta møtet digitalt. Vi utarbeidet en intervjuguide som ble vår veileder under møtet med læreren. Underveis i intervjuet tok vi notater. Dette intervjuet er ikke en hovedkilde for vår forskning, og vi har derfor hverken tatt lydopptak eller gjennomført transkripsjon. Vi har likevel behandlet informasjonen fra intervjuet i sin helhet, da det var en viktig del av forberedelsene til å utarbeide et undervisningsopplegg som var tilpasset elevene.



Gjennom intervjuet fikk vi vite at elevgruppen bestod av totalt 15 elever, og at elevenes språklige bakgrunn var av stor variasjon. Vi ble enig om å gjennomføre undervisningen i to omganger, med omtrent fem elever i hver gruppe. Det kom frem at det arbeides mye temabasert, hvor de blant annet tar for seg temaer som mat, land og kulturer. De arbeider mye med begrepsforståelse, og det brukes både bilder og andre former for konkretisering. Når det gjelder arbeid med litteratur, forteller læreren at det er utfordrende å finne tekster som er på et enkelt nok nivå til at elevene forstår, men at de likevel skal introduseres for litteratur i løpet av skoleåret.

### **3.6 Utvikling av undervisningsopplegget**

For å kunne utvikle undervisningsopplegget, leste vi teori om bildebøker og bildebokanalyse. Teorien ble anvendt i analysen av *Paisommer*. Videre leste vi teori om høytlesning og litteratursamtaler, som ble knyttet til språklæring. Kunnskap vi har tilegnet oss gjennom grunnskolelærerutdanningen, samt samarbeid, refleksjon og diskusjon med veileder og informant, har vært sentrale for at undervisningsopplegget skulle bli så grundig planlagt som mulig. I planleggingen diskuterte vi holdninger til språk sammen med læreren. Her kom det frem at det å la elevene bruke morsmålet sitt, er vanlig praksis i innføringsklassen. Ifølge Cummins (2012, referert i Palm, 2018, s. 119) er språk knyttet til identitet, og det har betydning for elevene at de får fremstå som flerspråklige i skolen. Vi diskuterte også med læreren om det skulle være morsmållærere til stede i undervisningsøktene. Dette var vi svært positive til, men de dagene vi skulle gjennomføre prosjektet, var det ingen morsmållærere tilgjengelig. Når det gjelder hvem som skulle gjennomføre undervisningen, diskuterte vi om vi skulle gjøre dette selv. Likevel landet vi til slutt på at læreren skulle gjennomføre undervisningen, noe vi ser som en fordel, da hen har en etablert relasjon til elevene. En som kjenner elevenes erfaringer og språk, vil enklere kunne gi eleven tilpassede utfordringer og samtidig tilrettelegge for at språkbruk og kunnskap blir gjenkjennelig (Egeberg, 2016, s. 27). Siden læreren kjenner elevene best, var det viktig for oss at hen hadde et ord med i planleggingen for å tilpasse undervisningen til elevene. Undervisningsopplegget inneholdt en førlesingsfase, lesefase og etterlesingsfase, som er inspirert av prosessorientert forståelsesopplæring.

I førlesingsfasen var det planlagt at læreren skulle presentere bokens framside- og baksidperm. Spørsmålene vi planla til førlesingen er både knyttet til hvilken karakter som er

på framsiden, og hva muldvarpen tenker på. Vi planla også å presentere bokens tittel, og ha en dialog med elevene om hva de tror boken handler om. I tillegg ønsket vi å trekke frem noen av begrepene som dukker opp i bokens paratekst. Hensikten med dette var å hjelpe elevene inn i teksten, og skape undring rundt boken og dens handling. Ved å presentere begreper som *Paisommer*, *muldvarp* og *baker* allerede før de startet å lese, hadde de muligens større potensial for å gjenkjenne begrepene når de dukket opp i fortellingen. Dette tenker vi kan være positivt for begrepsinnlæringen og for elevenes mestring.

Lesefasen var i vårt tilfelle selve høytlesingen av bildeboken. Læreren hadde på forhånd gjort seg kjent med boken og satt seg inn i undervisningsopplegget. I bildebokanalysen reflekterte vi rundt hvilke oppslag vi ville læreren skulle ha særlig søkelys på, som muligens kunne føre til mentalisering. Gjennom planleggingen ble det lagt inn lesestopp, med spørsmål som skulle stilles for å starte dialog med elevene underveis i høytlesingen. Vi ønsket å vekke elevenes interesse, og på denne måten lede dem inn i samtale. Jo mer aktive elevene var, desto større sjanse for å observere språkbruk og mentaliseringsevne. Spørsmålene var planlagt ut fra Skarðhamars spørsmålstyper, og bestod av både identifikasjons-, refleksjons-, overførings- og observasjonsspørsmål. Eksempelvis ble både observasjonsspørsmål (Hva er det bilde av?) og identifikasjonsspørsmål (Hva tror dere boken handler om) stilt når lærer snakket med elevene i førlesingsfasen (Se vedlegg 5). Samtidig kunne ulike deler av boken by på utfordringer, og det var derfor viktig at lærerens støtte til elevene var nøye forberedt. Denne støtten handlet blant annet om å hjelpe elevene med å forstå begreper, både ved hjelp av bilder, kroppsspråk og peking, samt bruk av elevenes morsmål. Vi ønsket også å planlegge undervisning som la til rette for at elevene kunne ta i bruk de språklige ressursene sine i samtalen. Blant annet ved å bruke oversettelsesprogrammet Google Oversetter underveis i lesingen.

Etterlesingsfasen var i utgangspunktet planlagt i to deler. Den første delen en kort samtale etter høytlesingen, der elevene fikk spørsmål om hva de synes om boken, om illustrasjonene, og om det var ord som var uklare. Denne litterære samtalen åpnet muligheten for at elevene fikk være verbalspråklige og strekke seg etter ordene, i tillegg fikk vi tilgang til hva elevene fikk ut av boken. Den siste delen inkluderte et elevarbeid med tegning og- eller skrivning tilknyttet bildeboken. Oppgaven var som følger:

*Oppgave 1. Tegn en tegning til noe du syntes var interessant i bildeboken.*

*Oppgave 2. Skriv en tekst til tegningen din.*

Vi ønsket å ha en åpen tegneoppgave med lav terskel, slik at alle elevene kunne delta i etterarbeidet. Vi var bevisste på formuleringen av oppgavene, da dette ville påvirke elevenes svar. Når tegneoppgaven er så åpen, vil ikke formuleringen av oppgaven virke ledende, og elevene kunne tegne fritt til boken og opplevelsene de fikk av den. Slik kunne vi få muligheten til å tolke tegningene og tekstene ut fra det elevene selv hadde tenkt.

Gjennom innsamling av elevtekster får vi kartlagt andrespråkelevenenes kunnskap, både med tanke på språkutviklingen, samt hvordan elevene tolker og bearbeider informasjon. Ved å kombinere tegning og skriving vil elevene kunne kommunisere et budskap selv om ordene skulle mangle (Skjelbred, 2014, ss. 13-17). Vi var på forhånd bevisst at tegning og skriving for denne elevgruppen kunne bli utfordrende, da å uttrykke mentalisering gjennom tegning og skriving kan være mer krevende enn å uttrykke mentalisering verbalt.

En beskrivelse av undervisningsopplegget i sin helhet er lagt til som vedlegg (se vedlegg 5).

### **3.7 Observasjon som metode**

Observasjon som metode innebærer en systematisering av innsamlet informasjon fra omgivelsene slik man ser og oppfatter dem (Thagaard, 2018, s. 63; Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 113-114). Ifølge Befring (2015, s.73) stiller observasjon høye krav til sensitivitet. En ser, hører, føler og tolker opplevelser og inntrykk. Når man velger observasjon som metode, må man ta stilling til hvilken observasjonsrolle forskeren skal ha (Thagaard, 2018, s. 68). Her kan en se for seg et spekter med to ytterpunkter, som går fra å være deltakende observatør, til ikke-deltakende observatør. En deltakende observatør vil være en forsker som deltar i det sosiale miljøet på lik linje med de andre i felten, og en ikke-deltakende observatør står fullstendig på sidelinjen (Thagaard, 2018, s. 69). Dette inkluderer at forskeren ikke er i det sosiale miljøet i det hele tatt, men for eksempel observerer et videoopptak eller lignende.

Vi var ikke-deltakende observatører, men var til stede i klasserommet. Slik fikk vi muligheten til å være tett på det vi observerte. Krogtoft og Sjøvoll (2018, ss. 180-182) hevder at ikke-deltakende observasjon kan være hensiktsmessig når man ønsker å observere menneskers atferd, for eksempel elevers atferd i klasserommet. Bjørndal (2011, ss. 32-33) definerer dette

som observasjon av første orden. Det innebærer at observatøren ikke skal ha andre oppgaver enn å observere. I studien ble observasjonene viktige for å få ned inntrykk som ikke kom med i lydopptaket. Vi utarbeidet derfor et observasjonsskjema på forhånd, med inspirasjon fra Bjørndals (2011, s. 53) strukturer på observasjoner. Vi valgte å ta i bruk et observasjonsskjema med åpne kategorier, der læreren og elevene fikk hver sin kolonne. Dette gjorde vi på bakgrunn av at vi ville ha et åpent sinn under observasjonene, samtidig som det gav oss muligheten til å notere ned uventede funn. Vi fordelte elevene mellom oss, slik at vi kunne ha søkelys på et fåtalls elever hver. Deretter noterte vi hva læreren sa, hva elevene svarte, i tillegg til kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre inntrykk vi fikk underveis. Ved å være en ikke-deltakende observatør fikk vi muligheten til å sitte og skrive ned systematiske holdepunkter på observasjonsskjemaet samtidig som litteratursamtalen fant sted. Bjørndal (2011, s. 32) skriver at observasjon av første orden kan være en fordel da observatøren kun konsentrerer seg om én oppgave, som igjen kan sikre høy kvalitet i observasjonene. En ulempe med å ikke være deltakende i undervisningen, var at vi mistet muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål til elevene underveis.

### **3.8 Lydopptak og transkribering**

For å innhente mest mulig informasjon under høytlesingen og litteratursamtalene, ble det tatt i bruk lydopptak. Ved å bruke lydopptak kan man observere den samme situasjonen flere ganger, og fokusere på ulike ting for hver gjennomgang. Slik kan man opparbeide en dypere forståelse av undervisningssituasjonen (Bjørndal, 2011, ss. 75-76). Ved å bruke lydopptak kunne vi dermed gjennomgå undervisningsøkten mange ganger, og få med oss flere detaljer enn dersom vi kun hadde brukt observasjon som metode. Bjørndal (2011, ss. 78-79) skriver at det likevel er viktig å være bevisst at lydopptaket ikke er en kopi, men kun en representasjon av virkeligheten.

Etter selve gjennomføring av undervisningsøktene, ble lydopptakene transkribert. Bjørndal (2011, s. 88) beskriver transkribering som å overføre noe fra ett tegnsystem til et annet, og understreker at hensikten er å gjengi det som sies i en situasjon. Når vi transkriberer verbale uttalelser, betyr det i praksis at vi oversetter muntlig tale til skriftlig form, for å lettere kunne analysere materialet (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 206-207). Da skriver man ned nøyaktige uttalelser som et manuskript (Bjørndal, 2011, s. 88). Transkripsjonen gir et svært godt utgangspunkt for å se samtalen foran seg, som gir flere muligheter til å analysere mønstre i

datamaterialet (*ibid.*). Vi valgte å transkribere lydopptakene selv. Det å lytte til opptakene fungerte som starten på analyseprosessen, og ga oss grunnlag for å kode og kategorisere datamaterialet.

### 3.9 Analysemetode

Analyse kan innebære å skape mening gjennom å gruppere elementer med fellestrekk, altså en kategorisering av datamaterialet. Innen hermeneutikken er analyse en fortolkningsprosess hvor forholdet mellom deler og helhet i analyseobjektet undersøkes. Gjennom en slik analyse vil man kunne utvikle en mer nyansert forståelse av helheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). For vårt forskningsarbeid var det sentralt å analysere bildeboken, og transkripsjon av lydopptak og observasjoner. For hvert enkelt analyseobjekt gjelder den hermeneutiske bevegelsen mellom fokus på del og helhet, i tillegg til at hvert analyseobjekt utgjør deler av det helhetlige datamaterialet vi analyserer.

For å få oversikt over datamaterialet gikk vi flere ganger gjennom transkripsjonen av lydopptak, samt notater fra observasjon og etterarbeidet til elevene. Dette for å kode og kategorisere datamaterialet. Vi valgte å anvende tematisk analyse. Ifølge Thagaard (2018, s. 172) er denne typen analyse ofte abduktiv, altså en kombinasjon av induktiv og deduktiv. Deduktivt vil i denne sammenhengen si at vi knyttet data til allerede eksisterende begreper i teorien. Vi anvendte induktiv tilnærming fordi vi hadde åpen koding, hvor vi ikke visste hvilke koder og kategorier vi ville finne før datamaterialet var samlet inn.

Resultatet av analysearbeidet munnet ut i to hovedkategorier: Mentalisering og språkutvikling. Under hovedkategorien mentalisering har vi identifisert fire nivåer av potensiell innlevelse og forståelse for innholdet i boken. Dette er et eksempel på induktiv analyse. I hovedkategorien språkutvikling har vi kodet ut fra teori om stillasbygging, begrepsinnlæring, pushed output og Skarøhamars spørsmålstyper, som er de fire observasjonene vi trekker frem her. På grunn av at disse kodene eksisterer i teorien, er denne måten å kode på deduktiv. Begrepene vi har kommet frem til i dette arbeidet, bidrar til at vi kan gjenkjenne mønstre i datamaterialet og knytte perspektiver fra analysen, for å belyse det overordnede formålet med studien og forskningsspørsmålene. Ifølge Befring (2015, s. 113) vil en slik systematisk gjennomgang i kombinasjon med erfaringer fra datainnsamlingen, legge et godt empirisk grunnlag for valide tolkninger, vurderinger og slutninger.

### **3.10 Studiens kvalitet**

Studiens kvalitet knyttes til hvordan en har gått frem for å produsere kunnskap. For å kunne bedømme kvalitet må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen som legges frem, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 219-220). Tradisjonelt benyttes begrepene validitet og reliabilitet. Disse begrepene er omdiskutert, og oppfattes av mange å tilhøre kvantitativ forskningstradisjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I og med at vi har gjennomført en kvalitativ kasusstudie velger vi å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet for henholdsvis validitet og reliabilitet. I følgende underkapitler knyttes begrepene gyldighet og pålitelighet til valg og refleksjoner vi har tatt i forskningsprosjektet.

Vi som studenter har lite erfaring med forskningsarbeid fra før, noe som vil kunne påvirke studiens gyldighet og pålitelighet. For å styrke studiens kvalitet, har det derfor vært viktig for oss å være bevisst dette forholdet. Vi har fulgt lærebøkens anbefalinger når det kommer til valg av forskningsdesign og metoder. I vårt forskningsprosjekt har vi valgt metodetriangulering, hvor studien underbygges av observasjon med lydopptak og transkripsjon, samt elevsvarsoppgaver. Ved å kombinere ulike datakilder kan man styrke både gyldigheten og påliteligheten, da triangulering gir flere perspektiver som kan diskuteres opp mot hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Kvalitet på forskning avhenger av hvor godt forskeren greier å forankre egen forskning i andres forskning, det vil si å sette forskningen inn i en teoretisk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). Vi har derfor underbygget studien ved å forankre den i tidligere forskning.

