



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Teksten sa mye mer enn det stod, på en måte»

En studie om hvordan utvalgte ungdomsskoleelever viser litterær kompetanse og engasjement i samtale om en kognitivt utfordrende bildebok.

Ingeborg Emilie Killi og Anita Ihleng Mikalsen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2023

Sammendrag

I denne studien har vi undersøkt hvordan fire utvalgte ungdomsskoleelever viser litterær kompetanse og engasjement i møte med en kognitivt utfordrende bildebok. Dette har vi gjort gjennom en kvalitativ kasusstudie, basert på elevers lesninger av bildeboka *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018). Vi støtter oss til Torell (2001, s. 377-378) sitt begrep om litterær kompetanse, som en kombinasjon av analytiske ferdigheter og evne til å relatere tekster til verden og seg selv. Tidligere studier antyder at bildebøker kan være engasjerende innslag i litteraturundervisningen (Ommundsen, 2022b). Denne muligheten for å skape engasjement, i kombinasjon med bildebokas mulighet for tilpasset opplæring, gjorde det aktuelt å se nærmere på hvordan elever med lav motivasjon for lesing og lav til middels lesekompetanse opplevde lesningen av en bildebok.

Studien er i hovedsak basert på observasjoner av litterære samtaler i undervisningen, samt intervju med elevene. For å analysere elevenes lesninger har vi tatt utgangspunkt i Nikolajevas (2010) beskrivelse av fem litterære koder. Gjennom disse kodene har vi belyst hvordan elevene skaper mening av *Dragen*, og hvordan denne meningsskapingen er uttrykk for elevenes litterære kompetanse. Samtlige informanter viste litterær kompetanse innenfor alle kodene. For å kunne si noe om elevenes engasjement har vi sett etter indikatorer på engasjement i undervisningen, samt refleksjoner om hvordan leseopplevelsen og de litterære samtalene kan bidra til lesemotivasjon på lang sikt. Videre har vi sett på hvilke av de litterære kodene informantene uttrykte mest engasjement og interesse for å anvende i sine lesninger. Selve bildebokundervisningen så ut til å skape engasjement. Samtidig fortalte informantene at ingen av dem så for seg å lese bildebøker på fritiden. Elevene viste ulik grad av engasjement og tolkningskompetanse innenfor de ulike litterære kodene.

Studien viser at en kognitivt utfordrende bildebok som *Dragen*, har potensial til å skape inkluderende leseopplevelser gjennom engasjerende undervisning. Masteroppgavens tittel, *Teksten sa så mye mer enn det stod, på en måte*, er hentet fra intervju med en av elevene, og fremstår for oss som et treffende uttrykk for elevenes leseopplevelser.

Forord

Da vi høsten 2022 fant ut at vi ønsket å skrive mastergradsoppgave sammen, hadde vi mange idéer. Vi fant raskt ut at vi hadde en felles interesse for å skape gode leseopplevelser, og ville undersøke om bruk av bildebøker i ungdomsskolen kunne bidra til dette. Masteroppgaven markerer slutten på studietiden vår, og når vi ser tilbake på fem år ved UiT er det mange vi vil takke.

Først vil vi takke veilederne våre Andreas Halvorsen Lødemel og Ingri Løkholm Ramberg. Dere har hatt troen på prosjektet vårt fra første stund. Takk for all hjelp, gode råd og veiledning.

Vi vil også takke skolen vi fikk besøke i forbindelse med datainnsamlingen. Ekstra takk til faglærer i norsk, samt informantene Amanda, Adrian, Bea og Bendik.

Takk til medstudentene våre, spesielt for mange gode samtaler det siste året. Og en ekstra takk til Karianne for gjennomlesing.

Takk til Gro Dahle og Svein Nyhus, som har laget en fantastisk bok i *Dragen* (2018). Vi gleder oss til å utforske bildebøker sammen med elever i årene som kommer.

Sist, men ikke minst: Takk til familie og venner for all støtte gjennom studiet og det siste året. En spesiell takk til Eivind og Elliot fra Anita.

Vi har pushet og motivert, vært frustrerte og flirt masse sammen. Anita har ordnet referanser i EndNote, og Ingeborg har rettet opp i radikalt bokmål. Året hadde ikke vært det samme uten det gode samarbeidet vi har hatt.

Tromsø, mai 2023

Ingeborg Emilie Killi og Anita Ihleng Mikalsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Begrepsavklaring.....	3
1.3	Oppgavens struktur	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Lesing av skjønnlitteratur i skolen	5
2.2	Møtet mellom leseren og teksten	7
2.3	Skjønnlitteratur i undervisningen	9
2.4	Kognitivt utfordrende bildebøker.....	12
2.5	Nikolajevas fem koder	16
2.6	Engasjement og motivasjon	20
2.7	Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning	22
3	Metode.....	25
3.1	Forberedelser	25
3.2	Utvalg	31
3.3	Spørreskjema	32
3.4	Observasjon	33
3.5	Semistrukturert intervju.....	34
3.6	Lydopptak og transkripsjon.....	35
3.7	Analysemetode	36
3.8	Studiens kvalitet	38
3.9	Forskningsetikk	40
4	Analyse.....	42
4.1	Handlingsorientert kode	42
4.2	Hermeneutisk kode.....	46
4.3	Semisk kode	52

4.4	Symbolorientert kode	58
4.5	Referensiell kode	64
4.6	Elevenes engasjement	69
5	Diskusjon.....	75
5.1	Elevenes lesemåter	75
5.2	Simulert livserfaring gjennom mentalisering.....	79
5.3	Bildebokas potensial for å skape engasjement.....	83
5.4	Kognitivt utfordrende bildebøker i ungdomsskolen.....	85
6	Avslutning	88
	Referanseliste	90
	Vedlegg	94
6.1	Vedlegg 1: Spørreskjema	94
6.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	95
6.3	Vedlegg 3: Observasjonsskjema	96
6.4	Vedlegg 4: Samtykkeskjema	98
6.5	Vedlegg 5: Godkjennelse fra Sikt	101

Tabelliste

Tabell 1: Lesestopp	29
Tabell 2: Refleksjonsspørsmål	29
Tabell 3: Transkriberingsnøkkel	36
Tabell 4: Kodemanual	37

Figurliste

Figur 1: Oppslag 20 i Dragen (Dahle & Nyhus, 2018)	51
Figur 2: Oppslag 10 i Dragen (Dahle & Nyhus, 2018)	53
Figur 3: Oppslag 15 i Dragen (Dahle & Nyhus, 2018)	57
Figur 4: Oppslag 5 i Dragen (Dahle & Nyhus, 2018)	60

1 Innledning

Et av målene med leseopplæringen i norskfaget er å skape gode leseopplevelser for å engasjere og motivere for lesing. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) skriver at ved å skape forventning og interesse vil en kunne bidra til at elevene velger å lese på eget initiativ. God leseforståelse henger sammen med elevers engasjement og motivasjon til å lese på fritiden (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 22), og vi ser på gode lesevaner og holdninger til lesing som en nøkkel til bedre leseforståelse. PISA-undersøkelsen viser at lesevaner og holdninger til lesing har hatt en negativ utvikling siden 2000. 40 % av elevene som deltok i undersøkelsen i 2018, oppga at de sjelden eller aldri leser bøker (Roe, 2020, s. 123). Gjennom å skape engasjement for lesing i undervisningen vil en kunne bidra til økt lesemotivasjon i fremtiden. Samtidig har en engasjerende leseopplevelse også verdi i seg selv.

Under vårt fjerde år på studiet leste vi om hvordan en kognitivt utfordrende bildebok kan engasjere og bidra til språkutvikling hos elever med norsk som andrespråk (Stokke & Palm, 2017). Vi har spurt oss om erfaringene Stokke og Palm gjorde, kan være overførbare til elever som strever med lesingen av andre årsaker enn at de har norsk som andrespråk. Åse Marie Ommundsen mener også bildebøker har potensial til å skape engasjement, samt legge til rette for tilpasset opplæring. Hun mener nøkkelen kan ligge i at elevene får bruke den visuelle kompetansen sin, og dermed oppleve mestring i lesingen (Ommundsen, 2022b, s. 101). I tillegg til å undersøke dette ønsker vi å utforske hvordan eldre elever enn slike studier oftest har tatt for seg, opplever lesningen av en kognitivt utfordrende bildebok.

I vårt masterprosjekt vil vi se på hvordan ungdomsskoleelever som strever med lesing, viser litterær kompetanse og engasjement i møte med en kognitivt utfordrende bildebok. Vi ønsker å kombinere den kognitivt utfordrende bildebokas muligheter for å inspirere til leseglede gjennom mestringserfaring, med muligheten den gir for å tilpasse undervisningen til elever som strever med å lese store mengder skrift. Etter en analyse av elevenes lesninger, vil vi forsøke vi å si noe generelt om hvordan bildeboka kan brukes i litteraturundervisningen i ungdomsskolen.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i den presenterte tematikken, har vi utformet følgende problemstilling:

På hvilken måte viser utvalgte ungdomsskoleelever litterær kompetanse og engasjement i samtale om en kognitivt utfordrende bildebok?