#### **3.10.1 Gyldighet**

Gleiss og Sæther (2021, s. 204) definerer gyldighet som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner, samt hvor godt de ulike delene av forskningsarbeidet henger sammen. Det handler også om hvorvidt valgt metode og utvalg er egnet til å svare på problemstillingen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) beskriver to typer gyldighet: indre og ytre. Indre gyldighet innebærer både årsaksgyldighet og begrepsmessig gyldighet. Årsaksgyldighet handler om å trekke slutninger om årsak og virkning, mens begrepsmessig gyldighet henger sammen med om vi måler det vi faktisk tror at vi måler. Er de konklusjonene vi trekker gyldige for det vi har studert? Ytre gyldighet, eller overførbarhet, innebærer i hvor stor grad man kan overføre resultater fra studien til andre kontekster.

For å kunne svare på forskningsspørsmålene, var vi avhengig av å observere en litteratsamtale om bildeboken *Paisommer*, med tilhørende etterarbeid. Dette for å se om litteratsamtalen mulig kunne føre til mentalisering og språkutvikling. Å faktisk undersøke elevenes språkutvikling, vil være utfordrende. Observasjon som metode kan likevel gi tilgang til informasjon om elevenes atferd og hvordan de kommuniserer. Dette kan gi en indikasjon på deres forståelse rundt muldvarpens tanker og følelser, altså mentaliseringsevnen. Grunnen til at vi nettopp har mentalisering med i forskningsspørsmålene, er fordi dette vil være enklere å observere enn språkutvikling. Mentalisering er en kognitivt sammensatt prosess, og dersom elevene uttrykker dette, kan det være en indikasjon på at de strekker seg etter ordene. Eksempelvis kan pushed output være tegn på at elevene anstrenger seg for å uttrykke seg om noe, som på sikt vil fungere som en gode for språkutviklingen.

En annen gyldighetsutfordring handler om bruken av den generelle termen *andrespråkselev*. Vårt mål med forskningsprosjektet har vært å studere hvordan undervisning med et litterært søkelys fungerer for andrespråkselever. De elevene vi har studert er en sammensatt gruppe med individuelle egenskaper og ulik kultur, språk og alder. Det kan være store forskjeller på hva som fungerer for den enkelte elev. Den gruppen vi har studert, kan ikke sies å være representativ for alle andrespråkselever. Dette innebærer også at studiens overførbarhet er begrenset.

Overførbarhet, eller ytre gyldighet, handler om hvilken gyldighet funn og konklusjon har utover selve studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Vi har ikke som mål å generalisere funn, men et ønske om å bidra til å videreføre erfaringer og kunnskap. Blant annet håper vi å inspirere andre til å prøve ut undervisning hvor andrespråkselever får tilgang til mer kompleks litteratur, med mulighet til samtale rundt denne litteraturen. At nye måter å drive undervisning på ikke virker på samme måte i alle klasser eller på skoler i alle land, er ikke grunn nok til å si at vi ikke skal forske og bli inspirert av hverandre. Vi håper at erfaringer gjort i prosjektet, har en viss overførbarhet til andre klasserom.

### **3.10.2 Pålitelighet**

Pålitelighet handler om å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Innen kvalitativ forskning vil replikasjon være utfordrende, både fordi ulike forskere preger studien med sin subjektivitet, men også fordi både forskere og informanter er i konstant utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 223-224). Innen

sosialkonstruktivistisk tradisjon er man opptatt av å redegjøre for egen forskningsprosess ved å vise gjennomsiktighet, slik at andre kan vurdere valgene som er tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I det følgende presenteres egne refleksjoner rundt hvordan datamaterialet kan ha blitt påvirket av innsamlingsmåten, samt utfordringer vi har møtt undervegs.

Som tidligere nevnt ble semistrukturert intervju brukt som metode for innhenting av bakgrunnsinformasjon om elevgruppen, arbeidsmåter og litteratur de kjenner til. Semistrukturert intervju vil være hensiktsmessig da det kan komme informasjon under intervjuprosessen som krever utdyping, særlig gjennom oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Vi ser på denne typen intervju som en styrke, da metoden førte til opplysninger som la grunnlag for å planlegge undervisning tilpasset elevgruppen. Intervju som metode kan også ha noen svakheter, men i vårt tilfelle brukes metoden kun for å innhente fakta om elevgruppen, og det vil ikke være relevant å diskutere i hvilken grad vi kan ha påvirket lærerens svar.

I undervisningsøkten fungerte vi som ikke-deltakende observatører. For å minimere feilfaktorer er det en forutsetning at observatøren reflekterer over egen posisjonaltet. For eksempel kan forutinntatte forventninger påvirke og forstyrre persepsjonen. For å oppnå pålitelige resultater stiller kvalitative metoder store krav til forskerens integritet og fagkompetanse. Dermed blir denne bevisstheten rundt mulig feilfaktorer viktig (Befring, 2015, ss. 117-118). En mulig faktor som kan svekke studiens reliabilitet, er at vi er uerfarne forskere, med lite øving i observasjon. Videre vil det i en slik observasjonssammenheng kunne skje at elevene som studeres tilpasser atferden sin. I vårt tilfelle observerte vi at noen av elevene ikke svarte på spørsmål som lærer stilte. En mulig grunn til dette kan være at de følte seg utrygg på å ta ordet med andre, ukjente voksne til stede.

Selve undervisningen ble gjennomført av elevenes lærer. Det at lærer har en relasjon til elevene tenker vi er en fordel, da hen undervegs kunne tilpasse undervisningen til elevene. Muligens har det også ført til at elevene kjente seg tryggere i situasjonen, og turte å uttrykke sine meninger. Etterarbeidet bestod av en tegne- og skriveoppgave. Her var vi bevisste på å formulere oppgaven på en åpen måte. Dette mener vi kan styrke studiens pålitelighet, da representasjonen av elevenes opplevelse ble mer genuin.



Av den grunn at observasjoner kun er et utvalg av registrert informasjon i øyeblikket, benyttet vi lydopptak undervegs i undervisningen, med hensikt å styrke oppgavens pålitelighet. Ifølge Postholm og Johansen (2018, s. 227) er ikke menneskers hukommelse skapt for å huske store mengder informasjon. Lydopptak vil være en fordel, da det evner å fange et pedagogisk øyeblikk, som ellers kunne blitt glemt eller muligens aldri registrert (Bjørndal, 2011, ss. 75-76). Lydopptaket så vi som en styrke da vi fikk mulighet til å lytte til opptaket flere ganger, samt hadde mulighet til å pause undervegs i transkriberingen. På denne måten slapp studien å begrenses til vår egen hukommelse. Transkribering er likevel krevende, og ifølge Befring (2015, ss. 118-119) er det nødvendig med flere gjennomganger, samt en kvalifisert parallellgjennomgang for å opprettholde gyldigheten. Vi løste dette ved at begge vurderte og tolket det samme innholdet, for så å sammenligne tolkningene med hverandre. Teknologien har også begrensninger, og en ulempe ved bruk av lydopptak er at andre viktige sanseintrykk utelukkes. Videre kan kvaliteten på lyden variere, og dersom mange mennesker prater samtidig kan det bli utfordrende å forstå hva den enkelte sier (Bjørndal, 2011, ss. 78-79). I vårt tilfelle har sistnevnte vært en utfordring, og flere ganger i lydopptaket forekommer det samtaler på norsk og morsmål parallelt. Særlig har det nok vært utfordrende for oversetterne som skulle fange opp hva som ble sagt på morsmål i bakgrunnen. En del hvissing forekommer også, og da er ikke teknologien tilstrekkelig. Dette vil være en svakhet ved studiens pålitelighet.

### **3.11 Forskningsetikk**

Ved all forskning er det viktig å forholde seg til etikk i løpet av arbeidet. Ifølge *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) består forskningsetikk av et sett grunnleggende normer, som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale fellesskapet (NESH, 2021, s. 6). Videre heter det at forskere og forskningsinstitusjoner har ansvar for å ivareta forskningsetikken, og at all forskning skal utøves og opptre forsvarlig. Retningslinjene skal bidra med å utvikle skjønn og refleksjon (NESH, 2021, ss. 7-8). Med andre ord har vi et ansvar for å følge de formelle rammeverkene og forskningsetiske lovene, og samtidig bruke skjønnsmessige refleksjoner for å ivareta deltakernes anonymitet og personvern på en forsvarlig måte.

En forskningsetisk hovedregel, er at når vi skal samle inn personopplysninger, skal vi innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskningen (NESH, 2021, s. 17).

Samtykket skal være frivillig, informert og forståelig, slik at deltakerne har en reell mulighet til å reservere seg fra å delta. Vi har utformet et samtykkeskjema ut fra veiledende mal fra NSD (Se vedlegg 2 og 3). Denne beskriver forskningens prosjektskisse, formål med studien, metode og tilnærming, samt en plan for oppbevaring av datamateriale og hvem som har tilgang. I tillegg presiserte vi at alle deltakere forblir anonyme gjennom hele prosessen. Den veiledende malen fra NSD står i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021, ss. 17-18). Når vi skulle forske på elever i barneskolen, er det også lovpålagt at de foresatte har gitt samtykke til at deres barn kan delta i forskningen. Det er også viktig å huske at barnet selv kan takke nei til å være med i forskningen, selv om foresatte har gitt samtykke (NESH, 2021, s. 19). Elever som eventuelt ikke vil være med, skal få tilbud om et annet undervisningsopplegg som går parallelt med studiens undervisningstime. I vårt tilfelle har elevene én eller flere foresatte med et annet språk enn norsk. Skolens morsmåls lærere og tolker har vært behjelpelig med å oversette samtykkeskjema for å innhente samtykke fra elevenes foresatte.

Alle større forskningsprosjekter som behandler personopplysninger må meldes til, og godkjennes av *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Personopplysninger gjelder alle opplysninger som kan identifisere forskningsdeltakerne (Neteland & Aa, 2020, ss. 19-20). For å bevare elevenes anonymitet har vi ikke opplyst hvilken skole vi har gjennomført studien på. Alle opplysninger om personlige forhold er behandlet konfidensielt, og all forskningsdata er anonymisert. Samtlige deltakere i studien har fått fiktive navn. Videre ble diktafon oppbevart i låst skap hvor kun vi hadde tilgang. Lydopptakene og andre dokumenter som elevsvarsoppgaver og transkripsjonstekster ble slettet eller destruert etter endt studie. Håndskrift kan være en personopplysning som kan identifisere personer (Neteland & Aa, 2020, s. 19). I samtykkeskjemaet (Se vedlegg 3) blir deltakerne informert om at elevsvarsoppgaver skal bli samlet inn og brukes til å svare på studiens formål. Imidlertid har ingen elever signert oppgavearkene med navn, og dermed er deres anonymitet ivaretatt.

## 4 Analyse

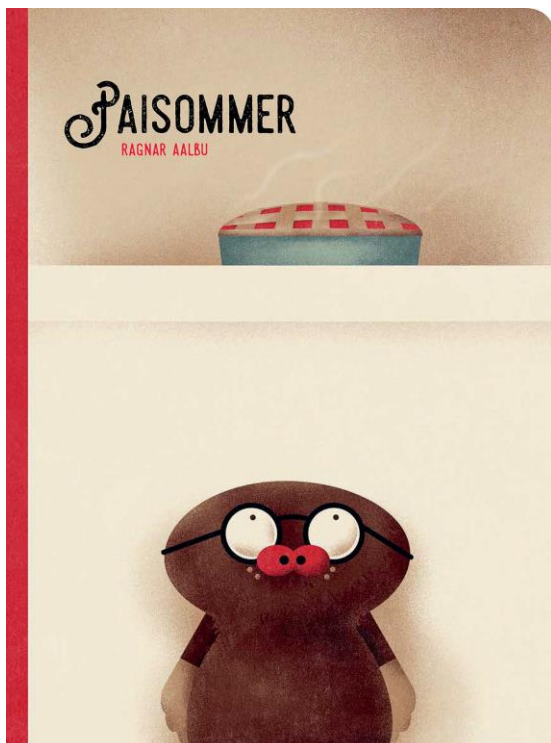
I dette kapittelet vil datamaterialet presenteres og analyseres. Den første delen vil ta for seg en analyse av bildeboken *Paisommer*, som munner ut i en identifisering av fire mentaliseringsnivå. Videre skal vi presentere observasjoner vi har trukket frem fra undervisningsøktene, og beskrive og komme med egne tolkninger av disse.

### 4.1 Bildebokanalyse av Paisommer

Analysen av *Paisommer* bygger på Ommundsens (2018, ss. 158-167) presentasjon av begreper om bildebokanalyse. Vi vil se på bokens paratekster, layout, teknikk og farger. Videre vil vi komme inn på bokens språk, før vi tar for oss komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv, samt person- og miljøskildring. Deretter tar vi for oss intertekstuelle og -visuelle referanser, før vi til slutt tar opp bokens tematikk. Hovedfokuset vil være på hovedkarakterens følelser og tanker, samt samspillet med de andre karakterene.

#### 4.1.1 Paratekster

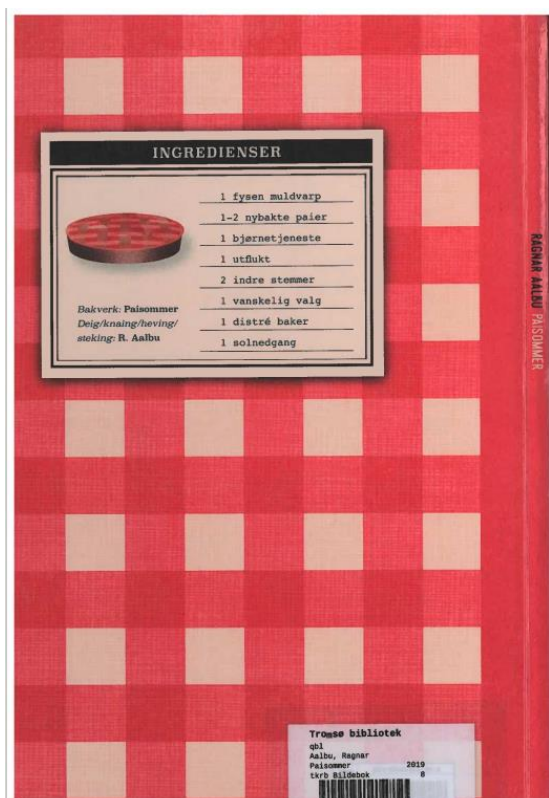
Ifølge Nikolajeva (2018, s. 112) registrerer lesere ofte den visuelle informasjonen før den verbale, og blikket vil derfor ofte hvile på illustrasjonen før bokens tittel. En forsideperm med illustrasjoner vil i større grad påvirke leseren enn en forsideperm uten illustrasjoner.



Figur 1: Bokens forside

Ser vi på forsidens bilde (figur 1), er det i stort format, og fargepaletten består av lyse, jordbrune farger. Illustrasjonen av en antropomorf muldvarp skaper assosiasjoner til en skjønnlitterær, narrativ sjanger. Han har antropomorfe trekk ved at han står oppreist på to bein, og at han har briller. På hver side av snuten har han to prikker som etterligner værhaar. Vi kan anta at dette er bokens hovedkarakter. På en karm over muldvarpen er det plassert en rykende pai, som han ser opp på. Øverst til venstre står tittelen *Paisommer* i mørke versaler. Tittelen og bildet er delvis symmetrisk da tittelen inneholder ordet pai, samtidig som en pai er avbildet. Videre

utvider bildet verbalteksten da det viser hvordan hovedkarakteren ser ut. For de som kjenner til filmen *Haisommer*, da særlig voksne, vil dette kunne være en intertekstuell referanse. Dette er et humoristisk trekk fra forfatterens side. Lydligheten skaper en kobling som kan fremstå overraskende og fremme undring. Det oppstår en slags metaforisk tilknytning mellom paien og haien, og en forventning om at paien er farlig. Samtidig får vi visuell informasjon som knytter muldvarpen og haien metaforisk, og nærmes kontrapunktisk, sammen. En kan se for seg den horisontale linjen hvor paien står, som havoverflaten. Muldvarpen befinner seg under denne overflaten, klar til å angripe. Ser vi nærmere på hvordan bokstavene er utformet, skiller P-en seg ut. Denne ligner en g-nøkkel, og kan kanskje gi assosiasjoner til den kjente melodien til *Haisommer*. Under overskriften står forfatterens navn, i mindre versaler og rød skrift. Den røde fargen finner vi igjen i både paien og muldvarpens nese, noe som skaper en helhet i det visuelle uttrykket. Det er som om nesen magnetisk tiltrekkes paien. Dette får oss til å tenke at muldvarpen og paien er sentrale elementer for bokens handling, og vi kan ane at forholdet mellom dem blir viktig for fortellingen.



Figur 2: Bokens bakside

Baksidepermen har en bakgrunn som består av røde, rosa og hvite ruter, som illustrerer rutemønsteret i paien. Slike ruter kan også gi assosiasjoner til gammeldage kokebøker og forklær, restaurant- og piknikduker. Bokens baksidetekst er fremstilt som en bakeoppskrift, hvor hovedinnholdet i boken er listet opp som ingredienser – som for eksempel «1 fysen muldvarp», «2 indre stemmer», «1 vanskelig valg» og «1 distré baker». Ved siden av er det avbildet en pai. Det står også at bakverket er «Paisommer» og at det er forfatteren som har ansvaret for deig/knaing/heving og steking, som på en humoristisk måte forteller leseren at det er han som har skrevet og illustrert historien. Dette er en uvanlig baksidetekst. En narrativ bildebok

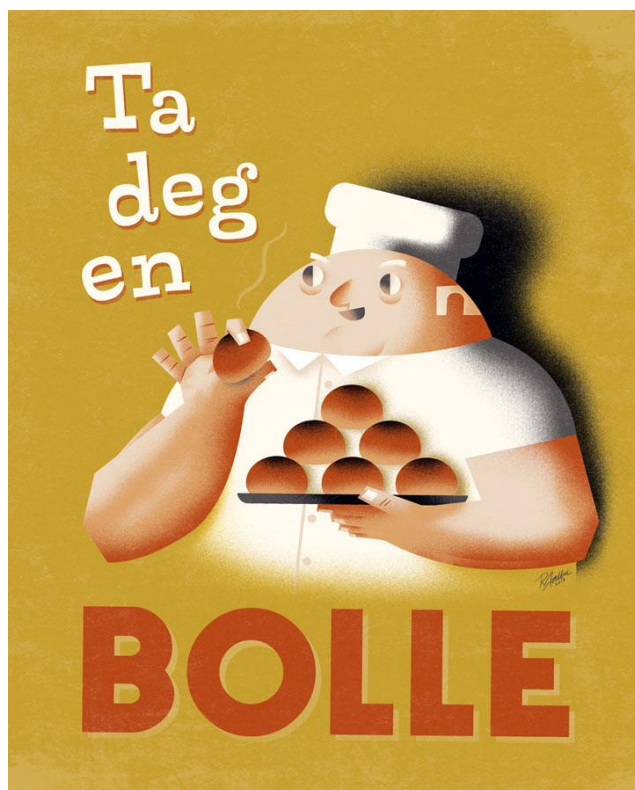
har vanligvis en oppsummering av fortellingen på baksiden, med andre ord et kort narrativ om narrativet. Vi ser allerede her et brudd i teksten, da baksideteksten er uvanlig og ikke ligner på

det man vanligvis kan forvente når man ser på baksiden av en bok. Dette kan vekke engasjement og nysgjerrighet rundt bokens innhold. Dette mener vi er et eksempel på markert struktur som er beskrevet av Kummerling-Meibauer og Meibauer (2021) i kapittel 2.6.

#### **4.1.2 Bokens språk**

*Paisommer* inneholder en del norske ord og uttrykk som kan være diffuse og vanskelige å forstå for andrespråkseleven. Det norske språket inneholder relativt mange konsonantforbindelser og en kompleks stavelsesstruktur, som kan føre til utfordringer for elever med norsk som andrespråk, både i forståelse og uttale av dem (Monsen & Randen, 2017, s. 51). Dette kan være sammensatte ord som *vinduskarmen*, *rabarbrapai* og *spøkelsestreet*. Disse ordene har relativt mange konsonanter som kan være vanskelig for andrespråkselever å uttale. I tillegg er disse ordene sammensatte og til dels lavfrekvente. Å øve på disse kan være positivt både for å øve på norsk uttale, og for å øke ordforrådet.

Det dukker også opp ett par metaforiske uttrykk og språklige bilder, som Golden og Kulbrandstad (2007, ss. 56-57) hevder er spesielt utfordrende for andrespråkselever å forstå. Et eksempel er *bjørnetjeneste*. Å gjøre noe en bjørnetjeneste er et gammelt uttrykk som i dag ofte blir misforstått og brukt på en annen måte enn det som er ment. Opprinnelig betyr en bjørnetjeneste å gjøre noe velment, men som slår ut feil og ender opp som en byrde, eller får negative følger. Mange unge i dag forstår en bjørnetjeneste som en stor tjeneste (Språkrådet, 2022). Når et slikt uttrykk dukker opp i barnelitteratur, kan det invitere til å bruke tid på å forklare elevene hva dette betyr, og komme med praktiske eksempler.



Figur 3: Bakerens plakat. Hentet fra <https://ragnaraalbu.com/Ta-deg-en-bolle>

Bakeren, som har laget paien, har en plakat på veggen som dukker opp i Oppslag 21 og 22. På den står det «Ta deg en bolle» (figur 3). På plakaten er bakeren avbildet, og han smiler skjelmsk mens han spiser fra et brett med boller. Dette er et humoristisk uttrykk som i dette tilfellet kan ha ulike meninger. På den ene siden kan det forstås helt bokstavelig, der bakeren baker boller og ønsker at kundene skal komme og spise dem, som en hyggelig reklame på bakevirksomheten hans. Den har også en motstridende effekt, der bakeren uforskammet spiser bollene han skal selge. Uttrykket har også en metaforisk betydning, da «ta deg en bolle»

er et gammelt slang-uttrykk som fortsatt finnes i språket i dag. Uttrykket betyr at man må roe seg ned, eller «kutte ut» (Ims, 2016, ss. 12-13). En mulig tolkning knyttet til dette uttrykket kan være at det er ment som en hemmelig beskjed om at muldvarpen burde gå i seg selv og lære av sine feil.

### 4.1.3 Visuell grammatikk

#### Layout, teknikk og farger

Når det gjelder bokens layout, illustrerer hvert oppslag ett sammenhengende bilde, som dekker hele siden. På de oppslagene det er dialog, står bikkarakterenes replikker i kursiv, og er på skrå. Dette gjør det enkelt å se at det er flere stemmer med i fortellingen. Verbalteksten er hovedsakelig plassert på venstre side. Det finnes noen unntak, hvor det enten er tekst på begge sider, eller på høyre side. Dette skjer i forbindelse med endringer i hovedkarakterens følelser. På de bildene hvor følelsene er preget av paranoia, sinne eller frustrasjon, er teksten plassert til høyre. Ifølge Bjorvand (2020, s. 171) representerer venstre side vanligvis det som



er trygt og kjent, mens høyre side står for det ukjente og utrygge. Det er kun på oppslag 10 og 15 at vi finner tekst på begge sider.



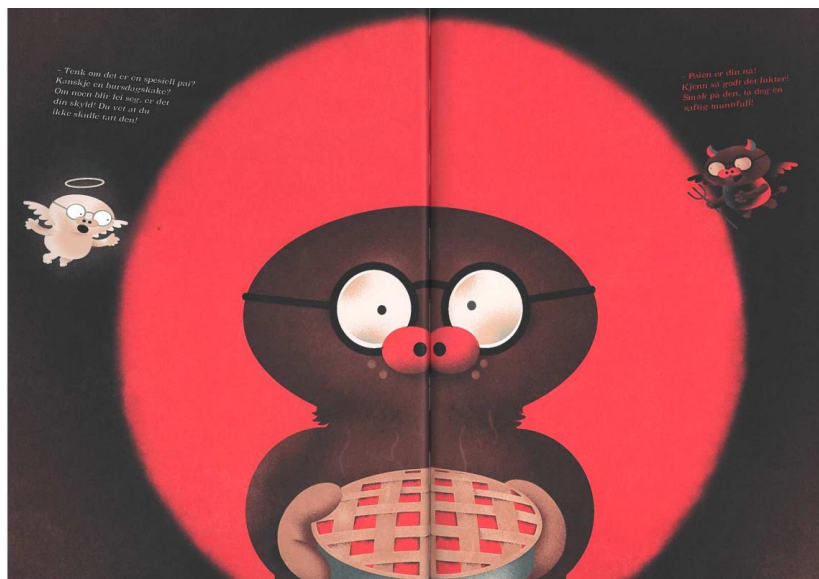
Figur 4: Oppslag 15

Særlig oppslag 15 skiller seg ut, da den bryter med resten av boken. Her er det verbaltekst i store versaler på kryss og tvers av oppslaget. Bokstavene nærmest skriker, og er med på å understreke karakterens forvirring og indre krig.

Illustratøren har brukt en tegnestil med mange rette linjer og geometriske former. Kalleklev (2021) kaller dette en stilisert tegnestil. For eksempel består grantrærne av trekantene stablet over hverandre (se figur 7 og 9). Den grafiske tegnestilen henviser også til moderne tid, og det er avbildet moderne hus, biler, T-bane, antenner og mobiltelefoner. Illustrasjonene er detaljrike, noe Nikolajeva (2018, s. 113) mener inviterer leseren til å bruke god tid og utforske, eller kanskje oppdage hint som ikke kommer til uttrykk gjennom verbalteksten.



Figur 6: Oppslag 13



Figur 5: Oppslag 15

djevelen er uenige.

Gjennomgående i boken finner vi duse jordbrune, grønne og rødrosa kulører. Fargemetningen endrer seg i takt med muldvarpens følelsestilstand. På oppslag hvor han er rolig og tilfreds, er fargene lysere og dusere. Når kaoset i hans indre stiger, endres fargene til mørkebrun og knallrød, som vi ser eksempel på i oppslag 10 (figur 5). Fargene er slik med på å føre leseren inn i hovedkarakterens sinnsstemning. Ser vi for eksempel på oppslag 15 (figur 4), finner vi bruk av kontrastfargene rød og grønnlig gråfarge, men også kontraster ved bruk av hvit og svart. Dette kan være med å understreke den indre krigen i muldvarpens sinn, hvor engelen og



## Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv

Komposisjonen handler om hvordan elementene i bildene er satt sammen i system (Bjorvand, 2020, s. 171). Som nevnt bruker Aalbu en stilisert tegnestil, og vi kjenner igjen mange vann- og loddrette linjer. Ifølge Bjorvand (2020, s. 171) vil bildeelementer plassert på en vannrett linje øverst eller nederst i bildet, antyde ro og harmoni. Dette er et trekk vi finner igjen på forsiden av *Paisommer*. Her er paien plassert på en vannrett linje øverst i bildet, mens muldvarpen er plassert stående under den. Likevel bidrar det ikke til ro og harmoni i dette tilfellet, da muldvarpen står klar til å gå til angrep på paien. På oppslag 15 (figur 4) finner vi diagonale linjer, noe som ifølge Bjorvand (2020, s. 171) skaper dynamikk og bevegelse. I dette tilfellet gir det inntrykk av at muldvarpen går (dramatisk) mot oss.

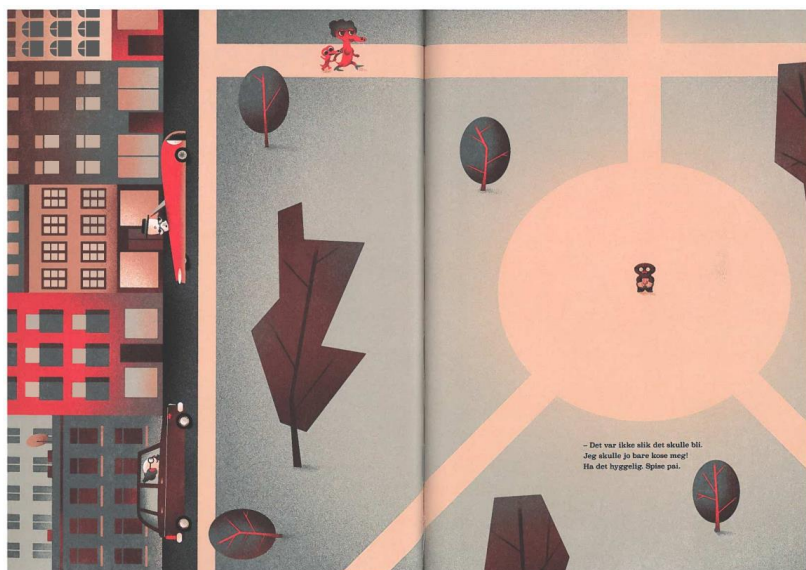
Bildeutsnitt handler hvor nært en kommer på motivet, og inndeles i heltotal, total, halvtotal, halv nær, nær og ultranær. Det spenner altså fra å vise en oversikt som gir informasjon om miljøet, til kun å presentere én viktig detalj. Gjennom å variere bruken av bildeutsnitt, kan en skape dynamikk og spenning (Bjorvand, 2020, s. 167-169).



Figur 7: Oppslag 9

På oppslag 9 (figur 7) er det zoomet inn, og vi ser et halvtotalt bilde hvor muldvarpen er synlig fra hoftene og opp. Vi kommer nærmere på muldvarpen, og blir bedre kjent med hans kroppsspråk og mimikk. Ansiktet hans uttrykker sterk sinnsbevegelse gjennom en åpen munn og

en rød ring rundt den ene pupillen. I tillegg går pupillene i ulike retninger. Inn-zoomingen fungerer her som en spenningskaper, og gjør at intensiteten i følelsene fremheves.



Figur 8: Oppslag 16

På oppslag 16 (figur 8) er bildeutsnittet annerledes. Her viser bildet en oversikt, og muldvarpen sees i fugleperspektiv, noe som gjør han liten i den store helheten. Ifølge Ommundsen (2018, s. 160) kan et slikt utsnitt understreke at personen føler seg liten eller avmechtig. Videre er han plassert i midten av en hvit

sirkel, som styrker forminskelsen. Ut fra sirkelen er det tre veier, én bak muldvarpen og to foran. De to veiene foran ham kan tolkes som valg han står overfor. Dette kan illustrere den moralske krisen han opplever.