For å besvare problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ kasusstudie, basert på utvalgte ungdomsskoleelevers lesning av en kognitivt utfordrende bildebok. Som representant for sjangeren kognitivt utfordrende bildebøker, har vi valgt *Dragen* (2018) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Boka handler om Lilli, som bor sammen med en drage, som fremstår som en kvinnelig foreldrefigur. Dragens raseri gjør at Lilli må rømme hjemmefra, og hun søker hjelp hos Dragetemmeren. Sammen konfronterer de Dragen, og det ser ut til at Lilli etter hvert får det bedre hjemme.

Først utviklet og gjennomførte vi et undervisningsopplegg knyttet *Dragen*, med fokus på å skape estetiske leseopplevelser. Denne undervisningen danner grunnlaget for de litterære samtalene vi analyserer i oppgaven. Selv om prosjektet vårt handler om å belyse utvalgte informanternes litterære kompetanse og engasjement, har vi gjennomført undervisningen i helklasse for å gjenspeile en autentisk skolehverdag.

Vi har samlet inn data ved å observere elevene under litterære samtaler i klasserommet, samt ved å gjennomføre intervjuer i etterkant. For å analysere dette datamaterialet har vi benyttet oss av Nikolajeva (2010) sin videreutvikling av Barthes' (1970/1974) fem narrative koder, som hun har satt i kontekst til bildeboklesning for barn. De narrative kodene gir oss begreper for å kunne strukturere analysen av elevenes uttrykk for litterær kompetanse. For å få et mer helhetlig bilde av elevenes leseopplevelse i møte med bildeboka, ser vi også på informantens uttrykk for engasjement. Dette med utgangspunkt i teori om engasjement samt tidligere forskning på bildebøker i undervisning.

1.2 Begrepsavklaring

Her presenteres korte avklaringer av begreper som er relevante for oppgavens problemstilling. Flere av disse blir forklart ytterligere i kapittel 2, hvor oppgavens teoretiske grunnlag blir lagt frem.

Med *utvalgte elever* mener vi fire informanter på 14-15 år. Disse er valgt ut fra en spørreundersøkelse hvor de svarer på lesevaner og holdninger til lesing. Elevene svarte 1 og 2 på en skala fra 1-5 om hvor godt de likte å lese. Elevenes faglærer i norsk har også uttalt seg om at elevene scorer fra lav til middels på lesekompetanse og motivasjon for lesing.

Litterær kompetanse er et mye omtalt begrep, og det finnes ulike definisjoner. Vi støtter oss til Torell (2001, s. 377-378), som ser kompetansen som en kombinasjon av analytiske ferdigheter og evnen til å relatere tekster til verden og seg selv.

Engasjement innebærer «å være [...] inspirert, entusiastisk og energisk mens man utfører arbeidet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 29). Roe (2020, s. 108) skriver følgende: «[...] leseengasjement handler ikke bare om frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det omfatter også den utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme gjennom utfordrende eller komplekse tekster [...]». Vi støtter oss til en kombinasjon av disse begrepsforklaringene. Beskrivelsene viser at engasjement kan komme til syne gjennom elevenes atferd i nåtid. Både i form av lystbetont deltakelse, og gjennom utholdenheten som kreves for å komme gjennom en tekst.

Bildebok defineres av Ommundsen (2022a, s. 151) som en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der verbaltekst og bilder spiller på hverandre for å danne et narrativ. For at bildeboka skal defineres som *kognitivt utfordrende* må den innfri kriterier utover dette. Vi støtter oss til Kümmerling-Meibauer & Meibauers forståelse av begrepet. De forklarer at det ikke bare handler det utfordrende temaet, men også hvordan ikonoteksten presenterer det (2022, s. 25-26).

1.3 Oppgavens struktur

Masteravhandlingen er bygd opp av seks kapitler. I dette kapitlet har vi introdusert oppgavens tema, begrepsavklaringer og bakgrunn for valget.

I kapittel to legger vi frem teorigrunnlaget for oppgaven og tidligere forskning på feltet. Her vil det bli presentert aktuell teori knyttet til litteraturredidaktikk, resepsjonsteori, Nikolajevas (2010) litterære koder, engasjement og motivasjon, samt sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkluderende undervisning. Noe teori vil danne grunnlag for undervisningsopplegget og for analyse av datamaterialet, annen blir tatt opp i diskusjonen vår.

I kapittel 3 vil det bli lagt frem metodiske valg som er tatt for å svare på oppgavens problemstilling. Der forklarer vi også forberedelsene vi gjorde i forkant av undersøkelsen. Dette inkluderer valg og presentasjon av bildebok, og utvikling av undervisningsopplegget.

I kapittel 4 vil studiens funn og analyse bli lagt frem. Dette kapitlet er todelt. Den første delen inneholder en analyse av elevenes lesning av bildeboka, med utgangspunkt i Nikolajeva (2010) sine fem koder. I den andre delen har vi analysert funn tilknyttet engasjement i form av elevaktivitet i undervisningen, samt elevenes egne synspunkter på å lese bildeboka.

I kapittel 5 kommer diskusjonen, hvor vi vil svare på oppgavens problemstilling gjennom å drøfte de analyserte funnene våre opp mot teori. Til slutt, i kapittel 6, blir oppgavens avslutning lagt frem. Her vil vi legge frem konklusjonen på problemstillingen vår, før vi reflekterer rundt mulig videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning som legger grunnlag for vår undersøkelse. Vi vil først presentere lesing og skjønnlitteraturens plass i skolen.

Deretter vil vise til hvordan teksten og leseren sammen kan skape mening av en tekst. Videre vil vi presentere litteraturredidaktiske grep for arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, før vi går nærmere inn på den kognitivt utfordrende bildeboka. Senere blir Nikolajevas (2010) fem koder, som legger grunnlag for vår analyse, presentert og forklart. Dernest vil vi gå inn på engasjement og motivasjon for lesing. Til slutt vil vi si noe om hva tilpasset opplæring er, og se det i sammenheng med inkluderende undervisning.

2.1 Lesing av skjønnlitteratur i skolen

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i norsk skole. De grunnleggende ferdighetene «er en del av den faglige kompetansen, og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse». De er også viktige for å kunne delta i arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Å kunne lese i norskfaget innebærer å kunne lese og reflektere over ulike tekster. Under «Kjerneelementer» i norsk kommer det frem at faget er bygd på det utvidede tekstbegrepet, som innebærer å lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. Lesing handler også om å kunne bruke lesestrategier strategisk, og å vurdere tekster kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Innledningsvis viste vi til hvordan PISA-undersøkelsen viser at lesevaner og holdninger til lesing har hatt en negativ utvikling siden 2000. Samtidig viser de til LISA-studien, hvor det fremkommer at litterære tekster i skolen ofte brukes som utgangspunkt for å snakke om virkemidler, sjangere og til å forberede elevenes egen skriving (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 107-108). Få av lærerne i studien de viser til engasjerte elevene i samtaler om litteratur på litteraturens premisser, og det var lite fokus på leseopplevelsen og på å lese mellom linjene. Forfatterne mener at god litteraturundervisning krever at elevenes tolkninger må deles, utfordres og argumenteres for i fellesskap. Det innebærer blant annet at tekster velges ut fordi de er gode utgangspunkt for samtaler, og ikke primært fordi de eksemplifiserer en sjanger.

Studiene Roe og Blikstad-Balas viser til (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Roe, 2020) kan ses i sammenheng med Louise Rosenblatts teori om efferent og estetisk lesing. Rosenblatt (1998, s. 893-894) skriver at efferent lesing har fokus på innhenting av informasjon. Dette gir denne type lesing et mer analyserende preg. Estetisk lesing beskrives av Rosenblatt (1998, s. 894)

som tanker og følelser som oppstår hos leseren i møtet med tekst. Hun påpeker videre at det ikke behøver å være enten eller, men at det ofte foregår en veksling mellom disse (Rosenblatt, 1998, s. 893). Der elevene ofte leser en fagtekst for å innhente kunnskap, gjerne for å formidle eller finne svar på noe, vil lesingen av en skjønnlitterær tekst ofte skape en emosjonell forbindelse mellom leseren og teksten. Likevel finnes det ikke noen absolutte grenser mellom disse kategoriene (Rosenblatt, 1998, s. 893). Det er mulig å bli berørt av en fagtekst, og det er mulig å ha en efferent og faglig tilnærming til en skjønnlitterær tekst.

Under «Fagets relevans og sentrale verdier» kommer det frem at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ulike forfattere tematiserer fordelene bruk av skjønnlitteratur i skolen kan ha. Røskeland og Kallestad skriver om hvordan skjønnlitteratur kan berøre og påvirke leseren. Lesingen gjør oss bedre til å se andres perspektiv, noe som igjen kan være med å utvikle evne til empati (2020, s. 17-18). Stokke bruker begrepet mentalisering om denne forestillingsevnen. Begrepet defineres som menneskets evne til å sette seg inn i andre menneskers, og dermed også egne, tanker og følelser (2022, s. 255). Ved å leve seg inn i en skjønnlitterær tekst kan leseren få en simulert erfaring. Leseren kan forestille seg hva karakterene opplever, tenker og føler. På denne måten utfordrer skjønnlitterære tekster evnen til å forstå andre mennesker. Kompetansen til å leve seg inn i andres situasjon vil variere, og denne evnen kan øves gjennom samtaler med andre om det en leser (Stokke, 2022, s. 256).