### Person- og miljøskildring

Hovedkarakteren i boken er en muldvarp med brun pels og spiss, rød-rosa nese. Muldvarpen er navnløs, og dette påvirker teksten samt måten de andre karakterene samtaler med han på. Kanskje har forfatteren tenkt at det er en fordel å være anonym da handlingene hans er umoralske? Hovedkarakteren har antropomorfe egenskaper, ved at han har briller, kan tenke, snakke, samt gå på to bein. Han er tydelig nærsynt grunnet de små pupillene han får gjennom brilleglassene. Det at han har briller, er et humoristisk trekk, da muldvarper i virkeligheten har dårlig syn (Frafjord, 2021). I virkeligheten er luktesansen til muldvarper viktig i jakt etter føde (*ibid.*), noe som kommer frem som et karaktertrekk for muldvarpen i bildeboken, da han kjenner lukten av paien på lang avstand. At hovedkarakteren er en muldvarp, kan knyttes til eksempelvis bok- og filmverden, hvor «muldvarper» er hemmelige spioner som gjerne snoker, og skjuler hemmeligheter. I starten av boken fremstilles han som nysgjerrig og naiv, og det kommer til og med frem at han føler seg snill som har tatt bakerens pai. Deretter får vi se den mentale utviklingen, som begynner å skille seg ut i oppslag 6 (figur 10). Her kommer skyldfølelsen hans frem da han lyver for hakkespetten, og sier at han ikke har pai. Her er ikonoteksten kontrapunktisk, og leseren må studere bildet for å oppdage at muldvarpen lyver.

Videre kan leseren spørre seg *hvorfor* muldvarpen lyver. Evne til mentalisering er nødvendig for å forstå at løgnen kan knyttes til skyldfølelse.



Figur 9: Oppslag 11

Vi får også se muldvarpens sinne og frustrasjon etter at engelen og djevelen har kranglet over hodet på han i oppslag 10 (figur 5). Da løper han ut fra spøkelsestreet og sier «dere ødelegger alt». Dette er eksempel på projisering, som handler om å overføre sine egne ubehagelige følelser over på noen andre. I dette tilfellet er også illustrasjonene og verbalteksten utvidende, da man må se ikonoteksten i sammenheng for å forstå handlingen. I tillegg må leseren se oppslagene i sammenheng, og ikke isolert fra hverandre, for å kunne reflektere over hvorfor muldvarpen blir sint.

Bipersonene i boken er både mennesker og dyr. Alle dyrene har menneskelige egenskaper, de kjører lastebil, går på kafé, og kan snakke. Flere ganger er blikkene til menneskene og dyrene rettet mot muldvarpen. Dette fungerer som et bilde på hovedpersonens paranoia, noe som ikke kommer eksplisitt frem i verbalteksten. Følelsen av at han har gjort noe galt, forsterkes ved at han opplever at alle ser på han.

## Intertekstuelle og intervisuelle referanser



Figur 10: Oppslag 6

I tillegg til den intertekstuelle og-visuelle referansen til *Haisommer* på bokens forside, finner vi på oppslag 6 (figur 10) en intervisuell referanse, hvor en hakkespett bærer en koffert med bilde av en drill utenpå. Dette er en referanse til en av Aalbus andre bøker *Hakk o ve* (Aalbu, 2018).

En annen intervisuell referanse finner vi på oppslag 9 (figur 7) og 10 (figur 5). Her svever en engel og en djevel på hver sin side av muldvarpens hode. Disse prøver å overbevise han om å gjøre det de mener er riktig. Engelen og djevelen kan sies å være det Birkeland og Mjør (2012, ss. 82-84) kaller en visuell metafor. I dette tilfellet representerer figurene hovedpersonens indre konflikt. Engelen og djevelen kan i denne sammenhengen anses som en klisjé, som er virkemidler som lesere med stor sannsynlighet vil møte på i andre litterære verk (Andersen, 2008, s. 178). Det er en mulighet for at symbolikken med engelen og djevelen byr på utfordringer for elever med en annen språk- og religionsbakgrunn. Ommundsen (2018, s. 161) skriver at det å kjenne igjen intertekstuelle og -visuelle referanser kan tilføre leseren tilleggsverdi, og mulighet til å enklere forstå fortellingen.

### Motiv og tematikk

Bokens motiv er hva boken helt spesifikk handler om (Ommundsen, 2018, s. 162), og *Paisommer* handler om muldvarpen som tar bakerens pai, og ikke klarer å bestemme seg for om han skal spise den eller ikke. Videre må vi se nærmere på hvordan vi tolker bildebokens tematikk, som er bokens handling på et mer abstrakt nivå (*ibid.*). Tematikken omhandler en konflikt mellom egne følelser og å ta moralske valg. På den ene siden lysten til å nyte, på den andre skyld og dårlig samvittighet. Dette er et komplekst tema, som ikke kommer eksplisitt



frem i verbalteksten, men først og fremst gjennom detaljene i ikonoteksten. Vi finner eksempler på utvidende, utfyllende og kontrapunktisk ikonotekst, henholdsvis på oppslag 6 (figur 10) der muldvarpen lyver om at han har pai til hakkespetten. Et eksempel på utfyllende



Figur 11: Oppslag 12

ikonotekst ser vi på oppslag 12 (figur 11). Bjørnen hilser på muldvarpen, og sier «bra fart på deg i dag», og spør hva det er som lukter så godt. Igjen ser vi eksempel på kontrapunktisk ikonotekst, da muldvarpen på nytt lyver om at han ikke har pai, og at det ikke er noe som lukter godt. Samtidig ser vi en person som gjemmer seg bak treet, og

som har øynene rettet mot muldvarpen. Dette oppslaget kan derfor sies å både være utvidende og utfyllende, da verbalteksten og illustrasjonene gir leseren mer detaljert informasjon, og er gjensidig avhengig av hverandre. Når bjørnen sier «bra fart på deg i dag» får leseren følelsen av at muldvarpen stresser for å finne et gjemmested. Personen bak treet blir ikke nevnt i verbalteksten, men fungerer som et visuelt virkemiddel som understreker muldvarpens følelse av å bli iaktatt.

For å kunne oppdage tematikken, er det en forutsetning at leseren har visuell tekstkompetanse. Fortellingen i denne bildeboken kommer frem relativt implisitt, og leseren må selv tolke muldvarpens handlinger og ord for å lære at det ikke er bra å stjele. Det vi kunne forventet i en slik moralsk fortelling, er en historie som argumenterer for at hovedkarakteren ikke skal stjele, fordi bakeren kommer til å bli lei seg, eller at den som bakeren har bakt pai til, blir lei seg når den er blitt borte. I dette tilfellet er poenget i den moralske fortellingen at du ikke skal stjele fordi du kommer til å få det vondt med deg selv. I tillegg viser fortellingen hele veien forståelse for og innlevelse i muldvarpens motivasjon for å stjele og spise paien. Dette ser vi også på som et brudd i forventningene til en tekst, og vil derfor være i tråd med Kümmerling-Meibauer og Meibauers (2021) hypotese om at brudd på

forventningene til en tekst, fremmer den kognitive læringen av å lese kognitivt utfordrende bildebøker.

#### 4.1.4 Identifisering av mentaliseringsnivå i bildeboken

Med bildebokanalysen som utgangspunkt, har vi identifisert fire nivåer av mentalisering vi ønsker å trekke frem. Vi mener det er ulik vanskegrad av innlevelse og forståelse av innholdet på de ulike nivåene, noe vi knytter til kognitiv litteraturteori, som handler om utvikling av mentalisering gjennom bruk av litteratur. Da vi laget disse nivåene, la vi teori fra mentalisering til grunn. Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2021, s. 36) hevder at en kognitivt utfordrende bildebok ikke vil fremme kognitiv læring om de markerte strukturene ikke er på et aldersadekvat nivå for barnet som skal lese den. På bakgrunn av dette ser vi på de nivåene vi har listet opp, som en potensiell progresjon av ulike konsepter som kan oppdages i boken. Vi kan derfor se for oss at de yngste elevene kan uttrykke seg om de to laveste nivåene, men kanskje ikke like mye om det tredje og fjerde. Mentaliseringsnivåene vi har funnet, er innlevelse og forståelse for:

1. Hovedkarakterens *lystfølelse*, som fører til at han stjeler den velduftende paien.
2. Hovedkarakterens *dårlige samvittighet*, som til slutt fører til at han leverer paien tilbake.
3. Hovedkarakterens *ambivalens*, der den sanselige lystfølelsen alltid er til stede samtidig med de negative følelsene.
4. Hovedkarakterens *projisering*, som kommer til uttrykk ved sinneutbrudd mot engelen og djevelen, samt paranoia og irritasjon mot de andre dyrene.

Vi mener at disse fire aspektene ved bildeboken har potensial til å videreutvikle leserens mentaliseringsevne. Vi har tatt utgangspunkt i muldvarpen, og ikke fokuset på hva *de andre* karakterene tenker om han. Det er et naturlig valg vi har tatt, med bakgrunn i at bikkarakterenes tanker ikke blir skildret i handlingsforløpet. Samtidig er miljøet rundt muldvarpen med på å understreke muldvarpens egen følelse av paranoia, men dette kommer ikke direkte frem i verbalteksten.

Nivå 1 er det enkleste nivået, der leseren må identifisere at muldvarpen har lyst på pai, og at denne lysten er med på å gi ham begrunnelser til at det er greit å ta den. Nivå 2 er mer komplisert fordi en må evne å forstå hva det er med muldvarpens mentale tilstander som gjør

at han leverer paien tilbake. Ambivalensen i nivå 3 er en kombinasjon av nivå 1 og 2. Leseren må leve seg inn i følelsene til muldvarpen, og fortolke at selv om det stormer som verst, har han for eksempel fortsatt lyst på krem til paien (se figur 4). Nivå 4 er mest krevende. Her må man se på bildene og hintene i oppslagene og legge merke til at bikarakterene har øynene sine på han, som representerer paranoiaen, samt de gangene han lyver om at han ikke har pai. I tillegg må leseren forstå at engelen og djevelen ikke er noen andre, men at de representerer deler av muldvarpens egne tanker. Når han da blir sint på engelen og djevelen og sier at «dere ødelegger alt!», er han egentlig sint på seg selv (se figur 9).

## **4.2 Presentasjon og tolkning av observasjoner**

### **4.2.1 Elevenes møte med *Paisommer***

I dette underkapittelet skal vi presentere, beskrive og tolke observasjoner gjort i forbindelse med undervisningsopplegget. Det samme undervisningsopplegget ble gjennomført to ganger, men gjennomføringen var litt forskjellig i de to gruppene.

Begge undervisningsøktene bestod av før-, under- og etterlesingsfase, som beskrevet i undervisningsopplegget (se kap.3.7, samt vedlegg 5). I gruppe 1 var de seks elevene plassert rundt et bord, med læreren på enden av bordet. Denne gruppen satt på den samme plassen gjennom hele undervisningsøkten. I gruppe 2 satt de åtte elevene og læreren i en lyttekrok bakerst i klasserommet under førlesingen og i lesefasen. I etterlesingsfasen satt elevene på hver sin pult i klasserommet. Undervisningsøktene startet med at læreren forklarte hvem vi (masterstudentene) var, og hvorfor vi var på besøk. Deretter forklarte læreren at de skulle lese en bildebok denne timen.

I begge øktene bestod førlesingen av at læreren viste frem boken, presenterte tittelen og spurte elevene hva de trodde boken handlet om ut fra både tittel og illustrasjonene på permen, som beskrevet i undervisningsopplegget.

I lesefasen så det ut til at de fleste elevene i gruppe 1 fulgte med. De var stille og så frem på boken mens læreren leste. Noen av elevene strakk seg frem og pekte i boken under høytlesingen. Læreren leste med innlevelse ved å bruke ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og stoppet opp og stilte spørsmål undervegs. Læreren brukte også oversettelsesprogrammet Google Oversetter under lesestoppene når det dukket opp ord og fraser elevene trengte å få oversatt til sitt eget morsmål. Appen har en uttalelsesfunksjon, slik at ord også får en auditiv

oversetting. Læreren søkte også på bilder for å illustrere ord som dukket opp, for eksempel både av rabarbra og en baker. På denne måten ga læreren støtte til elevene, slik at de bedre kunne forstå teksten.

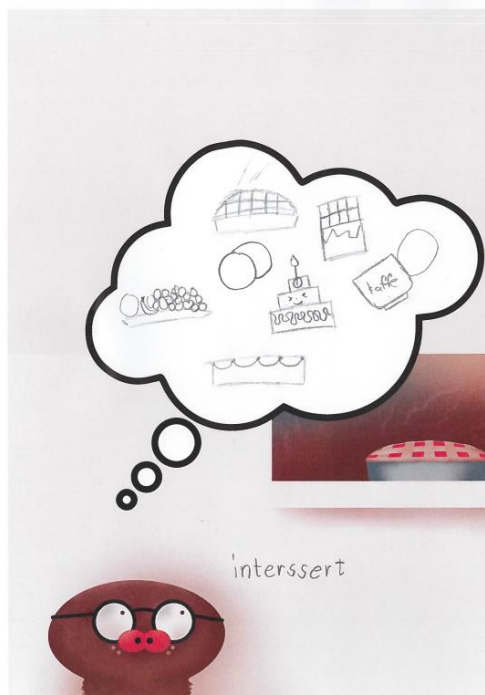
Gruppe 2 var i større grad preget av uro, og flere av elevene byttet plass under lesingen. De svarte i mindre grad på spørsmål læreren stilte undervegs. Læreren brukte ikke Google Oversetter i denne undervisningstimen, og viste heller ikke bilder for å illustrere begreper fra boken. Isteden hadde læreren med seg utskrift av ulike ark med personer som representerer forskjellige følelser (se vedlegg 6). Når læreren hadde lesestopp undervegs og spurte om hvordan muldvarpen hadde det inni seg, fikk elevene peke på hvilken følelse de trodde muldvarpen hadde. På denne måten fikk elevene uttrykke sine tanker uten å måtte uttrykke seg verbalt.

Etterlesingsfasen utviklet seg ulikt i de to gruppene vi observerte. Gruppe 1 ville helst skrive, men det viste seg å være vanskelig å skrive på egen hånd uten hjelp fra læreren. Læreren stilte derfor spørsmål med utgangspunkt i handlingen i bildeboken, og elevene fikk rekke opp hånden og svare. Deretter skrev læreren opp elevsvarene på tavla, som elevene kunne skrive etter på hvert sitt ark. Det viste seg at denne arbeidsmetoden skapte dialog elevene seg imellom, samt mellom elevene og læreren. Denne samtalen fungerte omtrent som en forlengelse av den litterære samtalen. Etterlesingsfasen er ikke bare viktig for elevenes læring, men den ga oss viktig informasjon om elevenes mentaliseringsevne undervegs i undervisningen. I gruppe 2 var det i hovedsak yngre elever. Elevene fikk beskjed av læreren om at de fikk lov til å tegne og skrive på arket. De aller fleste elevene ville tegne, og noen skrev en liten tekst til. Noen av elevene vekslet på å se i boken for å se på illustrasjonene på nytt, samtidig som de hvasket seg imellom mens de satt med hver sine tegneark og fargeblyanter. Til sammenligning med gruppe 1 ble det ikke mer dialog blant elevene og læreren, og vi fikk derfor ikke observert mentalisering gjennom muntlighet i etterlesingsfasen. I stedet jobbet elevene enten individuelt eller sammen med en venn. På grunn av at vi ikke fikk tatt lydopptak av elevenes samtaler undervegs i tegne- og skriveoppgaven, og vi ikke forstår elevenes førstespråk, ble det opp til oss å tolke tegningene som vi samlet inn etter at timen var ferdig.

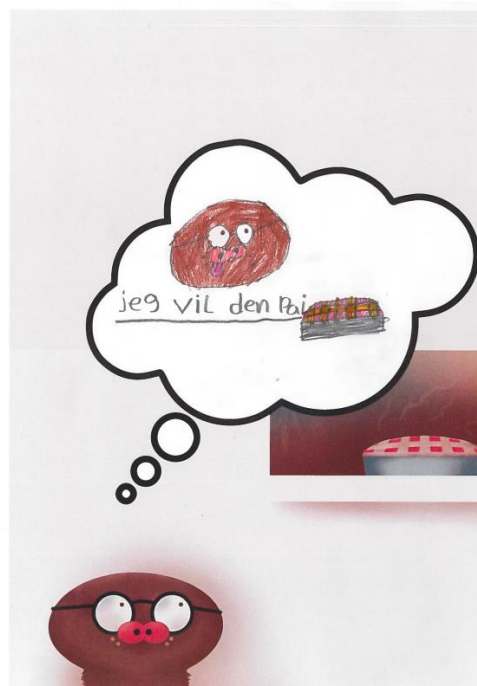


## 4.2.2 Mentalisering

### Mentaliseringsnivå 1: Hovedpersonens lystfølelse



Figur 12: Elevtekst 1



Figur 13: Elevtekst 2

Illustrasjonene over er hentet fra tegneoppgaven i etterlesingsfasen til gruppe 2. Læreren ba elevene tegne «hvordan tror du muldvarpen føler det inni seg/ har det i hjertet sitt». Disse tegningene viser på ulike måter at elevene får frem følelser muldvarpen har. På den første tegningen (Figur 12) er det avbildet en kake med lys på, kaffe, boller, fruktfat, sjokolade, pai og annet godt. Alt dette gjør at vi får assosiasjoner til en bursdagsfeiring eller et stort selskap, og vi tolker det slik at lysten på noe godt tar overhånd. Nederst på tegningen er ordet «interssert» skrevet, og det tolkes at muldvarpen er interessert i paien i vinduet. At «interssert» betyr at han *kommer til* å ta paien, vet vi ikke sikkert, men det kan tenkes at eleven prøver å uttrykke muldvarpens ønske om å ta den. På den andre tegningen (figur 13) står det eksplisitt «Jeg vil den pai», og vi tolker det slik at eleven har fått med seg at muldvarpen har veldig lyst på paien. På tegningen er det avbildet en muldvarp med tungen stikkende ut. Muldvarpen er ellers illustrert slik som på framsidepermen, men der har han ikke tungen stikkende ut. At eleven har tegnet ikke dette selv, kan være tegn på at eleven vil symbolisere at muldvarpen har vann i munnen og er fysen på noe godt. Under høytlesingen av boken kan det hende at elevene har identifisert seg med muldvarpens lyst på god mat, og at det er dette de uttrykker gjennom tegningene. Mentaliseringen er ikke nødvendigvis på det

nivået at elevene beskriver muldvarpens lystfølelse som årsak til at han ender opp med å stjele paien, men vi mener likevel at elevene viser mentalisering i den grad at de forstår muldvarpens overveldende lyst på paien, noe som utgjør opptakten til stjelingen.

## **Mentaliseringsnivå 2: Hovedpersonens dårlige samvittighet**

Under mentaliseringsnivå 2 finner vi tegn på forståelse for muldvarpens dårlige samvittighet etter å ha tatt paien, gjennom elevenes verbale uttrykk for mentalisering. Eksempelet (Tabell 1) viser et kort utdrag fra litteratursamtalen hentet fra etterlesingsfasen i gruppe 1. I forkant av dette samtaleutdraget hadde en elev sagt at muldvarpen kanskje var redd. Deretter fulgte læreren opp svaret ved å spørre eleven hvorfor hen tror muldvarpen var redd.

Lærer: Ja, du ville si noe?

Roksana: Jeg vet ikke hva det er på norsk

Lærer: Vil du si det på russisk?

Roksana: Hjertet (tar seg til hjertet med hånden)

Lærer: Okei, hva med hjertet?

Roksana: \*Sier noe på russisk til mobilen\*

Google Oversetter: «Samvittigheten hans plaget han»

Lærer: Ja, samvittigheten hans plaget han. Skal vi se, hvis jeg nå oversetter det til...eh...Men hvorfor tror du det?

Roksana: Eh, bare...

Lærer: Vil du russisk?

Roksana: Nei, hm... bare der pai og (tar en tenkepause) \*det hviskes noe på russisk\*

Lærer: Ja, at han bare løp?

*Tabell 1: Samtaleutdrag 1*

Utdraget i tabell 1 består av en dialog mellom læreren og en av de eldste elevene, som vi kaller Roksana. Her ser vi at eleven forsøker å forklare at muldvarpen har dårlig samvittighet, og hun bruker både kroppsspråket og morsmålet for å uttrykke seg. Hun legger hånden på brystet og sier ordet «hjertet» før hun snakker på russisk til mobilen, som oversetter setningen hennes. Dette viser at mentalisering kan komme til uttrykk gjennom kroppsspråk, ikke minst når det dukker opp situasjoner der ordene på andrespråket ikke strekker til. Vi ser også at

læreren tilbyr eleven å bruke morsmålet sitt for å uttrykke hva hun mener. Dette ser vi i tråd med pedagogisk transspråking, der læreren gir elevene muligheten til å bruke morsmålet for å svare på ulike spørsmål, selv om læreren ikke kan elevens morsmål. Først bruker eleven morsmålet, og får oversatt hva hun mener ved hjelp av Google Oversetter. Senere velger eleven å formulere seg på andrespråket. Her finner vi en veksling mellom språk. Eleven utfordrer seg selv og tørr å prøve, muligens er dette et tegn på at hun føler seg trygg i situasjonen. At læreren legger opp til at elevene får veksle slik mellom språk, viser en bevissthet rundt å bruke elevens morsmål som ressurs i opplæringen.

Eleven i det første eksempelet uttrykker mentalisering både gjennom kroppsspråk og muntlig tale. Ved å ta seg til hjerte samtidig som hun uttaler ordet hjertet, underbygger hun hva hun mener. Ifølge Nikolajeva (2018, s. 116) kan menneskers tanker og følelser komme til uttrykk gjennom handlinger og reaksjoner. Når eleven sier at «samvittigheten hans plaget han», viser hun at hun kan sette seg inn i muldvarpens følelser. Det å forstå slike følelser, gjør mennesker i stand til å interagere med andre, noe som henger tett sammen med utviklingen av sosiale ferdigheter (*ibid.*). Utviklingen av sosiale ferdighetene er av betydning for den språklige utviklingen hos andrespråkelever (Monsen & Randen, 2017, s. 28).

### Mentaliseringsnivå 3: Hovedpersonens ambivalens

Under mentaliseringsnivå 3 finner vi at elevene uttrykker seg både visuelt og skriftlig om hovedpersonens ambivalens. Det første eksempelet (figur 14) er hentet fra elevarbeidet i gruppe 2. Det andre eksempelet (figur 15) er hentet fra elevarbeid i gruppe 1.

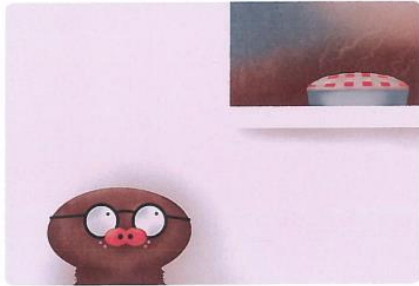


Figur 14: Elevtekst 3

Figur 14 viser en tegning av en muldvarp ved siden av en pai med kryss over. Foran muldvarpen er det tegnet noe som antakelig er en stubbe. Slike stubber er også illustrert i boken (se figur 10). Her tolker vi det slik at eleven uttrykker en form for visuell mentalisering. Krysset over paien kan symbolisere at muldvarpen vet at han ikke bør ta, eller spise den. Ser vi på muldvarpens ansiktsuttrykk, har eleven tegnet en skjærende grimase hvor muldvarpen flekker tenner. Denne grimasen er ikke noe vi finner igjen i boken, så her har eleven brukt egen fortolkningsevne for å uttrykke hvordan hen tror muldvarpen føler seg. Det er mulig muldvarpen skal fremstå som frustrert fordi det ikke er hans pai, eller

kjenner frustrasjon over at han har lyst på paien, men tviler på om det er en god idé å ta den eller ikke. Han er altså fanget mellom lysten på paien, og de negative følelsene dette medbringer.

# Paisommer



Redd for a ta kake.  
Han vil ikke spise kake.  
Han vil spise kake, men ikke  
hans kake.  
Ikke lov å spise kake, fordi  
den er ikke min.

Figur 15: Elevtekst 4

alle nyanser gjennom boken som uttrykker denne ambivalensen, den lekne sanseligheten som er med gjennom hele historien. De forstår at muldvarpen har lyst på kake (pai), men samtidig at det er galt fordi det ikke er hans. Ambivalens er et relativt vanskelig begrep å forklare, men elevene klarer å få frem muldvarpens ønske om å både spise paien, men samtidig ikke spise den, ved å ha en dialog sammen om temaet som utspiller seg i boken. Det kan også være tegn til empati, som også er et viktig aspekt innenfor mentaliseringsbegrepet, ifølge Nikolajeva (2018, s. 114), og Asen og Fonagy (2017, s. 23). Empati handler primært om å sette seg inn i andres tankesett, og se verden fra andres øyne. Når elevene forklarer med egne ord at muldvarpen har disse motstridende følelsene, viser også elevene empati.

Elevteksten til venstre (figur 15) er hentet fra tegne- og skriveoppgaven i etterlesingsfasen i gruppe 1. Denne oppgaven ble gjennomført skriftlig i plenum. Læreren spurte elevene hva boken handlet om, og skrev ned elevenes forslag på tavlen. Dette fungerte som en oppsummerende samtale om boken. Når læreren spurte hva boken handlet om, svarte en elev «Han vil ikke spise kake». Som motsvar sa en annen elev «Han vil spise kake, men ikke hans kake». Flere elever sa seg enig i at «ikke lov å spise kake, fordi den ikke er min».

Det vi tolker ut fra disse setningene, er at elevene forstår at muldvarpen har lyst til å ta paien og spise den, samtidig som at han kjenner at det er galt av ham å gjøre det. Det ser imidlertid ikke ut som at elevene griper

## Mentaliseringsnivå 4 - Hovedpersonens projisering

Når det gjelder mentaliseringsnivå fire, som vi kaller hovedpersonens projisering, ga elevene ikke uttrykk for tolkninger som tydet på mentalisering på dette nivået. Vi vil drøfte dette nærmere i kapittel 5.

### 4.2.3 Språkutvikling

#### Stillasbygging

Lærer – Ah, redd? Hvorfor redd?

Sara – Hm

Nadia – Hva betyr redd?

Sara – Redd. Du forstår ikke redd? Redd  
– wææ (viser med kroppsspråk og  
ansiktssuttrykk)

(Lærer bruker Google Oversetter for å  
oversette ordet «redd» til nederlandsk)

Tabell 2: Samtaleutdrag 2

I samtaleutdrag 2 kommer det frem at Nadia ikke vet hva ordet redd betyr. Her fikk hun støtte av både Sara og læreren. Sara demonstrerte følelsen redd for Nadia gjennom kroppsspråk og ansiktssuttrykk, mens læreren støttet ved å oversette ordet til Nadias morsmål. Det at Sara hjalp Nadia med å uttrykke redsel gjennom kroppsspråk og ansiktssuttrykk, er et eksempel på det Gibbons (referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 48-49) kaller for stillasbygging på mikronivå. Det går ut på selve interaksjonen mellom lærer og elev i en undervisningssituasjon, men kan også

favne støtten elevene gir til hverandre i faglige situasjoner. Dette er også tegn på det Ellis (2008, ss. 225-226) kaller forståelig input. Det går ut på at den inputen eleven opplever fra læreren (og medelevene) blant annet er forenklet og kontekstualisert, for at innlæreren skal tilegne seg andrespråket på en forståelig måte.

Ut fra denne observasjonen tror vi at Nadia mest sannsynlig vet hva redd innebærer, og at hun har dette begrepet på morsmålet. Hun kjenner bare ikke til det norske ordet for begrepet redd. Dette er et eksempel på at litteratursamtale kan føre til at andrespråkselever oppdager nye ord, noe som over tid kan ha innvirkning på begrepsinnlæringen. Knytter vi det til Cummins isfjellmodell (referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 34-35), vil Nadia nå kunne knytte det nye norske ordet til kunnskap hun har om begrepet fra før.

## Begrepsinnlæring og morsmål som ressurs

Vårt datamateriale viser flere eksempler på at elevene brukte morsmål som ressurs i begrepsinnlæringen. I Gruppe 1, er tre språk representert blant elevene; arabisk, nederlandsk og russisk. I førlesingen viste læreren frem bokens forside, pekte på illustrasjonen av muldvarpen og sa: «På norsk sier vi *muldvarp*». Elevene gjentok ordet «muldvarp» etter læreren. Videre fikk elevene oversette ordet til eget morsmål. I dette tilfellet visste alle elevene hva muldvarp var på eget språk. Dersom det dukket opp ord elevene ikke kunne, tok læreren i bruk Google Oversetter-appen for å oversette. Lærer viste også frem bilder fra google, både av muldvarp, rabarbra og en baker. Ved å vise gjenkjennbare fotografier av ordene som dukket opp i løpet av samtalen, koblet hun det norske språket opp mot elevenes morsmål.

Lærer - Hvordan sier man «bjørn» på arabisk?

Ali - «Dopb»

Lærer - Dob?

Ali - Mhm!

Lærer - Hva med på nederlandsk?

Nadia - Beer

Lærer - Russisk?

Roksana – медведь - medved'

Lærer – Mid..? Hehe, jeg kan ikke..

Roksana – (gjentar) медведь

Amber og Roksana sammen – med – vit!

(Flere elever prøver å gjenta ordet på russisk, ler)

Tabell 3: Samtaleutdrag 3

Samtaleutdrag 3 er hentet fra samtale om oppslag 12 (se figur 11), hvor det blant annet er avbildet en bjørn. I samtaleutdraget ser vi at læreren spør elevene hvordan man sier ordet *bjørn* på arabisk, nederlandsk og russisk. Her blir elevenes morsmål brukt aktivt i opplæringen. Vi tolker dette som en verdsetting av elevenes språk, og at elevene fikk bruke

språket som ressurs i undervisningen. Elevene fikk muligheten til å sammenligne norske ord med sitt eget språk, i tillegg til å høre ordet på andre språk. Dette kan knyttes til konstruktivistisk læringsteori som sier noe om at god opplæring tar utgangspunkt i, og bygger videre på elevenes kunnskap og erfaringer (Kjelaas & van Ommeren, 2021, ss. 64-65).

Amber og Roksana har ikke samme morsmål, men sammen la de trykk på uttalelsen av ordet for at det de andre elevene og læreren skulle høre hvordan ordet uttales på russisk. I Vygotskijs syn på internalisering av ny kunnskap om språk, vil språket i starten fungere som et verktøy for å kommunisere med omgivelsene i en sosial kontekst (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 41). I denne observasjonen ser vi eksempel på at elevene lærer i et fellesskap av og med hverandre. Selv om Amber ikke har russisk som førstespråk, hjelper hun læreren og de andre elevene med å uttale et ord på russisk. Dette viser at elevene danner ny forståelse og kunnskap gjennom interaksjon mellom mennesker. Det at elevene ikke var redde for å prøve å uttale ord på morsmål eller andre språk, og at de sammen lo litt med hverandre, kan være et tegn på at samholdet i gruppen er godt. Videre kan det være et tegn på at læreren og skolen legger opp til en åpenhet rundt språkbruk og transspråking.