Å lære om verden gjennom litteratur kan knyttes opp mot flere deler av *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget innebærer å lese tekster som kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde, og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det handler også om psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, samt kunne sette grenser og respektere andres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Innen temaet «demokrati og medborgerskap» handler lesing av skjønnlitteratur om å gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Et av prinsippene for opplæringen er «Sosial læring og utvikling». Her kan en lese at: «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Med utgangspunkt i dette kan en se empati i sammenheng med mentaliseringsbegrepet, da litteratur kan fungere som en inngang til arbeid

med sosial læring. Tørnby og Stokke (2022, s. 263) skriver at en kan ha evne til å forstå andre uten å nødvendigvis kjenne på empati, men at empati hører med om en skal ha full evne til mentalisering.

Skjønnlitteratur i skolen kan også bidra til lesemotivasjon. Roe (2020, s. 130) trekker frem sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og prestasjoner på skolen. Her påpeker hun at engasjement for lesing kan bidra til å kompensere for lav sosioøkonomisk status når det gjelder leseferdigheter. Dette underbygges av at det gjennom PISA 2000 kom frem at *reading engagement* var enkeltvariabelen som forklarte størst del av differansen i leseprestasjoner. For å skape engasjement er opplevelsen av mestring sentral, og her har læreren mulighet til å påvirke elevene i positiv retning.

2.2 Møtet mellom leseren og teksten

I følge Stokke og Tønnesen (2022, s. 29) beskriver Rosenblatt (1978/1994) lesing som en transaksjon, noe som innebærer at leseprosessen er en utveksling hvor leseren bruker både følelser og intellekt. Rosenblatt (2005, s. 29) bruker begrepene *text* og *poem* for å forklare det som skjer i møtet mellom leseren og teksten. Der *text* er trykte elementer som har et potensial til å formidle noe, brukes *poem* om det som skjer i møtet med leseren, og meningen som teksten og leseren skaper sammen. Stokke og Tønnesen skriver at læreren må legge til rette for at elevene får bruke hele seg i møte med tekst: sansene, å sette ord på egne tanker, og å lytte til andres synspunkter (2022, s. 29). Den estetiske opplevelsen skapes i møtet mellom leseren og teksten. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 31) skriver at forventningene en har til en tekst, vil være basert på hva leseren har opplevd, erfart og lest tidligere. Ulike lesere kan derfor oppfatte teksten ulikt, avhengig av hvilke kulturelle og sosiale referanserammer de har. Samtidig påvirkes og endres kunnskapene og erfaringene våre i møte med nye tekster.

Litteraturteori om det som skjer i leserens møte med tekst, kalles resepsjonsteori (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 32). Wolfgang Iser har hatt stor innvirkning på resepsjonsteorien. Han er blant annet kjent for *teorien om tekstens tomme plasser* (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 27). Skjønnlitteratur har ofte innhold som ikke beskrives direkte, og Iser mener at leseren selv må fylle ut disse tomrommene (Iser, 1978, s. 182). Dette vil fungere ulikt fra sjanger til sjanger. Et eksempel kan være hopp i tiden mellom oppslag i en bildebok, eller karakterer som har vært ute av handlingen og endret seg, uten at leseren får en eksplisitt forklaring om hvorfor. I tekster for barn vil det ofte være færre og mindre utfordrende tomme plasser enn i

tekster som er tiltenkt en mer erfaren leser. Stokke viser til et eksempel der teksten forklarer at en person «begynner å svette nervøst i hendene» (2022, s. 253). For mer erfarne lesere vil order nervøst være overflødig. Stokke skriver videre at læreren må å gjøre en vurdering av de tomme plassene i teksten, for å bedømme om den passer til elevgruppen. Det er ikke bare vanskelige ord som kan skape utfordringer i lesingen, men også det å forstå helheten i handlingen.

Innen kognitiv psykologi legges det vekt på hvordan erfaringer lagres i hjernen, og hvordan vi kan bruke disse i nye situasjoner. I kognitiv litteraturteori brukes begrepet kognitive skjema om dette fenomenet. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 34) beskriver skjema som «en slags mental referanseramme som skaper orden og oversikt når vi tolker en situasjon eller innholdet i en tekst». Stokke (2022, s. 252) skriver at skjema kan innebefatte leserens forventninger til personer, handlinger, sted eller rom. Eksempelet over om nervøs svetting kan forklare dette. En som har erfaringer med den fysiske reaksjonen på nervøsitet, vil ha dette skjemaet lagret til senere bruk, og kan forstå at en karakter som svetter i hendene, er nervøs. Et annet eksempel er fortellinger som starter med «det var en gang». Leseren vil automatisk ta i bruk sine tidligere erfaringer og skjema om hvordan teksten kommer til å utvikle seg. En leser som ikke har lik erfaring med eventyr, vil ikke ha samme forventninger til hvordan fortellingen utvikler seg. Om leseren opplever at skjemaene sine ikke står til forventningene, skriver Stokke (2022, s. 252-253) at dette vil skape en kognitiv utfordring. Hvis eventyret ikke har en lykkelig slutt, skaper det en konflikt som kan være kognitivt utfordrende, og vil kreve at leseren endrer skjemaene sine fortløpende for å forstå teksten.

Gadamer (2014, s. 191) beskriver hermeneutisk lesing som en prosess hvor leseren ser deler i lys av helheten, og helheten i lys av delene, for å kunne fortolke teksten og skape mening. Slik kan vi se på lesing som styrt av den hermeneutiske sirkel, der forholdet mellom leserens forventning og tekstens horisont møtes. Dette kan forklares med at forfatteren påvirker teksten, og at innholdet blir påvirket av leseren i møte med teksten. Dersom en leser teksten på nytt, eller en annen tekst, vil en bli påvirket av begge disse. Dette vil gi andre erfaringer i den nye opplevelsen av teksten. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 32) utdyper at Gadamer kaller denne forståelsen som leseren møter teksten med, for en forventningshorisont. Samtidig kaller han vår forståelse av teksten og dens forankring hos forfatterens tid, kultur og sosiale miljø, for forståelseshorisont.

2.3 Skjønnlitteratur i undervisningen

2.3.1 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er et sentralt begrep innenfor det norskdidaktiske fagfeltet, og det finnes ulike definisjoner. Litteraturkritikeren Jonathan Culler har gjennom boka *Structuralist Poetics* (1975) både definert og preget begrepet. Kjelen har oversatt Cullers definisjon: «Å ha litterær kompetanse vil seie å ha internalisert eit sett reglar og konvensjonelle lesemåtar gjennom gjentekne møte med litteratur» (Kjelen, 2015, s. 4). Culler (1975, s. 114) skriver i boka at en gjennom denne internaliseringen av regler, vil kunne «convert linguistic sequences into literary structures and meanings» (Culler, 1975, s. 114). Han mener altså at de analytiske ferdighetene er med å skape struktur og mening hos leseren i møte med teksten. Kjelen (2015, s. 4) utdyper at disse reglene er psykososiale, og utvikles gjennom samhandling med andre. Slik blir kultur, tradisjon og lesefellesskapet av betydning for utviklingen av litterær kompetanse.

På tross av Cullers innflytelse på begrepet litterær kompetanse, har han blitt kritisert for å ha en snever forståelse. Örjan Torell kritiserer Cullers forståelse, og mener den ikke er tilstrekkelig dekkende. I artikkelen «Literary Competence Beyond Conventions» (2001), skriver han at Cullers fokus på konvensjonene og regelinternaliseringen, gjør at leseren går glipp av viktige prosesser ved den estetiske lesingen. Videre skriver Torell at han forstår litterær kompetanse som et tredelt begrep: *performance competence*, *constititional competence*, og *literary transfer competence* (2001, s. 377-378). *Performance competence* er ifølge Torell: «an ability to comment on texts rationally, using internalized literary conventions» (Torell, 2001, s. 378). Her kan en trekke linjer til Cullers definisjon av litterær kompetanse, da denne også innebærer å ha kjennskap til litterære konvensjoner. Kjelen (2015, s. 7) påpeker at skolen kan påvirke denne delkompetansen gjennom begrepslæring, øving på analytiske ferdigheter og strukturerte litterære samtaler. *Constitutional competence* blir beskrevet som menneskets medfødte evne til å skape fiksjon (Torell, 2001, s. 378). Dette kan altså ses på som noe vi er født med. I en artikkel skrevet av Torell i 2013, kan en lese følgende utdypende beskrivelse av *literary transfer competence*: «en självklar och nödvändig läsmekanism som prövar fiktionens verklighetsvärden gentemot läsarens egen livs-erfarenhet och därmed aktiverar läsarens personlighet i läsingen» (Torell, 2013, s. 138). En kan se at delkompetansen handler om å knytte teksten til egne livserfaringer. Leserens bruker altså seg selv i møtet med teksten. Torell påpeker at han ser på denne kompetansen som både selvsagt og nødvendig. Kompetansen inkluderer evnen til å relatere litterære tekster til både verden og

seg selv (Torell et al., 2002, referert i Kjelen 2015, s. 4). Med utgangspunkt i beskrivelsene blir *literary transfer competence* mulig det som skaper det tydeligste skillet mellom Cullers og Torells definisjon. Torell (2001, s. 378) påpeker at en godt utviklet litterær kompetanse, innebærer alle tre delkompetansene. En kan se at Torell har en bredere definisjon av begrepet enn Culler, da han kombinerer analytiske ferdigheter med personlig tilnærming til tekst. Vår forståelse av litterær kompetanse tar utgangspunkt i en bredere definisjon, lik Torell sin beskrivelse: en kombinasjon av analytisk tilnærming og evnen til å leve seg inn i litteraturen.