## Pushed output

Lærer – Jeg kan finne det på arabisk (finner arabisk oversettelse på appen)

Amber og Ali – (Snakker på arabisk sammen) Begge elevene foreslår en oversettelse og korrigerer uttalelsen til hverandre. Ali forsøker å lese opp høyt til Google Oversetter på nytt, men det blir feil. Amber foreslår en ny variant av ordet, noe à la «dårlig samvittighet» eller «det er dårlig gjort». Jenta foreslår enda en ny variant av frasen på arabisk: «lei», «synd» eller «jeg er lei meg overfor deg». Jenta foreslår enda en ny frase av «dårlig samvittighet».

Lærer – Kan du forklare det på en annen måte?

Ali – (roper) Dårlig samvittighet! (Utålmodig og frustrert over at oversettelsesprogrammet ikke plukker det opp, da det er riktig for elevene)

Ali - Prøv du (til Amber)

Amber - prøver å lese opp til Google Oversetter, men det blir feil. De ler.

Amber - Det er skrevet ovenfor

Gutten: Ja, det er skrevet riktig

Jenta: Ja, det er riktig

(Google Oversetter uttaler fortsatt noe uforståelig)

Amber - Den forstod det ikke

Lærer: Men hva med den da?

Ali - Han har dårlig skyldfølelse for det // Han føler han har skyld på grunn av det  
(Google Oversetter: «de misliker det»)

Lærer – De misliker det, okei, hvem?

Stille fra elevene – de vet ikke hvem «de» er.

Tabell 4: Samtaleutdrag 4

I siste del av timen til Gruppe 1, hadde læreren og elevene en oppsummerende samtale om hva boken handlet om. I samtalen sa en elev at muldvarpens samvittighet plager ham (mentaliseringsnivå 2). Læreren ville dermed finne ut hvorfor muldvarpen har dårlig samvittighet. Da begynte to elever med arabisk som morsmål å snakke sammen, uten avbrytning fra læreren. Hele samtalen mellom Ali og Amber foregikk på arabisk. Vi har fått hjelp av en ansatt på Institutt for lærerutdanning og pedagogikk til å oversette samtalen for oss. Tekstboksen over (tabell 4) viser både en form for transkripsjon og forklaringer på situasjonen fra den ansatte på ILP, for at dialogen blant elevene skulle bli forståelig for oss.

Vi synes denne samtalsituasjonen er interessant, fordi elevene får diskutere sammen på morsmålet sitt. Det er tydelig at de prøver å hjelpe hverandre for å finne riktig ord på morsmålet, slik at de andre elevene og læreren skal forstå hva de mener. Dette ser vi på som en form for pushed output. Vi ser at elevene har et ønske om å uttale seg, og de uttaler seg i stor grad på morsmålet, men de får ikke frem hva de mener på norsk. Elevene blir «presset» til å uttrykke seg muntlig, og de gjør virkelig en innsats for å prøve å gjøre seg forstått. Dette henger sammen med Swains (referert i Ellis, 2008, s. 261) definisjon på pushed output. I dette tilfellet prøver elevene å forklare hva de mener på førstespråket, da språkbarrieren hindrer dem i å produsere output på norsk. Elevene prøver å svare på spørsmålet til læreren om hvorfor muldvarpen har skyldfølelse, men teknologien til oversettelsesprogrammet fanger det ikke opp. Vi tror at samtalen ble brutt etterpå fordi oversettelsesprogrammet oversatte til noe elevene egentlig ikke sa. Personen som har oversatt samtalen for oss, skrev at elevene mente muldvarpen hadde skyldfølelse overfor noen – men programmet sa «de misliker det». Om oversettelsesprogrammet gjorde en feil, kunne det satt en stopper for videre dialog. Vi undrer oss over hvilke muligheter disse elevene ville fått dersom det hadde vært en morsmålslærer tilgjengelig i klasserommet under denne samtalen. Da kunne morsmålslæreren tolket og oversatt elevenes uttalelser, og kanskje ville ikke elevenes dialog blitt avbrutt på samme måte som det gjorde her. Elevene viste høy grad av selvstendighet og innsats selv om teknologien satte en stopper for videre samtale om temaet. I dette eksempelet ser vi at elevenes språk blir verdsatt, og de får bruke språket som ressurs i undervisningen. Undervegs i litteratursamtalen står elevene fritt til å bruke morsmålet sitt, og læreren avbryter aldri elever som prater sammen på morsmålet.

## Spørsmålstyper i litteratursamtalen

Med utgangspunkt i transkripsjonen av lydopptakene, undersøkte vi hvilke av Skarðhamars (2011, ss. 82-83) spørsmålstyper læreren bruke undervegs i litteratursamtalen. Læreren stilte 5 identifikasjonsspørsmål, 8 observasjons-/hukommelsesspørsmål, 9 overføringsspørsmål og 19 refleksjonsspørsmål. Læreren brukte ofte identifikasjonsspørsmål for å identifisere karakterer i boken, og formulerte spørsmålene som «hvem er det?». Eksempelvis pekte læreren på muldvarpen på framsidepermen i førlesingsfasen, og spurte hvem elevene trodde han var. Observasjons-/hukommelsesspørsmål ble stilt for å få elevene til å legge merke til detaljer i boken. Dette er spørsmål som fører til korte svar, gjerne i form av enkeltord. Eksempelvis spurte læreren «hva tror dere han lukter?», og elevene svarte «kake».

I overføringsspørsmålene forsøkte læreren å knytte teksten til noe som var kjent for elevene. Ofte knyttes dette til begrepsinnlæring. Eksempelvis spurte læreren om elevene har sett rabarbra før, og om de har det i hjemlandet sitt. En elev svarte at de har rabarbra hjemme i hagen. Læreren appellerte også til elevenes følelser ved å spørre om de noen gang har kjent på dårlig samvittighet. Læreren fortalte en historie fra sin egen barndom, da hen spiste søsterens sjokolade. Dette resulterte i at mange av elevene fortalte lignende historier fra eget liv. Et eksempel er «Jeg spiser stor sjokolad, og mamma kommer snakke du spise sjokolad, og jeg snakker nei, det var bror». Da fortalte denne eleven at han la skylden på broren sin, når han hadde tatt en sjokolade. Når det gjelder refleksjonsspørsmål, er det denne spørsmålstypen som dominerer. Når læreren stilte refleksjonsspørsmål, observerte vi at elevene ga liten, eller ingen respons på lærerens spørsmål, selv om læreren var god til å gi elevene tenkepause.

## 5 Diskusjon og svar på forskningsspørsmål

I dette kapitlet vil vi diskutere observasjonene vi har presentert, sett i lys av teoretiske perspektiver, for å svare på studiens formål og de tilhørende forskningsspørsmålene. Studiens formål er å *utforske potensialet for språkutvikling og mentalisering i arbeid med en kognitivt utfordrende bildebok hos andrespråkelever med innføringstilbud på barneskolen.*

Vi skal først ta for oss det første forskningsspørsmålet: Hvordan kan en analyse av bildeboken *Paisommer* legge grunnlag for litterær samtale som stimulerer til mentalisering og språkutvikling? Her vil vi peke tilbake på deler av bildebokanalysen, og diskutere hvordan vi brukte denne som grunnlag for å lage et undervisningsopplegg, inspirert av prosessorientert forståelsesopplæring, som inkluderer potensialet for å stimulere mentalisering og språkutvikling.

Deretter skal vi ta for oss det andre forskningsspørsmålet: På hvilken måte kommer mentaliseringsevnen til uttrykk hos andrespråkeleven gjennom litteratursamtale og elevarbeid om den kognitivt utfordrende bildeboken *Paisommer*? Her skal vi peke på noen tendenser vi fant i datamaterialet, og diskutere disse med særlig søkelys på mentaliseringsbegrepet.

### 5.1 Bildebokanalysen av *Paisommer*

For å svare på det første forskningsspørsmålet gjennomførte vi en bildebokanalyse av *Paisommer*. Vi tok utgangspunkt i Nikolajeva og Scotts bildeboktypologi, som beskriver grader av kompleksitet i bildebøkers ikonotekst. Her hadde vi særlig søkelys på en kompleks ikonotekst som er typisk for bildeboksjangeren *kognitivt utfordrende bildebøker*. Deretter fulgte vi Ommundsens punktvisse fremgangsmåte i selve gjennomføringen av bildebokanalysen. Til slutt, når bildebokanalysen var på plass, planla vi et undervisningsopplegg. Her tok vi inspirasjon fra Kulbrandstads prosessorienterte forståelsesopplæring, og delte dermed undervisningsøkten inn i tre deler – førlesing, lesefase og etterlesingsfase. I disse fasene kunne vi bruke kunnskapene fra bildebokanalysen til å planlegge organiseringen av høytlesing, lesestopp og etterarbeid.

#### 5.1.1 Bildebokanalyse som utgangspunkt for mentalisering

I bildebokanalysen ble vi oppmerksomme på hvor viktig bokens paratekster er for å invitere elevene inn i den litterære verdenen, og gjøre dem interesserte i å finne ut hva boken handler

om. Vi la også merke til hvordan hovedkarakterens handlinger og indre tanker samspilte med omgivelsene og bikarakterene i fortellingen. Videre så vi hvordan illustratørens bruk av farger, bildeutsnitt og perspektiver kan virke dramaturgisk på leseren. Slik Bjorvand (2020, s. 155) beskriver det, består bildeboken av en kombinasjon av modaliteter som sammen uttrykker en estetisk helhet. Her må leseren ta i bruk sanser og følelser for å skape mening av det litterære verket.

Noe av det første vi merket oss, var oppslag 9 og 15. På oppslag 9 får muldvarpen et forstyrret ansiktsuttrykk når engelen og djevelen dukker opp på skulderen hans. Oppslag 15 består av sterke farger, samt mye verbaltekst skrevet i versaler. Begge disse oppslagene setter søkelys på muldvarpens følelser, og er oppslag vi mente hadde potensial til å fremme eksplisitt mentalisering, som blant annet handler om å kunne sette ord på andres mentale tilstand (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, ss. 26-27). Ifølge Håland og Ulland (2014, s. 266) fungerer lesestopp som et pedagogisk grep for å invitere elevene til samtale og refleksjon rundt teksten. Da vi ønsket at elevene skulle uttrykke seg om muldvarpens følelser, for å kunne stimulere deres mentaliseringsevne og språkutvikling, planla vi lesestopp på disse oppslagene. Som Håland og Ulland (2014, s. 266) hevder, er det høyere sannsynlighet for gode refleksjoner fra elevene dersom lesestoppene er planlagt på forhånd.

Når vi planla lesestoppene, tok vi utgangspunkt i Skarðhamars spørsmålstyper, som er utviklet for å hjelpe lærere å planlegge den litterære samtalen. Særlig opptatt var vi av refleksjonsspørsmål, da disse ifølge Skarðhamar (2011, s. 82) er med på å åpne opp teksten, og kan få leseren til å reflektere over språk og innhold. Et refleksjonsspørsmål vi planla for oppslag 9, handlet om bokens innhold: «Hvordan tror du han føler seg?». I forkant av dette spørsmålet fikk elevene spørsmål om muldvarpens ansiktsuttrykk. Refleksjonsspørsmålet tar så dette temaet ett steg videre, og åpner opp for at elevene kan uttrykke noe om muldvarpens følelser. Når refleksjonsspørsmål åpner for undring og dialog, kan det virke stimulerende på elevenes utvikling av mentalisering.

Et annet eksempel på hvordan bildebokanalysen kan legge grunnlag for mentalisering, handler om kompleks ikonotekst. I *Paisommer* finner vi eksempler på oppslag som er kontrapunktiske, blant annet oppslag 6 (figur 9). Her må leseren oppdage at det som leses høyt (verbalteksten) ikke stemmer overens med informasjonen i bildet. Her så vi et potensial for mentalisering, da elevene måtte sette seg inn i hvorfor muldvarpen handler slik han gjør.

De kan blant annet oppdage at han lyver, og ha noen tanker om hvorfor. Ifølge Nikolajeva (2018, s. 113) vil detaljrike illustrasjoner invitere leseren til å bruke god tid og utforske, og på denne måten muligens oppdage hint som ikke kommer til uttrykk gjennom verbalteksten. Siden ikonoteksten i *Paisommer* tidvis er kontrapunktisk, der bilder og tekst uttrykker motsetninger, var det nødvendig å planlegge organiseringen av høytlesningen på en måte som gjorde at alle elevene kunne se bildene. Vi planla derfor at elevene skulle sitte i ring rundt læreren, som viste frem oppslaget samtidig som høytlesningen foregikk. Det å sitte i sirkel er også en fin måte å organisere litteratursamtalen på, ved at alle ser hverandre. Elevenes mentalisering fikk vi først og fremst tilgang på gjennom deres refleksjoner, som de uttrykte ved hjelp av språket. Mentalisering, språk og språkutvikling henger derfor tett sammen i dette prosjektet.

### **5.1.2 Bildebokanalysen som utgangspunkt for språkutvikling**

Bildeboken *Paisommer* er en kognitivt utfordrende bildebok som vi tenkte elevene både ville oppleve som morsom, og kanskje litt rar eller annerledes. I dette prosjektet var vi opptatt av å se om elevene uttrykte mentalisering, og en måte vi kunne observere dette på, var ved å lytte til hva elevene sa. På denne måten er elevenes språkbruk en viktig del av prosjektet. I likhet med Stokke og Palm (2017) ønsket vi at elevene skulle bli inspirert og engasjert av bokens innhold, og slik ha et ønske om å sette ord på egne tanker i litteratursamtalen. Videre ser vi på hvordan vi mener bildeboken kunne legge grunnlag for å stimulere til språkutvikling.

Gjennom bildebokanalysen ble vi oppmerksomme på ord og uttrykk, som vi mente trengte å vies ekstra oppmerksomhet. Boken inneholder sammensatte, lavfrekvente ord og språklige bilder, som kan være utfordrende for andrespråkselever å forstå uten forklaring eller kontekstualisering. Eksempler på disse er ordet «bjørnetjeneste» og uttrykket «ta deg en bolle». Dette er ord og uttrykk som muligens kunne føre til utfordringer i innholdsforståelsen for elevene. Det er derfor opp til den voksne å forklare elevene betydningen. Ifølge Stokke og Palm (2017, s. 103) bør undervisningen inneholde faglige og språklige utfordringer, med tilstrekkelig støtte fra lærer eller medelever. De mener bildeboken har en unik fordel da bilder kan engasjere og stimulere uavhengig av om man forstår alle ordene i teksten. I løpet av undervisningsøktene vi observerte, ble det ikke satt særlig søkelys på de språklige bildene. Grunnen til lite diskusjon rundt disse språklige bildene kan være flere, blant annet at det i hovedsak var muldvarpens indre kamp som var hovedmålet i den litterære samtalen. Vi mener likevel at disse språklige bildene har stort potensial til å utvikle andrespråkselevenes språklige

tilegnelse, spesielt med tanke på utvikling av ordforrådet. Når en leser barnelitteratur som inneholder metaforiske uttrykk og annet symbolsk språk, er det gode muligheter for å ha lesestopp hvor uttrykkene kan forklares, og underbygges med eksempler som kan knyttes til det virkelige liv (Golden & Kulbrandstad, 2007, ss. 56-57).

Ifølge Håland og Ulland (2014, s. 257) holder det ikke bare å lytte til tekst. For at ordforråd og leseforståelse skal øke, er det viktig med dialog og videre arbeid med teksten. En bildebok har et format som egner seg godt for både høytlesning, utforskende samtale og etterarbeid. *Paisommer* har vakre illustrasjoner med mange detaljer, samt elementer som kan overraske eller være vanskelig å oppdage. Boken inneholder altså flere elementer man kan snakke og reflektere rundt. Ifølge Kulbrandstad (2022, s. 293) er leseforståelse en av utfordringene andrespråkselever møter i skolehverdagen. Det kan være vanskelig å forstå hva teksten handler om dersom ordforrådet er begrenset. For å heve innholdsforståelsen la vi derfor opp til prosessorientert forståelsesopplæring. Gjennom en slik prosess jobber man med teksten på ulike måter gjennom førlesefase, lesefase og etterlesingsfase (Kulbrandstad, 2022, s. 244). I førlesingsfasen planla vi at elevene skulle få reflektere rundt ordet *Paisommer*. Dette er et sammensatt ord som krevde ekstra oppmerksomhet og avklaring. I lesefasen ble det brukt lesestopp, og ord som baker, rabarbra og bjørn ble utdypet ved å vise bilder eller knytte an til elevenes egne liv. I etterfasen fikk elevene både spørsmål og etterarbeid rundt bokens innhold, men mest interessant var kanskje deres egne tanker rundt den litterære opplevelsen.

Ifølge Gressnich (2018, s. 403) kan felles lesing bidra til språkutvikling på to måter. Den første måten handler om at teksten tilbyr eksempler på språk som eleven kan innlemme i egen språkbruk. Den andre handler om at litteratursamtalen består av dialog, hvor eleven blant annet kan få støtte, samt høre input og selv bidra med output. Vi mener bildebokanalysen la grunnlag for litteratursamtale som kan stimulere til språkutvikling. For det første gjorde bildebokanalysen oss oppmerksomme på ord og uttrykk som vi mente var viktige å avklare for elevene, og som elevene over tid selv vil kunne ta i bruk. For det andre ga bildebokanalysen oss et grunnlag for å kunne legge opp til undervisning forankret i tilpasset opplæring, med tanke på andrespråkselevne.

## 5.2 Litteratursamtalen

For å besvare det andre forskningsspørsmålet har vi analysert og tolket data hentet fra undervisningssituasjonen, som inkluderer observasjonsskjema, transkripsjon av lydopptak og innsamlet elevarbeid.

De to elevgruppene uttrykte mentalisering på ulike måter. I gruppe 1 uttrykte elevene mentalisering i hovedsak verbalt, og dette foregikk undervegs i litteratursamtalen. Å verbalisere mentalisering finner vi er utfordrende for alle, men kanskje særlig for elevene på småtrinnet. Det er mulig at elevene hadde tanker om muldvarpens følelser, uten at de hadde språklig grunnlag til å kunne uttrykke dette overfor hverandre eller læreren. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2017, ss. 170-172) er det nettopp slik at det for mange elever kan være enklere å uttrykke komplekse tanker på førstespråket enn på andrespråket, samtidig som de forstår andrespråket bedre enn de selv klarer å uttrykke muntlig. Vi kan også trekke sammenhenger til begrepene eksplisitt og implisitt mentalisering (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, s.27). For oss som observatører var det ikke mulig å observere elevenes indre reaksjoner av boken, lærerens høytlesing og illustrasjonene. Når elevene uttrykte seg gjennom kroppsspråk og muntlig tale, enten det var på norsk eller på morsmålet, viste elevene eksplisitt at de mentaliserte. Samtidig viste elevene evne til refleksjon, spesielt da Amber og Ali diskuterte på arabisk for å finne en god nok frase for å fortelle læreren hva de mente om muldvarpens mentale tilstand. I gruppe 1 brukte læreren ofte Google Oversetter-appen for å gi støtte, både under begrepsinnlæring og som samtalestarter. Ifølge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal den språklige kompetansen elevene innehar, både morsmål og eventuelt andre språk, anerkjennes og brukes som middel i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det at elevene fikk samtale fritt med hverandre på morsmålet, ser vi på som en verdsetting av elevenes språk, og læreren ser her nytteverdien i å la elevene bruke morsmålet for å lære seg norsk som andrespråk. Når førstespråket blir omtalt, brukt og henvist til på en positiv måte, styrkes muligheten for at elevene selv vil benytte sin flerspråklige kompetanse, noe som kan bedre både språk- og innholdslæring (Egeberg, 2016, s. 30). Et andrespråk læres gjennom å ta utgangspunkt i allerede eksisterende kunnskaper (García & Wei, 2019, s. 95). Tar vi utgangspunkt i Cummins isfjellmodell ser vi at elevene i flere tilfeller brukte kunnskap fra morsmålet og overførte dette til andrespråket. Når elevene fikk bruke Google Oversetter førte det til at de kunne delta muntlig på et mer aldersadekvat nivå. For å få frem det de mente, vekslet elevene mellom språk. Det virket naturlig for



elevene å veksle mellom språkene på denne måten. Transspråking som strategi virket å være en bevisst praksis fra lærerens side i denne undervisningssituasjonen. Ifølge Norton (referert i García & Wei, 2019, ss. 93-94) må man føle på en trygghet for å kunne tilegne seg et nytt språk. Videre må elevene engasjere seg kognitivt i læringen, gjennom å delta i en sosial og kognitiv læringsprosess hvor de selv produserer språk. Læreren ga elevene rom til å snakke på førstespråket uten avbrytelser, noe som kan ha ført til at elevene følte seg trygge i situasjonen, også da de kodevekslet mellom språk. Vi ser slik at norsk som andrespråk tilegnes elevene som en del av det eksisterende språkrepertoaret, heller enn at elevene lærer norsk som andrespråk separat, i henhold til García og Weis (2019, s. 93-94) forklaring på hvordan nye språkpraksiser læres.

Læreren brukte ikke Google Oversetter i gruppe 2, og den begrensede samtalen vi observerte, foregikk på elevenes andrespråk. En mulig faktor for at gruppe 1 i større grad var muntlig aktiv enn gruppe 2, kan være at de fikk bruke morsmålet sitt til å uttrykke tanker, og svare på spørsmål i den litterære samtalen. Lav muntlig aktivitet kan også skyldes situasjonen i seg selv. Én faktor kan være størrelsen på elevgruppen, da det kan være vanskelig å ha en litteratursamtale med mange deltakere. I gruppe 1 var de færre, og invitasjonen til å være muntlig aktiv ble større. I studien til Daugaard og Johansen, hadde de små grupper med 3-4 elever, og opplevde høy muntlig aktivitet fra elevene (Daugaard & Johansen, 2012). En annen faktor kan være nervøsitet for å bli observert av to fremmede mennesker, som kan ha påvirket elevene. Det kan tenkes at elevene ikke følte seg trygge nok i situasjonen til å uttrykke seg muntlig. Vi vet fra samtaler med læreren at disse elevene vanligvis er mer muntlig aktive. I gruppe 2 kommer ikke elevene opp på et nivå hvor de snakker om følelser verbalt, men noen produserer tegninger som viser mentalisering. De uttrykker altså mentalisering visuelt gjennom tegning. En mulig faktor for denne forskjellen mellom gruppene, å uttrykke seg verbalt versus visuelt, kan være elevenes alder. Det var muligens slik at tegneoppgaven appellerte til den yngste elevgruppen. Slik vi ser det, evner elevene i gruppe 2 å sette seg inn i hovedkarakterens lystfølelse, og de viser dette gjennom tegningene. Selv om vi mener dette er noe vi ser tegn på, må det samtidig tas i betraktning at det kan være vanskelig å uttrykke følelser på tegnearket. Dette understrekes ved et utsagn som er oversatt fra nederlandsk, hvor en elev spurte: «Hvordan kan man tegne følelser?».

Likt for begge gruppene, var at læreren stilte mange refleksjonsspørsmål i lesestopperne. Disse var planlagt på forhånd, da refleksjonsspørsmål ifølge Skarðhamar er spørsmål som skal la

elevene dykke dypt inn i litteraturens innhold, og som vi tenkte ville gi elevene muligheten til å uttrykke seg om bokens komplekse historie. Likevel så vi at det var refleksjonsspørsmålene elevene svarte på i minst grad. Vi kan likevel ikke vite sikkert hva elevene tenkte. Det er mulig de har hatt tanker rundt disse spørsmålene, selv om de ikke eksplisitt uttrykte dem med ord. I flere sammenhenger ga læreren elevene god tid til å tenke, og forenklet spørsmålene ved gjentakelser. Dette ser vi i sammenheng med *forståelig input* (Ellis, 2008, ss. 225-226). Det kan derfor være grunn til å tro at en del av spørsmålene vi hadde planlagt på forhånd, ble for utfordrende og lite aldersadekvate. I studien til både Stokke og Palm (2017) og Daugaard og Johansen (2012) hadde de stor suksess med høytlesing av kognitivt utfordrende bildebøker, som engasjerte elevene til å strekke seg etter ordene, og elevene viste høy litterær kompetanse og kunne uttrykke seg om komplekse tema og fantastiske, litterære verdener. Her skiller vår studie seg noe fra deres, da våre elever i mindre grad var muntlige aktive. Som vi har pekt på, kan dette ha ulike årsaker. Vi mener likevel at begge gruppene viste tegn til forståelse av bokens innhold, og uttrykte seg på ulike måter om muldvarpens mentale utvikling og tilstand, på alle de tre første mentaliseringsnivåene vi gjorde til kategorier i bildebokanalysen. Vi observerte at både læreren og elevene brukte stillasbygging for å støtte hverandre underveis. Vi ser dette i sammenheng med Vygotskijs konstruktivistiske teori, om at elevene lærer både språk og fag gjennom sosiale kontekster, gjennom samhandling og ved å bruke stillasbygging som er avgjørende for utvikling av kunnskap (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.42). Vi har observert at elevene fikk støtte gjennom forklaring og beskrivelser fra læreren, og at læreren ga elevene rom til å bruke hverandre som støttespillere i den litterære samtalen. Dette så vi i begge gruppene, spesielt i etterlesingsfasen. I gruppe 1 var dette mest fremtredende, mens i gruppe 2 så vi at elevene fikk sette seg sammen med medelever, bladde tilbake i boken og snakket seg imellom.

Vi fant ingen data på at elevene uttrykte seg om muldvarpens projisering, som vi hadde identifisert som mentaliseringsnivå fire. Stokke og Palm (2017) mener det ligger et potensial i kognitivt utfordrende bildebøker og utforskende samtaler til å fremme aldersadekvate og språkstimulerende undervisning i flerspråklige klasserom. Det kan være flere grunner til at elevene i våre grupper ikke uttrykte seg om hovedpersonens paranoia, irritasjon og sinneutbrudd. En mulig grunn kan være for høy vanskegrad i forhold til språklig nivå eller mentaliseringsnivå. I kapittel 2.6 har vi beskrevet hvordan Kümmerring-Meibauer og Meibauer (2021) forklarer at de markerte strukturene må være aldersadekvate for at elevene

skal ha mulighet til å trekke hensiktsmessig informasjon fra litteraturen. Likevel, selv om vi ikke har data på at elevene uttrykte noe om disse mest komplekse sidene ved muldvarpens følelser, kan vi ikke vite sikkert om de la merke til dem. Dersom noen av de eldre elevene gjorde slike tolkninger, kan det tenkes at de ble for avanserte til at elevene fikk til å uttrykke seg verbalt om dem.

## 6 Konklusjon og veien videre

Tittelen på denne masteravhandlingen «Samvittigheten hans plager han» er hentet fra et muntlig utsagn fra en elev, sagt på elevens morsmål. Utsagnet illustrerer at elevene uttrykte seg om muldvarpens komplekse mentale tilstand, og at elever som gjennomfører et innføringstilbud med norsk som andrespråk, viser litterær kompetanse gjennom litteratursamtaler. At elevene brukte morsmålet for å uttrykke seg, ser vi på som en fordel også i opplæring i norsk som andrespråk. Elevene har behov for å gjøre seg forstått på morsmålet, og gjennom oversetting med digitalt verktøy, støtte fra læreren og de andre elevene, vil elevene lære nye begreper på norsk. Vi har observert elever med bredt aldersspenn, på nesten alle trinn i barneskolen. De fleste elevene viste tegn på mentalisering, på ulike måter. De yngste elevene viste stor interesse for høytlesing, de engasjerte seg i detaljene og viste forståelse for bokens innhold gjennom tegning. De eldre elevene var mest muntlig aktive, og uttrykte seg både gjennom kroppsspråk, på morsmålet og på norsk der ordene strakk til. For å uttrykke muldvarpens mentale tilstand bruker elevene både kroppslige, verbale og visuelle midler, og klarer å vise at de forstår hva muldvarpen går igjennom i sitt indre, som er viktige aspekter ved mentaliseringsprosessen.

Tidligere forskning på feltet har gitt oss inspirasjon til å undersøke mulighetene det fører med seg å bruke en kognitivt utfordrende bildebok og litteratursamtaler i undervisning for elever med innføringstilbud. Selv om bruk av kognitivt utfordrende bildebøker for andrespråkelever har fått større oppmerksomhet de siste årene, mener vi det er tydelig at det trengs flere studier på feltet. Vi hadde et ønske om å bidra til dette. Undervisningsopplegget vårt bestod blant annet av lesestopp med reflekterende spørsmål, for å skape undring og resonnement, som kan bidra til å motivere elevene til å være muntlig aktive. I likhet med Stokke og Palm (2017) og Daugaard og Johansen (2012), fikk vi gode resultater ved bruk av denne tilnærmingen hos andrespråkelevne. Selv om elevene ikke var like muntlig aktive som vi hadde ønsket, fant vi observasjoner som antydte at elevene strakk seg etter ordene. Vi mener bruk av kognitivt utfordrende bildebøker bør være en del av andrespråkelevnes litterære tilbud.

Andrespråkelever bør få muligheten til å jobbe med tekster som skiller seg fra den litteraturen som tradisjonelt blir valgt ut for elever med norsk som andrespråk. Dette kan innebære å la elevene lese og arbeide med tekster der en må lese mellom linjene, utforske spennende verdener og samtale om kompleks tematikk. Videre mener vi at kognitivt

utfordrende litteratur sammen med utforskende samtaler potensielt kan fremme språkstimulerende undervisning i flerspråklige klasserom.

Som en oppsummering med tanke på studiens formål har vi knyttet det sosiokonstruktivistiske læringssynet til kognitiv litteraturteori, og vi har vist gjennom belysning av forskningsspørsmålene at elever med norsk som andrespråk både kan samtale om utfordrende litteratur, tilegne seg språk og uttrykke mentalisering. Vygotskijs syn på læring og utvikling er fortsatt aktuelt; individer utvikler seg i samspill med omgivelsene, ved å være kommuniserende i et fellesskap og gjøre seg kjent med språk og tenking gjennom sosiale praksiser (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 39-40). Bildebokanalysen av *Paisommer* ga oss et godt grunnlag for å skape et undervisningsopplegg med utgangspunkt i prosessorientert forståelsesopplæring. Med kunnskaper om Nikolajeva og Scotts (2006) bildeboktypologi ble vi særlig bevisste på bildebokens komplekse ikonotekst og hvilket potensial dette har for å fremme elevenes litterære og sosiale kompetanse. Blant annet ble oppslagene med utvidende, utfyllende og kontrapunktisk ikonotekst viktige i studien vår. Videre fikk vi innsikt i den litterære samtalen og potensialet denne har for å fremme elevenes språktilegnelse gjennom å uttrykke seg om muldvarpens indre kamp. Her fant vi at elevene i gruppe 1 i stor grad uttrykker seg verbalt, mens gruppe 2 uttrykker seg visuelt om mentalisering. Elevene i begge grupper uttrykker seg muntlig ved hjelp av språket, men den muntlige aktiviteten er størst i gruppe 1. En mulig årsak til dette kan være at gruppe 1 får bruke morsmål som ressurs i opplæringen.