2.3.2 Nærlesing, samlesing og høytlesing

Anne-Kari Skarðhamar skriver at litteraturundervisning er en viktig del av lese- og skriveopplæringen. «Litteraturforståelse krever oppmerksom lesing, lydhørhet overfor nyansene i teksten og kjennskap til byggesteinene i ulike litterære sjangre» (Skarðhamar, 2011, s. 71). Videre skriver hun at leserens leseerfaring, kunnskap og forventning også har betydning for tolkning og forståelse. Hun trekker frem viktigheten av å følge opp elevenes lesing med en samtale basert på nærlesing. Nærlesing kan også beskrives som å lese med lupe, som innebærer en dypere utforsking av teksten. Gjennom nærlesing kan en utvikle oppmerksomme lesere, som observerer og gjenkjenner elementer i teksten. Dette kan være en dypere forståelse for tema eller karakterers følelser, men også litterære virkemidler som frempek eller symboler. En slik kan nærlesing bære preg av både det Rosenblatt (1998) beskriver som efferent og estetisk lesing. Når det kommer til litterær kompetanse, kan efferent og estetisk lesing ses i sammenheng med Torells (2001, s. 377-378) beskrivelser av *performance*-kompetanse og *literary transfer*-kompetanse. Skarðhamar (2011, s. 75) skriver at samlesing kan være en effektiv metode. Å lese og diskutere sammen vil gi elevene mulighet til å oppdage detaljer de ikke ville sett alene. På samme måte som at det er viktig å nærlese, vil det også være en fordel å kunne se teksten i vidvinkelperspektiv, der leseren ser på helheten og omgivelsene. Dette kan ses i sammenheng med hermeneutisk lesing (Gadamer, 2014).

Høytlesing kan fungere på alle klassetrinn dersom den er godt forberedt (Tønnessen, 2007a, s. 49). Utfordringen er å finne en bok som kan passe til flest mulig elever. Tekstene må fenge elevene, og samtidig ha høy kvalitet. Læreren må forberede seg, slik at han på forhånd vet hvilke deler av testen som inneholder viktige elementer (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 156). Høytlesning kan også ha positiv innvirkning på elevenes holdninger til lesing. Lærere som leser høyt for elevene, modellerer hvordan ulike tekster kan leses og settes pris på ved å dele

leseopplevelsen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 155). For elever som strever med lesing, åpner høytlesingen for et møte med mer krevende tekster enn de vanligvis kan beherske på egen hånd. Høytlesing gir også muligheter for dialog med andre om teksten, og kan bidra til å løfte lesegledden hos alle (Tønnessen, 2007a, s. 49-50). Høytlesing gir elevene en felles leseopplevelse, og er et godt utgangspunkt for å samtale om litteratur (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 155; Tønnessen, 2007a, s. 49)

Åse Marie Ommundsen, professor i nordisk litteratur, har de siste årene gjort mye forskning på bildebøker, og har en rekke artikler og publiseringer om bruk av bildebøker i undervisningen. Hun mener det er en fordel at alle elevene har eksemplarer av bøkene, slik at de kan utforske oppslagene nærmere. Ommundsen (2022a, s. 168) bruker begrepet *shared picturebook reading*, og argumenterer for viktigheten av å arbeide sammen om utfordrende bildebøker. Ommundsen (2022a, s. 162) beskriver lesingen av en bildebok som en type detektivlesing. Hun skriver at bildebokas ofte rikholdige visuelle detaljer kan danne grunnlag for en spennende lek. For hvert oppslag som blir lest, vil leseren øke kompetansen til å oppdage flere elementer i ikonoteksten. På samme måte kan leseren bla frem og tilbake i boka, og oppdage ny betydning i oppslagene som allerede er lest. Ommundsen skriver videre at «En felles bildeboklesning innebærer alltid også en litterær samtale, der fellesskapet sammen arbeider seg frem mot å forstå, tolke og reflektere over den sammensatte teksten» (2022a, s. 170).

2.3.3 Litterære samtaler

Skarøhamar mener at forutsetningen for den litterære samtalen er at læreren kan mer om litteratur enn elevene. Læreren må også ha oversikt ved å ha analysert teksten på forhånd. Gjennom samtalen kan læreren gi elevene støtte i å «åpne teksten». En slik samtale bør ikke være monologisk, men et samspill der læreren og elevene får spille på hverandres lesninger (2011, s. 79). En samtale uten denne støtten fra læreren kan raskt spore av, da elevene ikke har tilstrekkelig erfaring, eller «nøkler» for å åpne teksten (Tønnessen, 2007a, s. 51-52). Tønnessen mener at de fleste elever har liten erfaring i å samtale om litteratur. For at samtalen og spørsmålene skal oppleves som nyttige, må de være preget av at en møter hverandres replikker og innspill med respekt for ulik oppfatning av teksten (Tønnessen, 2007a, s. 52).

Olga Dysthe (1995, s. 214-216) legger vekt på autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting i den utforskende samtalen. Autentiske spørsmål handler om å stille spørsmål som ikke har noe gitt svar. Slike spørsmål gjør at elevene kan dele sine tanker, og å tenke at læreren har en

fasit. Åpne spørsmål kan også ses på som autentiske spørsmål dersom spørsmålene signaliserer at det er elevens tolkning en er interessert i (Skarðhamar, 2011, s. 80). Opptak innbærer å følge opp elevens svar ved å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. Det tredje begrepet, høy verdsetting, handler om å verdsette elevenes svar, og å ta det på alvor. Autentiske spørsmål legger tilrette for opptak og høy verdsetting. Gode spørsmål kan dermed legge grunnlaget for en innholdsrik utforskende samtale.

Ved lesestopp stopper lesingen opp, og en kan diskutere hva som har skjedd i teksten, eller reflektere over ulike retninger handlingen kan ta (Tønnessen, 2007b, s. 61). En viktig jobb for læreren er å finne de egnede stedene for lesestopp i teksten. Lesestopp kan være både positivt og negativt for en lesing. Tønnesen beskriver muligheten for å oppsummere det som har skjedd, eller diskutere handlingen underveis som positivt. Samtidig kan stopp underveis i lesingen være forstyrrende for den litterære opplevelsen (Ommundsen, 2022b, s. 110).

Muntlige ferdigheter, som innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, er et relevant begrep for litterære samtaler. Slike ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ferdighetsområdene innenfor muntlighet handler om å forstå og vurdere, utforme, kommunisere og reflektere. Dersom vi ser på muntlighet i sammenheng med det utvida tekstbegrepet i norskfaget, kan elever som strever med skrivingen, kunne formidle tekster, og derfor kunnskap via muntlighet. Dette kan være en viktig tilpasning i det litterære arbeidet.

2.4 Kognitivt utfordrende bildebøker

Ommundsen (2022a, s. 151) definerer bildebøker som «ei bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp». Å lese bildeboka krever visuell kompetanse, og det krever at leseren evner å lese, forstå og tolke bilder. Bildebøker krever også at leseren må delta aktivt for å kunne lese modalitetene i sammenheng med hverandre. Et begrep for dette er ikonotekst, altså samspillet mellom verbaltekst og bilde (Ommundsen, 2022a, s. 156). Kristin Hallberg (1982) satte fokus på og lanserte ikonotekst-begrepet. Hun beskriver ikonotekst som den egentlige teksten i bildeboka, som oppstår i møtet mellom bilde og tekst. Det finnes iboende strukturer i bilde og tekst som realiseres gjennom lesing. Hun kategoriserer videre ikonotekst som et hermeneutisk tekstbegrep (Hallberg, 1982, s. 165).

Nikolajeva og Scott (2006, s. 11) har videreutviklet Hallbergs begrep for å få frem hvordan dynamikken mellom tekst og bilde kan variere. Deres bildeboktypologi ser slik ut (oversatt av Ommundsen (2022a, s. 158)): symmetriske bildebøker, utdypende bildebøker, utvidende bildebøker, kontrapunktiske bildebøker og sylleptiske bildebøker. Disse beveger seg på en skala som går fra bøker hvor ordene og bildene uttrykker tilnærmet det samme, til bildebøker hvor ord og bilder forteller ulike historier. Oppslagene i samme bildebok kan variere mellom de ulike typologiene. Dersom en skulle analysert oppslagene hver for seg, ville en kunne kategorisere hvert oppslag isolert sett i stedet for å kategorisere hele bildeboka.

Kümmerling-Meibauer og Meibauer skriver at begrepet utfordrende bildebøker er vanskelig å definere presist (2022, s. 24). Bildebøker kan være utfordrende fordi tematikken er sjokkerende eller ubehagelig, men Kümmerling-Meibauer og Meibauer påpeker at temaet alene ikke avgjør om en bildebok er utfordrende. Måten temaet blir presentert på, blant annet med tanke på samspillet mellom tekst og bilde, kan være minst like viktig (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2022, s. 25-26). Ommundsen definerer utfordrende bildebøker som multimodale tekster som utfordrer leseren til å tenke, utforske og analysere samspillet mellom verbaltekst og bilde. På lik linje med annen litteratur som gir kognitive og intellektuelle utfordringer, vil også den utfordrende bildeboka kreve at leseren bruker fantasi, erfaringer og følelser i møtet med teksten. (Ommundsen, 2022b, s. 99). Bildebøker kan være utfordrende av ulike grunner. Eksempler på dette er kognitivt, emosjonelt, visuelt, etisk og tematisk (Ommundsen, 2022b, s. 103). I denne oppgaven vil vi bruke begrepet kognitivt utfordrende om litteratur som utfordrer leserens tanker, følelser og tolkingsevne. Lesing av bildebøker må derfor ses i sammenheng med kognitiv litteraturteori, som handler om de mentale sidene ved å lese og forstå skjønnlitterære tekster. På den måten skapes innholdet i den kognitive utfordrende bildeboka sammen med leseren, og kan derfor oppfattes ulikt fra leser til leser. Dette er beskrevet i kapittel 2.2.

2.4.1 Bildebokas potensial i skolen

Ruth Seierstad Stokke og Kirsten Palms artikkel «Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet» (2017), handler om hvordan yngre elever (1-4 trinn) med norsk som andrespråk responderer ved høytlesning og litterær samtale om boka *Ordfabrikken* (Lestrade & Docampo, 2012). I undervisningen fokuserte de på et engasjerende og kognitivt utfordrende innhold, og at elevene skulle ha mulighet til å være muntlig aktive i utforskende samtaler. Stokke og Palm skriver at «bildeboka har en unik fordel fordi bilder kan

engasjere og stimulere uten at man nødvendigvis forstår alle ordene i teksten» (2017, s. 103), og at bildeboka kan være et godt grunnlag for å samtale om kognitivt utfordrende og aldersadekvate temaer. Dette mener de fører til at elevene «strekker seg etter ordene», fordi de ønsker å være med i samtalen. At elevene ønsker å delta i samtaler selv om de ikke alltid har tilstrekkelig språk, gjør at de utvikler seg på grunn av egen interesse og indre motivasjon.

Ommundsen mener at bildebøker er «godt egnet for tilpasset opplæring» og forklarer det med at bildene gjør at elever uansett alder kan bidra. Videre skriver hun at fagspesifikk opplæring i norskfaget innebærer å lese ulike medier og sjangre, og at bildebøker er godt egnet til litterære samtaler (Ommundsen, 2022a, s. 151). Hun forklarer videre at alle lesere, uavhengig av alder, språklig og kulturell bakgrunn kan skape mening av bildene. Bildene som brukes i utfordrende bildebøker overlater ofte leseren til å fylle de tomme plassene i teksten, noe som gjør at leseren kan tolke teksten på ulike måter (Ommundsen, 2022a, s. 152).

Ommundsen (2022b, s. 102) mener også at bildebøker kan bidra til å øke lesemotivasjon og engasjement for lesing. Hun begrunner dette med at elever som har erfaringer med å lykkes med en oppgave vil ønske å prøve på nytt. Har en erfart det motsatte, vil forventning om egen mestring svekkes. Hun viser til at bildebøker kan utfordre leseren visuelt og tematisk, uten at verbalteksten blir uoverkommelig for leseren. I artikkelen «Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading» (Ommundsen, 2022b), viser hun til en bildeboklesing i en tredjeklasse. En elev i klassen hadde lese- og skrivevansker, og Ommundsen forklarer hvordan denne eleven viste mestring og engasjement under undervisningen og lesingen av boka. Eleven var entusiastisk gjennom hele lesingen, og svært aktiv i den påfølgende litterære samtalen. Den aktuelle eleven fikk positive tilbakemeldinger fra medelever, og viste tegn på stolthet. Ommundsen mener at kun én slik positiv opplevelse kan bidra til selvtillit, mestring og lesemotivasjon (Ommundsen, 2022b, s. 112-113).

Ved å ta utgangspunkt i og spille på leserens visuelle tekstkompetanse, kan bildebøker skape positive leseopplevelser, øke lesemotivasjonen, utvide språkferdighetene og hjelpe leseren å forstå både seg selv og andre bedre (Ommundsen, 2022a, s. 168). For å ha leseflyt og innlevelse i teksten er det viktig at ikke leseren ikke får for mange utfordringer som den ikke mestrer. Det er viktig at læreren er bevisst på i utvelgelse av litteratur (Tørnby & Stokke, 2022, s. 251). Dette kan ses i sammenheng med elevenes skjemaer og erfaringer som de aktivt bruker i lesingen.

2.4.2 Allalderlitteratur

I nyere bildebøker kan en ofte spørre seg hvem boka retter seg mot. En tendens i norsk samtidslitteratur er at grensene mellom barne- og voksenlitteratur blir mer utydelige eller usynlige (Ommundsen, 2017, s. 119). Ommundsen har funnet at dette i særlig stor grad gjelder prisvinnende litteratur, noe som representerer en form for «søfistikert» barnelitteratur (Ommundsen, 2017, s. 119). Ommundsen beskriver allalderlitteratur som litteratur som henvender seg til både en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser samtidig, og ikke den ene på bekostning av den andre (2017, s. 119). Den implisitte leseren er et begrep knyttet til resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser (1972). Lothe et al. beskriver begrepet som «rolle eller standpunkt som gjør det mulig for den historiske leseren å skape mening ut fra den litterære teksten» (Lothe et al., 2007, s. 97). Vi forstår begrepet som en tiltenkt leserposisjon teksten henvender seg til.

Nordiske allalderbildebøker vekker oppsikt fordi de ofte er utfordrende, og noen ganger også kontroversielle (Ommundsen, 2017, s. 122). Grunnen til dette kan være en holdning om at behovet for bildebøker om eksistensielle og filosofiske spørsmål er like stort i alle aldre. Utfordrende bildebøker kan ifølge Ommundsen (2017, s. 123) kategoriseres som naive, komplekse eller eksistensielle. Det finnes ingen absolutte inndelinger, og en bok kan være alle tre på samme tid. Naive bøker innebærer at forfatteren illustrerer eller skriver på en barnslig måte. Den komplekse bildeboka inneholder ofte flere stemmer, lag-på-lag-strukturer eller avanserte litterære virkemidler. Hun skriver videre at eksistensielle bildebøker kan være utfordrende fordi de tar opp de store spørsmålene i livet om liv og død, kjærlighet, identitet og tilhørighet. Disse bøkene kan også handle om tabubelagte temaer som krig, overgrep og vold. Om bøkene er kontroversielle eller ikke, avhenger av tid og sted. Noe som er normalt for en barneleser i Norge, kan oppleves som kontroversielt i andre land.

2.4.3 Tidligere forskning på bildebøker i ungdomsskolen

Lesing av bildebøker i ungdomsskolen er tema i Live Strømmen Oddens (2022) masteroppgave. Hun hadde en felles høytlesing av boka *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002), og en litterær samtale med fire tiendeklassinger. Studien viser at elevene engasjerte seg. Kompleksiteten mellom bilde og verbaltekst utfordret elevene, og gjorde dem nysgjerrige på å forstå alle sider ved boka. Elevene brukte egne erfaringer om samfunnet og deres eget liv i samtalen om handlingen. De diskuterte også målgruppen for boka, og mente at boka egentlig

er laget for ungdommer. Videre diskuterer forfatteren hvordan utfordrende bildebøker har en plass i ungdomsskolen, og at de kan bidra til undervisningen på flere felt.

Tove Sommervolds doktorgradsavhandling *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* (2020), handler om niendetrinnslevers lesing av bildebøker. I studien undersøker hun fellestrekk og ulikheter ved elevenes lesing, fordelt på undervisning organisert av lærer og en elevstyrt lesing av en bildebok.. Avhandlingens analysekapitler viser at lærerens undervisning i bildebokemnet i hovedsak domineres av efferente eller diskursive lese måter. Elevenes lese måter i gruppesamtalene er hovedsakelig estetiske eller litterære, og skiller seg fra lese måtene som preger den faglige samtalen i norsktimene. Elevene i studien leste *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014). I analysen av gruppesamtalene bruker Sommervold Roland Barthes' litterære koder. Hun beskriver også hvordan Nikolejeva har videreutviklet teorien til barns lesing av bildebøker.

2.5 Nikolajevas fem koder

Maria Nikolajeva er professor ved University of Cambridge. Hun har hatt stor innflytelse på forskning på bildebøker og barnelitteratur. Nikolajeva skriver i bokkapittelet «Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks» (2010, s. 27), at prosessen med forståelsen og utviklingen av ferdighetene som kreves for å lese ikonotekst, har vært lite forsket på og teoretisert. Hun nevner samtidig at det er et paradoks at selv om det har blitt mer forskning på bildebøker, er det lite forskning om hvordan yngre lesere skaper mening av ikonoteksten. Nikolajeva videreutvikler en teori fra Roland Barthes (1970/1974). Barthes mener at leseren må beherske fem koder, eller kompetanser, for å være i stand til å skape mening av en litterær tekst: *hermeneutic*, *semic*, *proairetic*, *symbolic* og *cultural* (Barthes, 1970/1974, s. 19-20). På norsk er de oversatt til hermeneutisk, semisk, handlingsorientert, symbolorientert og referensiell lese måte (Sommervold, 2020). Kodene må ses i sammenheng med resepsjonsteori, da de handler om hvordan teksten og leseren skaper innholdet sammen. Barthes mener at enhver narrativ tekst har potensial for at leseren kan anvende alle disse kodene (1970/1974, s. 19). Nikolajeva viser i sitt kapittel hvordan disse kodene kan ses i sammenheng med barn som leser bildebøker, og gir et innblikk i hvordan de opplever og tolker bildeboka. Hun baserer seg ikke på empiriske undersøkelser, men gir et bilde av hvordan en implisitt leser kan forstå ikonotekst. I forbindelse med dette er litterær kompetanse relevant: Nikolajeva refererer til lesere med lav eller høy litterær kompetanse, og

hun bygger på Cullers (1975) definisjon av begrepet. I motsetning til Barthes (1970/1974, s. 19), som ikke viser til noen rangering av betydning, mener Nikolajeva (2010, s. 39) at de litterære kodene inngår i et hierarki. Den nærmere forklaringen av kodene blir presentert i samme rekkefølge som Nikolajeva plasserer dem.