Dersom vi skulle gjort studien på nytt, ville vi gjort noen endringer. For det første ville vi ha gjennomført undervisningen i mindre grupper, med 3-4 elever i hver gruppe. På denne måten hadde sjansen for at elevene fikk uttrykke sine refleksjoner rundt bildeboken vært større. Samtidig kan det hende at størrelsen på gruppen kan ha noe å si for tryggheten elevene føler, som forutsetning for å kunne være muntlig aktiv. Det hadde også vært spennende å prøve ut undervisningsopplegget hos andrespråkelever som følger ordinær opplæring. Da kunne vi sett om språkbarrieren har vært til hinder i denne studien. For å vurdere elevenes læringsutbytte av mentalisering og språktilegnelse ville det vært nødvendig å gjennomføre en langt større studie over lengre tid.

Vi kan ikke trekke generaliserbare konklusjoner ut fra denne masteravhandlingen. Vi håper likevel at studien kan være til inspirasjon for andre norsklærere og norsklærerspirer, da vi mener at elever med norsk som andrespråk har behov for variert litteraturundervisning.

## Bibliografi

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Andersen, M. M. (2008). *Skriveboka*. Oslo: Aschehoug.
- Asen, E., & Fonagy, P. (2017). *Mentalizing Family Violence Part 2: Techniques and Interventions* 56. 22–44. *Family Process Institute*. DOI: 10.1111/famp.12276. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/famp.12276>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2002). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (ss. 69-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (ss. 154-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørlo, B. W., & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa, & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka* (ss. 62-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bland, J. (2021). Picturebooks that challenge the young English language learner. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer, *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literature learning* (ss. 122-142). London and New York: Routledge.
- Daugaard, L. M., & Johansen, M. B. (2012). *Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne bildebog*. Hentet fra Nordic Journal of ChildLit Aesthetics: [https://www.idunn.no/blft/2012/01/tosprogede\\_boerns\\_moede\\_med\\_metafiktion\\_i\\_en\\_postmoderne\\_bill](https://www.idunn.no/blft/2012/01/tosprogede_boerns_moede_med_metafiktion_i_en_postmoderne_bill)

- Dewilde, I. J. (2019, 23. januar ). *Transspråking - Hva i all verden er det?* Hentet fra Fagsnakk fra Cappelen Damm: <https://www.fagsnakk.no/norsk/transspraking/>
- Dewilde, J., & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I S. Dobson, L. Kulbrandstad, S. Sand, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (ss. 61-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En hånsbok i utredning og vurdering* . Oslo: Cappelen Damm .
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Aquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2017). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Genette, G. (1997). *Paratexts. The Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons , P. (2015). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen. (Doktoravhandling: Universitetet i Oslo)*. Hentet fra [https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/agolden/golden\\_hf\\_til\\_trykk.pdf](https://www.hf.uio.no/multiling/personer/kjernegruppe/agolden/golden_hf_til_trykk.pdf)



- Golden, A., & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA Norsk som andrespråk*. årg. 23, nr 2, ss. 33-66.
- Gressnich, E. (2018). Picturebooks and linguistics. I B. Kümmerling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 401-408). Oxford & New York: Routledge.
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 273-308). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. (2020, Mars 23). *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms*. Hentet fra Springer link:  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-020-01053-5.pdf>
- Håland, A., & Hoel, T. (2016, April 05). *Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse*. Hentet fra Utdanningsforskning:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/leseopplaring-i-norskfagets-begynneropplaring-med-fokus-pa-fagspesifikk-lesekompetanse/>
- Håland, A., & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ims, I. I. (2016). Er du tøff eller baka? I Språkrådet, *Språknytt (44.årgang 4)* (ss. 12-13). Oslo: Språk.
- Justisdepartementet. (2016). *Meld. St. 30 (2015–2016) Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Oslo: JD.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredidaktikk på kognitivt grunnlag*. Odense: Syddansk Universitet.

- Kjelaas , I., & van Ommeren, R. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen, & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (ss. 47-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkelever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, I. L. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale , S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2018). Picturebooks and cognitive studies. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 391-400). Oxford & New York: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2021). Cognitive challenges of challenging picturebooks. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer, *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literature learning* (ss. 23-42). London and New York: Routledge.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* . Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Mangen, A., Hoel, T., & Jernes, M. (2020, 08 14). *Høytlesing - med øynene, ørene, hendene og fingrene* . Hentet fra <https://www.uis.no/nb/hoytlesing-med-oynene-orene-hendene-og-fingrene>
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til mening og tekst*. PhD-avhandling ved Universitetet i Agder. Kristiansand: Universitetet i Agder.

- Mjør, I. (2010, 30. desember). *I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur*. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 12-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. I B. Kümmmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 110-118). Oxford & New York: Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- NOU 2010:7 . (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* . Hentet fra NOU 2010:7 : <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra <https://www.nsd.no/>
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (ss. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmmerling-Meibauer, B. (2021). *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literature learning*. London and New York: Routledge.

- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Introduction. Exploring challenging picturebooks education. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer, *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literature learning*. (ss. 1-20). London and New York : Routledge .
- op de Beeck, N. (2018). Picture-text relationships in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 19-27). Oxford & New York: Routledge.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæring i første klasse. I K. Palm, & E. (. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (ss. 115-138). Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (ss. 46-63). Oslo: Universitetsforlaget. DOI: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215050997-2021-04>.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks*. Abingdon, England : Routledge.

- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008). *Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep*. *Tidsskriftet Den norske legeforening* 9, 128, 1066–1069. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Språkrådet. (2022, Mai 9). *Bjørnetjeneste*. Hentet fra Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/bjornetjeneste/>
- Stockwell, P. (2009). *Texture - a Cognitive Aesthetics of Reading : A Cognitive Aesthetics of Reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- 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*, 41-56.
- Stokke, R. S., & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I N. G. Garmann, & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (ss. 99-118). Novus Forlag.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the use of the first language. *Language Teaching Research* , 251-274.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2002). Å lede elever inn i teksten. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa* (ss. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget .
- Ulland, G., Palm, K., & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I K. B. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning* (ss. 113-134). Oslo: Univsersitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 25). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. desember). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/?fbclid=IwAR1QWMRxD-rzrK0Hgt700fzz8zIc3HK-BXQqdx4f5nme3Rs8OPMnun\\_L19o](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/?fbclid=IwAR1QWMRxD-rzrK0Hgt700fzz8zIc3HK-BXQqdx4f5nme3Rs8OPMnun_L19o)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende norsk (NOR07-02) - Kjerneelementer*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. april). *Innføringsstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>

Aalbu, R. (u.d.). *"Ta deg en bolle". En bakgrunnsdetalj fra Paisommer*. Hentet fra <https://ragnaraalbu.com/Ta-deg-en-bolle>

Aalbu, R. (2018). *Hakk o ve*. Oslo: Ena Forlag .

Aalbu, R. (2019). *Paisommer*. Oslo: Ena Forlag.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Undervisningsplan

Vedlegg 6: Følelser

## Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

04.05.2022, 09:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

246822

### Prosjekttittel

En studie om den kognitivt utfordrende bildeboken Paisommer i andrespråksundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andreas Halvorsen Lødemel , [REDACTED] tlf: [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Hanne Gravelseter og Ingrid Lene Aasen, [REDACTED] og [REDACTED] , tlf:  
[REDACTED]

### Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

### Vurdering (1)

---

10.02.2022 - Vurdert



Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet *En studie om den kognitivt utfordrende bildeboken Paisommer i et andrespråksperspektiv?***

I dette skrevet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for eleven du er foresatt for. Dersom du samtykker til deltakelse, ber vi om at du signerer på baksiden på vegne av eleven.

Det er UiT – Norges arktiske universitet som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Formål**

Dette er en studie som blir utgangspunkt for en mastergradsoppgave i norskdidaktikk ved lærerutdanningen. Formålet er å utforske potensialet for språkutvikling i arbeid med en kompleks bildebok hos andrespråkelever på mellomtrinnet. Det langsiktige målet med studien vil være å forbedre norskundervisningen for andrespråkelever. Vi ønsker at undervisningen skal støtte elevene imens de leser og diskuterer mer kompleks og engasjerende litteratur enn det som ofte brukes i andrespråkopplæringen.

Elevenes lærer kommer til å gjennomføre et undervisningsopplegg med en bildebok. Masterstudentene skal kun observere og ta lydopptak av undervisningen. Det vil bli gitt en skrive-/tegneoppgave som masterstudentene samler inn svarene på.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende, og alle opplysninger slettes når prosjektet avsluttes i mai 2022.

#### **Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:**

Andreas Lødemel (Veileder): [REDACTED]

Ingrid Lene Aasen (Masterstudent): [REDACTED]

Hanne Gravelseter (Masterstudent): [REDACTED]

Personvernombudet ved Universitetet i Tromsø:

Joakim Bakkevoll: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) / [REDACTED]

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Andreas Lødemel*

Student

*Hanne Gravelseter* *Ingrid Lene Aasen*

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En studie om den kognitivt utfordrende bildeboken Paisommer i et andrespråkperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i litteratursamtale som blir observert med skjema og lydopptak
- å delta i elevarbeid med tegning og skriving

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 4: Intervjuguide**

### **INTERVJUGUIDE – SAMTALE OM ELEVGRUPPEN**

Spørsmål 1:

- Hvor mange elever har du i klassen/gruppen?
- Fordeling gutter og jenter?
- Hva er alderen på elevene?
- Hvilken språklig bakgrunn har elevene?

Spørsmål 2:

- Er alle elevene i denne gruppen kun i innføringsklasse, eller er noen også en del av en ordinær klasse?

Spørsmål 3:

- Hvordan ser vanligvis undervisningen ut for elevgruppen?
- Bruker elevene morsmål sitt i undervisningen? Om ja, i hvilke situasjoner?
- Samarbeider dere ofte med morsmåslærere? Om ja, er morsmåslærere noen ganger med i undervisningen?

Spørsmål 4:

- Hvilken litteratur er elevene kjent med?
- Hvordan velger du ut litteratur for elevene?
- Hvilke kriterier har du når du velger ut litteratur?

# Vedlegg 5: Undervisningsplan



Institutt for lærerutdanning  
og pedagogikk

## Undervisningsplan

Skissen nedenfor viser hvordan en undervisningsplan kan settes opp.

Student/studiekull: Ingrid Lene Aasen, Hanne Gravelsæter					
Dato og tidsramme:					
Fag/tema: Norsk; Bildebok og litteratursamtale					
Mål for opplegget:					
Tid	HVA (skal du gjøre)	HVORDAN	HVORFOR	LÆREMIDLER	NOTAT
		Beskrivelser av "HVA"	Begrunnelser for "HVA" og "HVORDAN"		Praktiske ting å huske
10 min	<b>Førlesingsfase</b>	<p><b>Vise paratekst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hva er det vi ser på bildet? (framsiden)</li> <li>-Hva vil/tenker muldvarpen?</li> <li>-Tror dere at boka handler om noe som er hyggelig eller noe som er trist?</li> </ul> <p>-Ser dette kjent ut? (se på baksiden)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hva er dette en oppskrift på? (se på ordene i oppskriften, trekk fram noen av begrepene og reflekter rundt dem?)</li> </ul> <p><b>Snakke om tittel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hva sier tittelen?</li> <li>-Hva tenker du på når du hører ordet <i>Paisommer</i>?</li> <li>-Hva tror dere boka handler om?</li> </ul>		<p>Bildeboken <i>Paisommer</i></p> <p>Lærer og elever som støtte for hverandre</p>	<p>Passe på at alt utstyret er i orden. Husk diktafon!</p> <p>Bruke ordbank?</p> <p>Bruke Google Oversetter?</p> <p>Bruk av morsmål i opplæringen</p>
30 min	<b>Høytlesning og samtale</b>	<p><b>Høytlesning fra boken. Bruk tid på å se på bildene. Forslag til lesestopp og spørsmål under:</b></p> <p>Oppslag 1 – Hva tror dere muldvarpen lukter?</p> <p>Oppslag 4: - Hvorfor tenker han at han er snill?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva ser vi på bildet?</li> <li>- Hva gjør menneskene og dyrene?</li> <li>- Han sier at han bor i et jordhull, hva tenker du om det?</li> </ul>			<p>Vi har tenkt ut både refleksjons-spørsmål og overførings-spørsmål (Skardhamar, 2011)</p> <p>Disse spørsmålene er ikke fastlåste – om litteratursamtalen har god</p>

Dokumentet er utviklet av ILP i samarbeid med praksislærere i Universitetsskoleprosjektet i Tromsø



		<p>Oppslag 6:          -Hvorfor sier han at han ikke har pai?          -Hvilke farger ser dere?          - Se på oppslaget – hva mer ser vi her?          (oppfølgingsspørsmål – hva gjør fuglen i treet?)</p> <p>Oppslag 7: -Hvorfor vil han gjemme seg?          - Hvorfor vil han ikke at noen skal finne han?</p> <p>Oppslag 9-10: - Hva skjer her?          -Hvem er disse? (pek på engelen og djevelen)          - Hva sier dem?          - Hvordan ser ansiktet til muldvarpen ut?          - Hvordan tror du han føler seg?</p> <p>Oppslag 12-13: - Hva er det som skjer på bildet?          -Hvorfor føler han at alle vil ha hans pai?          -Hvorfor vil han være i fred?</p> <p>Oppslag 15: Se på bildet – hva foregår her?          - Hvordan føler muldvarpen seg?          - Har du noen gang følt deg slik som muldvarpen gjør her? Har du noen gang hatt slike tanker?</p> <p>Oppslag 16: Se på bildet. Hva skjer her?</p> <p>Oppslag 17: Hva mener han med at alt skal ordne seg om han setter paien på plass?</p> <p>Oppslag 19: -Hva betyr «ta deg en bolle»?          Tvetydig i denne konteksten. (kanskje for avansert ordspill for elevene?)</p> <p>Oppslag 21-22:          -hvorfors tror muldvarpen at ingen ville ha paien?</p>			<p>flyt, er det bedre å fortsette en naturlig samtale enn å tviholde på spørsmålene vi har tenkt ut fra før.</p> <p>Oppslagene er ikke nummerert i boken – merk «sidetall» selv?</p>
	<b>Etterlesingsfasen</b>	<p>-Hvilke følelser har muldvarpen?          -Har du noen gang følt deg slik som muldvarpen gjør her?          -Kan man lære noe av å ha slike følelser? Hva lærer man?          -Var muldvarpen snill mot bakeren? Gjorde han bakeren en tjeneste?</p>			

		<p>-hva synes dere om bildeboka?          -liker dere tegningene?          -hvorfor/hvorfor ikke?          -hva handler boka om? Var det ord dere ikke forstod?          -likte dere å bli lest høyt for? Dere pleier jo å lese inni dere.          -synes dere at det var greit å stoppe opp og snakke om hvert bilde?</p> <p>Tegne- og skriveoppgave:</p> <p>Oppgave 1: Tegn en tegning til noe du syntes var interessant til bildeboken.</p> <p>Oppgave 2: Skriv en tekst til tegningen din.</p>			
--	--	---	--	--	--



## Vedlegg 6: Følelser



**nervøs**



**nervøs**



**stolt**



**stolt**



**trist**



**trist**



**redd**



**redd**



**elsket**



# Følelser



tørst



tørst



trøtt



trøtt



sint



avslappet



modig



nysgjerrig



trist