2.5.1 De fem kodene

Handlingsorientert kode handler om intrigen i fortellingen, og innebærer å forstå hendelsesforløpet (Nikolajeva, 2010, s. 28-29). Nikolajeva påpeker at en slik forståelse av tekstoppbygging kan virke innlysende, men likevel ikke er en selvfølge at alle mestrer. Koden forutsetter kunnskap om hvordan narrativ er bygd opp av tid- og årsakssammenhenger. Mellom hvert oppslag i bildeboka skjer det en tidsforskyving, og leseren må selv trekke slutninger om hva som foregår mellom bildene. Ulikt fra en verbaltekst vil bildene i hvert oppslag være adskilte fra hverandre, og leseren må forstå at det er en tilknytning mellom dem. I bildebøker er det ofte et gjenkjennbart handlingsforløp, noe som gjør at de ofte beskrives som enkle (Nikolajeva, 2010, s. 29). I tilfeller der verbalteksten ikke fyller ut hvor lang tid det er mellom oppslagene, krever det at leseren forstår at tiden kan variere. Nikolajeva mener dette krever høy kompetanse (2010, s. 30). Videre utdyper Nikolajeva at leseren ofte møter tekster med en forventning om at gitte elementer skal være representert: introduksjon, en forvikling, klimaks, og avslutningsvis en løsning. Dette hjelper leseren å lage sammenheng i historien. Tidligere hendelser i fortellingen kan si noe om det som skjer i nuet, og gir også leseren verktøy til å se for seg hva som skal skje videre. Nikolajeva (2010, s. 29) skriver at denne lese måten utfordrer leseren til å se bilde og verbaltekst i sammenheng. Den handlingsorienterte bildebokleseren forsøker å se sammenheng mellom tekst og bilde, samt sammenhengen mellom oppslagene.

Hermeneutisk kode handler om å oppdage, beskrive og tolke tekstens ulike betydninger (Nikolajeva, 2010, s. 31). Lese måten kan forstås som et uttrykk for evnen til å se at en tekst kan ha flere betydninger, da fokus på den ytre handlingen ikke nødvendigvis er den eneste korrekte måten å lese skjønnlitteratur på. Elevenes oppfatning og formulering av temaet kommer frem i den hermeneutiske lese måten. For å finne denne utvidede meningen kreves det at leseren bruker egen fantasi. I en bildebok der verbaltekst og bilder utfyller hverandre, er det viktig at ikonoteksten leses for å få forståelse av tematikken og de øvre lagene i handlingen. I den sammenhengen trekker Nikolajeva frem den visuelle kompetansen, som er avgjørende for den enkeltes forståelse av bildeboka. Videre peker hun på at bildeboklesing kan forstås med

utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen. Dette viser til tolkningskompetansen hvor leseren vekslers mellom verbaltekst og bilder for å skape en dypere mening av den helhetlige teksten. Bilder gir særlige muligheter for en tolkning som skifter mellom detaljer og helhet, noe som etter hvert vil kunne gi en dypere forståelse av teksten (Nikolajeva, 2010, s. 32).

Semisk kode innbefatter kunnskap om fiksjonstekster, altså leserens forståelse av at tekstene presenterer noe annet enn virkeligheten (Nikolajeva, 2010, s. 34). Nikolajeva trekker frem at fiksjon viser konstruerte karakterer og hendelser, som er laget med hensikt for å få frem et budskap til leseren. Leserens bruker både empirisk og litterær kunnskap i møte med fiksjonstekster, og Nikolajeva mener forståelsen av fiksjon er nøkkelelementet i litterær kompetanse (2010, s. 34). Videre trekker Nikolajeva (2010, s. 35-36) frem at den semiske koden handler om å tilnærme seg de litterære karakterene i teksten. Indirekte og direkte informasjon i teksten hjelper leseren å forstå karakterene. Når det kommer til bildebøker, vil for eksempel verbaltekst og illustrasjoner kunne gi informasjon om karakterens ytre egenskaper. Dette være seg utseende, klær, eller humør. Samtidig kan mer implisitt informasjon leses gjennom for eksempel karakterens handlinger. Med andre ord kan noen karaktertrekk hentes direkte fra teksten, samtidig som andre krever at leseren evner å trekke egne konklusjoner. Et annet moment Nikolajeva (2010, s. 35) påpeker innenfor semisk kode, er at bildebøker kan presentere motstridende informasjon i bilder og verbaltekst om hva som foregår i fiksjonen. Dette krever at leseren har forståelse for ironi som litterært virkemiddel. Tolkningen av denne motstridende informasjonen er det ikke alle lesere som mestrer.

Symbolorientert kode hjelper leseren med forståelsen av symbolske elementer i teksten. Nikolajeva (2010, s. 37) skriver at leseren først og fremst må bli gjort klar over at det finnes symbolske koder i tekster. Dette beskriver hun også som en del av den litterære kompetansen. Den symbolske lesemåten avhenger av at leseren ilegger tekst mening utover det illustrasjoner og verbaltekst uttrykker eksplisitt. Forfatterens valg av symboler, og leserens forståelse av disse, kan være avhengig av deres felles oppfatning. Likeså kan ulike lesere ha ulik forståelse av symboler. For eksempel kan unge eller uerfarne lesere mangle noe av denne kunnskapen. Noen symboler er universelle, mens andre krever en høyere grad av kompetanse eller spesifikk kunnskap. Dermed kan leserens forståelse av de ulike symbolene variere. En kan finne symbolske tegn på både et verbalt og visuelt nivå i bildebøker. Når det kommer til bildeboka, kan for eksempel en karakters følelser visualiseres gjennom bruk av dyreallegorier eller farger. Også fargene i omgivelsene, størrelsesforhold mellom karakterer og plasseringer i bildet kan ha symbolverdi som utdyper handlingen (Nikolajeva, 2010, s. 37). Begge nivåene

krever at leseren har tidligere erfaringer en kan ta i bruk. Nikolajeva (2010, s. 37) trekker frem at litterære tekster kan forstås på to ulike nivå: et bokstavelig og et overført. Det er ikke en selvfølge at lesere identifiserer begge nivåene, noe som igjen kan gi lesere ulike opplevelser av samme bok.

Den siste, og femte koden, refererer til den kulturelle konteksten. Referensiell kode handler om hvordan leseren bruker sine erfaringer og kunnskaper om verden i møte med litteraturen. Dette handler om å se teksten i kulturell kontekst. Referensiell kode beskrives som omfattende, fordi flere av de resterende kodene på sett og vis også er referensielle (Barthes, 1970/1974, s. 18). Nikolajeva (2010, s. 38) skriver at kontekst kan være ulike ting, og trekker frem sosiohistorisk, ideologisk og litterær kontekst. Den sosiohistoriske konteksten handler om å plassere og gjenkjenne teksten i kontekst med publiseringens og innholdets sosiale og kulturelle normer. Det kan være at leseren kjenner igjen klær, eller andre elementer fra en tidsepoke, for å kunne plassere handlingen tidsriktig. Et annet eksempel kan være å kjenne igjen ulike sjangertrekk eller visuelle stiler i henhold til hvilket land eller kultur teksten er fra. Nikolajeva (2010, s. 38) skriver at ideologisk kontekst kan handle om hvilke menneskesyn som blir presentert i handlingen. Mulige eksempler på dette kan være religion, etnisitet, og kjønnsnormer, som fremstilles på ulike måter i ulike tekster. På samme vis vil skjønnlitterære historier skrevet av forfattere med religiøse eller konservative meninger, gjerne bygge på andre menneskesyn. Den siste konteksten Nikolajeva nevner, er den litterære konteksten. I dette begrepet beskriver hun hvordan ulike tekster kan knyttes opp mot hverandre. Dette kan være noe forfatteren har gjort bevisst, eller noe leseren opplever fordi det er mulig å knytte noe opp mot tidligere litterære erfaringer. Slik intertekstualitet kan både være verbal og visuell. Nikolajeva påpeker at å gjenkjenne den litterære konteksten er en sentral del av litterær kompetanse.

2.5.2 De litterære kodene som analyseredskap

Nikolajeva (2010, s. 27) mener at visuell literacy er like essensielt i et barns intellektuelle utvikling, som evnen til å lese verbaltekst. Hun mener at de fem kodene kan brukes som kartleggingsverktøy for å se hvilke koder elevene behersker, og hvilke de trenger å øve på (2010, s. 39). I vår studie ønsker vi ikke først og fremst å kartlegge elevenes litterære kompetanse i et utviklingsperspektiv, men bruke teorien som et metaspråk for å si noe om hvordan elevene forstår ikonoteksten og hva som engasjerer dem.

Sommervold beskriver Barthes' koder som lese måter, og forklarer dem som en samlebetegnelse for de ulike måtene en leser bevisst eller ubevisst skaper forståelse i en skjønnlitterær tekst på (2020, s. 8). Der Barthes bruker de litterære lese måtene aktivt i analysen av novellen «Sarrasine», bruker Sommervold disse kodene for å avgrense og beskrive ulike tilnærminger ungdommene har til en bestemt bildebok. Sommervold mener at de ulike tilnærmingene, samt vekslingen mellom disse, gir uttrykk for elevenes litterære kompetanse. Hun skriver: «Jo større repertoar av lese måter en leser har, desto mer fleksibel blir leseren i møtet med nye tekster» (2020, s. 9). Videre skriver Sommervold at dersom leseren innehar og er bevisst på ulike tilnærminger til teksten, vil en også kunne benytte den mest hensiktsmessige i tilnærmingene i arbeidet med å skape mening.

Dersom vi ser lese måtene som metaspråk i tilknytning til Torells (2001) definisjon av litterær kompetanse, vil elevene både kunne vise frem *literary-transfer*-kompetanse og *performance*-kompetanse. Gjennom samtale om litteratur vil en kunne belyse hvordan elevene relaterer teksten til eget liv, samt deres analytiske ferdigheter.

Ulik litteratur kan gi ulike utgangspunkt for en bildeboklesning. Roland Barthes (1970/1974, s. 5) deler inn litteratur i lesbare tekster (*readerly texts*) og skrivbare tekster (*writerly texts*), slik vi oversetter begrepene. Disse begrepene er motsetninger av hverandre fordi den ene er monologisk, mens den andre inviterer til dialog med leseren. Lesbare tekster beskrives med at de bevisst bruker gjenkjennbare tegn eller symboler som er vanlige for leser og forfatter. Skrivbare tekster bryter med normen og «tvinger» leseren til å aktivt bearbeide teksten for å skape en mening. Nikolajeva (2010, s. 39) mener at de fleste barnebøker er av lesbare tekster fordi bildene har liten funksjon ut over å illustrere og dekorere det samme som verbalteksten. Hun mener derfor at er det viktig at bildebøker som brukes i å øve barns visuelle kompetanse har en viss grad av dialogisk vinkling.

2.6 Engasjement og motivasjon

Som vi har vist tidligere, skriver Ommundsen at visuell literacy kan være en inngang til å øke blant annet elevenes motivasjon og engasjement for lesing (Ommundsen, 2022b, s. 101). Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) hevder engasjement og motivasjon er en viktig del av selve lesekompetansen, og Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 11) påpeker at elevenes motivasjon for skolearbeid synker etter hvert som de blir eldre. Dette gjør det aktuelt å se nærmere på om bildeboka kan ha en engasjerende effekt i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Meece (2010) definerer motivasjon slik: «[...]the process whereby goal-directed activity is instigated

and sustained» (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Med utgangspunkt i definisjonen kan en se motivasjon som en nødvendighet for å starte opp og vedlikeholde en aktivitet. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 42) skriver at engasjement for å lese må være motivert av enten lyst eller nød. Med utgangspunkt i dette forstår vi det slik at engasjement for lesing avhenger av enten indre eller ytre motivasjon, noe som gjør begrepene nært knyttet sammen. Når det kommer til indre og ytre motivasjon, skiller Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66-67) mellom aktiviteter som engasjerer i seg selv, og aktiviteter som utføres for å oppnå en belønning.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 29) definerer begrepet engasjement som «å være [...] inspirert, entusiastisk og energisk mens man utfører arbeidet». Roe (2020, s. 108) skriver på sin side at «[...] leseengasjement handler ikke bare om frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det omfatter også den utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme gjennom utfordrende eller komplekse tekster [...]» Disse beskrivelsene viser at indikatorer på engasjement kan komme til syne gjennom elevenes atferd i nåtid, og dermed gjenspeiles i graden av elevaktivitet. Begrepet omfatter lystbetont deltakelse, men også evnen til utholdenhet. Med bakgrunn i nevnt teori, forstår vi begrepet engasjement som noe som kan gjenspeiles i elevenes atferd her og nå, mens motivasjon handler om hva som engasjerer på lengre sikt. Gjennom å skape engasjement for lesing i undervisningen vil en mulig kunne bidra til økt lesemotivasjon i fremtiden. Samtidig har en engasjerende leseopplevelse også verdi i seg selv.

Å observere engasjement og motivasjon er utfordrende. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 14) beskriver at elevenes motivasjon er sammensatt, og består av kognisjoner, følelser og atferd. Kognisjoner innebærer elevenes tanker, noe det er vanskelig å observere. Følelser omhandler interesse, engasjement, glede eller frykt, noe som også er individuelt og vanskelig å observere indikatorer på. Under atferd inngår blant annet konsentrasjon, innsats, valg og utholdenhet. Med bakgrunn i de gitte definisjonene kan en se disse indikatorene på motivasjon, som overførbare til indikatorer på engasjement. Atferd vil være det letteste å operasjonalisere og observere som lærer, men slik Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 14) påpeker vil ikke dette gi et utfyllende bilde. En vil ikke nødvendigvis få innblikk i hvorfor eleven er motivert, eller hva den er motivert for. Dermed kan det være hensiktsmessig å kombinere observasjoner og samtale med eleven for å kunne danne et helhetlig bilde av engasjementet de viser her og nå, samt den mer helhetlige motivasjonen.

Mestringsforventning viser til elevenes forventninger til seg selv om å kunne gjøre utvalgte oppgaver. Teorien om mestringsforventning er utviklet av Bandura, som brukte begrepet *self-efficacy* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Teorien kan eksemplifiseres gjennom en klasseromssituasjon hvor elevene får utdelt et sett oppgaver. Elevene vil ha ulike forventninger til hvorvidt de greier å løse oppgavene eller ikke, altså ulike forventninger til mestring. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 20) trekker frem fire faktorer som spiller inn på elevenes mestringsforventning: Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, observasjon av at andre mestrer oppgavene, oppmuntringer og tillit fra signifikante andre, samt fysiologiske reaksjoner. For at disse skal kunne inntreffe er en avhengig av at arbeidsoppgavene er tilpasset hver enkelt. Mestringsforventningen til elevene kan variere fra fag til fag, og mellom arbeidsoppgavene i de ulike fagene. Forfatterne utdyper også at høy grad av mestringsforventning gjør at en lettere ser verdien av skolearbeidet. Dette fører igjen til at en legger større innsats i arbeidet, viser mer engasjement og er mer utholdende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Med utgangspunkt i dette kan en si at positive leseopplevelser for elevene kunne være med å skape mestringsforventning.

Slik tidligere vist skriver Ommundsen (2022b, s. 113) at elever som strever med lesing, vil ha mye igjen for én positiv leseopplevelse. Gjennom å skape positive leseopplevelser for disse elevene, kan en danne grunnlag for at de får større tro på å mestre leseoppgaven neste gang. Roe og Blikstad-Balas trekker frem at motivasjon og selvoppfatning er nært knyttet til hverandre. Negative følelser til læringssituasjonen kan øke sjansen for å mislykkes. Lave forventninger til egne prestasjoner vil kunne påvirke læringen uavhengig av de reelle ferdighetene. Elever som har dårlige erfaringer med lesing, kan oppleve det som en straff å bli tildelt en tekst, og ønske å unngå situasjonen. I løpet av skoleløpet blir tekstene vanskeligere og vanskeligere, og kan oppleves mer og mer uoverkommelige. Om elevene derimot har tro på å lykkes, vil dette etter hvert gi en positivt forsterkende effekt på både læring og hvordan de ser seg selv (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43). Gjennom tilpasset opplæring kan læreren tilrettelegge for at elevene har gode leseopplevelser å se tilbake på, som igjen kan virke positivt på selvoppfattelsen.

2.7 Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning

Et klasserom består av elever med svært ulike bakgrunner, som ofte skal undervises i hel gruppe. Dette gjør det relevant å se på hvordan en kan oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring uten at det går på bekostning av inkluderende læring. Prinsippet om tilpasset

opplæring er lovfestet i Opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring blir også tematisert i *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18). Lovteksten i Opplæringsloven viser at alle elever har rett på undervisning hvor det blir tatt utgangspunkt i den enkeltets evner og forutsetninger. Haug (referert i Håstein & Werner, 2014, s. 23), påpeker at prinsippet om tilpasset opplæring er krevende å innfri i praksis, og at skoler ofte har vanskeligheter med å skape et opplæringstilbud hvor elevmangfoldet blir ivaretatt. Hølleland (referert i Håstein & Werner, 2014, s. 22-23) trekker frem at arbeidet med å nå hele elevgruppen skal baseres på følgende verdier: likeverdighet, god kvalitet på undervisningen og inkludering.

Inkluderende undervisning er nært knyttet til tilpasset opplæring. Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning», kan en lese at inkluderende læringsmiljø er et av prinsippene for skolens opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Knudsmoen et al. (2022, s. 190) har i sin artikkel definert begrepet inkluderende undervisning. I tillegg til at lærerne møter elevene og de ulike behovene og forutsetningene deres, skal en slik undervisning «[...] inneholde læringsaktiviteter som bidrar til et samlet faglig og sosialt læringsmiljø, der alle elever føler seg anerkjent, verdsatt og deltar». Med utgangspunkt i definisjonen kan en se at inkluderende undervisning skal samle elevene både faglig og sosialt. Det er nærliggende å tenke at tilpasninger hvor hele klassen kan delta i samme læringsaktivitet vil være hensiktsmessig i denne sammenhengen.

Emilie Aarem og Marthe Horgmo (2022) undersøker hvordan bildebøker kan bidra til inkluderende undervisning i begynneropplæringen. En av lærerne uttalte at han ikke trengte å ta spesielle hensyn i planlegging av undervisningen når den inkluderte bildebøker. Ved bruk av bilder og høytlesning kunne alle elevene delta på lik linje. De fant også ut at lærere bruker tema og innhold i litteratur for å lære elevene om samfunnet og mangfold. Selv om dette gjelder yngre elever, ser vi erfaringene deres med inkluderende undervisning som aktuelle for eldre elever.

Elever som strever med lesingen vil være representert i de fleste klasserom, og dermed blir det et sentralt poeng å skape en tilpasning i undervisningen som er inkluderende for disse elevene. Lyster (2019, s. 35) viser til studier om at elever med læremessige utfordringer kan slite med motivasjonen, og læreren må legge til rette for at de får den tilpassede

undervisningen som kreves for at de skal få mulighet til å lykkes. Når det kommer til eldre elever som strever med lesing, er det viktig at de ikke får tekster som er for enkle.

Innenfor tilpasset opplæring og inkluderende undervisning, er begrepet den proksimale utviklingszone relevant. Begrepet ses i sammenheng sosiokulturell læringsteori og handler om avstanden mellom hva eleven klarer alene, og hva den klarer sammen med andre (Vygotskij, 1978, s. 86). Hjelpen eleven får ved hjelp fra lærer eller medelever, blir beskrevet som scaffolding, eller støttende undervisning (Wood et al., 1976, s. 90).

3 Metode

I studien vår ønsket vi å se nærmere på den litterære kompetansen og engasjementet til utvalgte elever i møte med en kognitivt utfordrende bildebok i undervisningen. Vi gjennomførte et undervisningsopplegg knyttet til bildeboka *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018) i to ulike norskklasser hvor det ble gjort observasjoner, samt elevintervjuer i etterkant. Studien vår går inn under betegnelsen kvalitativ kasusstudie. Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) skriver at kasusstudier har som mål å studere et kasus som er avgrenset i tid og sted. Det kan være studier av for eksempel enkeltindivider, en klasse eller en skole. I kasusstudier er konteksten sentral, og det vil være viktig for studien med rike beskrivelser for å sette leseren inn i denne. Med utgangspunkt i vår problemstilling ble det dermed naturlig at vi benyttet oss av kvalitative metoder. Metodene vi har benyttet oss av i vår undersøkelse er spørreundersøkelse, observasjon, intervju, logg og feltsamtaler. Triangulering gjennom flere metoder bidrar til at flere perspektiver kan diskuteres opp mot hverandre, og gjør undersøkelsen mer objektiv, noe Gleiss og Sæther beskriver som en fordel (2021, s. 203). Det ligger et sosialkonstruktivistisk syn til grunn for studien vår. Kjelaas (2020, s. 31) skriver at synet baserer seg på at kunnskap konstrueres gjennom sosial samhandling. Dermed vil interaksjonen mellom informant og forsker påvirke studiens resultater.

3.1 Forberedelser

3.1.1 Valg av bildebok

For å finne bildeboka søkte vi bredt, og tok kontakt med Hovedbiblioteket i Tromsø for å høre om de hadde noen forslag. Vi ønsket å bruke en bildebok med en utfordrende tematikk, som også hadde en utfordrende ikonotekst, slik Ommundsen (2022a, s. 158) forklarer den utvidede bildeboka. Vi vurderte samspillet mellom verbaltekst og bilde i bøkene vi leste. Noen luket vi raskt bort fordi verbalteksten hadde for stor funksjonell tyngde i forhold til bildene. Andre bøker syntes vi hadde for høyt samsvar mellom tekst og bilde, og la lite opp til at leseren måtte fylle ut de tomme plassene, slik Ommundsen (2022a, s. 158) beskriver den symmetriske bildeboka.

Vi ønsket å velge en bok som behandlet et tema elevene kunne oppfatte som viktig. Dette blant annet for å veie opp for at vi skulle lese en bok med lite tekst, og som ellers kunne oppfattes som barnslig. Samtidig var det viktig for oss at elevene ikke opplevde temaet som for personlig. Dette er noe som vil være umulig å helgardere seg mot, men vi ønsket å ta de forholdsreglene som var mulig. I forkant av undersøkelsen viste vi elevenes faglærer

bildebøker med forskjellige tema, og spurte om det var noe som vi burde utelukke. Det ville ikke vært riktig for oss å velge en bok med tema omsorgssvikt dersom faglærer visste at det var elever i klassene som kjente seg for godt igjen. I *Dragen* er karakteren som elevene kan relatere seg til et uskyldig offer. I for eksempel *Grevlingdager* (Dahle & Nyhus) og *Dagen* (Dahle & Nyhus, 2021) er det barnets psykiske helse som er i fokus. Hvis vi hadde valgt en av de sistnevnte tekstene, kan det tenkes at elevene ville vært mer restriktive med å dele, da fokuset raskt kunne handlet om hvordan en selv har det.

3.1.2 Presentasjon av bildeboka *Dragen*

I dette delkapittelet vil vi presentere bildeboka *Dragen*, samt forklare hvorfor vi velger å bruke den som en representant for sjangeren kognitivt utfordrende bildebøker.

Dragen (2018) av Gro Dahle og Svein Nyhus handler om Lilli som bor sammen med Dragen. Både verbaltekst og illustrasjoner presenterer en drage som ikke mestrer foreldrerollen. Forsiden viser bilde av Dragen med røyk sivende ut av nesen, som ser ut til å stå klar til kamp. Samtidig er hun kledd i rød morgenkåpe og har på seg smykke og øredobber. Dette er med å menneskeliggjøre dragen, samtidig som denne kollisjonen mellom et monster og disse feminine markørene kan sies å utgjøre et slags uromoment. At en skikkelse som Dragen er kledd slik den er, kan skape assosiasjoner til noe skremmende som er i forkledning.

Boka starter med at Lilli leker sammen med en annen jente, som heter Eline. Eline spør så om hun kan være med Lilli hjem. Verbalteksten på oppslaget gir leseren innblikk i at noe skjer hjemme hos Lilli. Hun vet aldri hvordan møtet med Dragen blir, og svarer at det ikke passer. Lilli er alltid forsiktig, for å ikke gjøre Dragen sint. Hun vekker Dragen ved et uhell når hun går inn i gangen, noe som skaper konflikt. Dragen stenger Lilli inn i et kott til de skal spise. Raseriutbruddet eskalerer, og Dragen kaster mat på Lilli og tingene hennes ned trappa. Dragen truer med at Lilli ikke er velkommen tilbake om hun drar, men Lilli rømmer likevel. Røyk stiger ut av vinduene og pipa i det hun ser seg tilbake. Illustrasjonene understreker Dragens voldsomme reaksjoner, og verbalteksten legger på sin side opp til en dypere forståelse av Lillis indre. På rømmen henger Lilli opp lapper hvor det står: «Hjelp! Drage i huset. Kan ikke bo hjemme» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 12). Etter hvert kommer Dragetemmeren for å hjelpe, og Lilli og Dragetemmeren møter Dragen sammen. De hører Dragen brøle, men når Dragen oppdager en fremmed i gangen skjærper hun seg. For første gang viser illustrasjonene Dragen smilende, noe som virker motstridende til tidligere handlingsmønster. Dragen later som om hun er hyggelig, og inviterer Dragetemmeren på

kaffe. Dragetemmeren sier at hun ikke lar seg lure, noe som får konflikten til å eskalere ytterligere. Dragen og Dragetemmeren kjemper mot hverandre, men når Dragen blir konfrontert med sitt eget speilbilde roer hun seg. Dragen blir overrasket av det hun ser, og innser at hun ikke kan oppføre seg som nå. Dragetemmeren bidrar til at Dragen lærer seg å oppføre seg bedre overfor Lilli. I bokas siste oppslag kan en se Lilli komme hjem med Eline, samtidig som Dragen står i gangen og smiler. Dragen har på seg en fin, gul kjole og bærer et smykke i halsen. Dette gjør at Dragen får et annet uttrykk enn gjennom den røde morgenkåpa i de tidligere oppslagene. Dragen folder hendene, og krummer nakken, skuldrene er avslappet. Omgivelsene fremstår lystigere. Både illustrasjon og verbalteksten gjør likevel at ikonoteksten presenterer motstridende informasjon: Dragens ansikt fremstår også tvetydig, med et stivt smil og små røykskyer som kommer ut av nesen. I verbalteksten står det at «Eline er ikke redd for Dragen, for Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 20). Setningen gjør at leseren undrer seg hvorfor ikke Eline ser Dragen, når hun står fremfor henne. Videre skjønner leseren at bare de som kjenner Dragens virkelige personlighet ser henne som en drage. Dette gjør at leseren selv må selv tolke ikonoteksten, og vurdere hva som ligger i avslutningen.

I *Dragen* er det Lilli som er fokaliseringsinstans. Lilli er deltaker i alle oppslagene, og det er gjennom henne leseren følger handlingen. Verbalteksten har en tredjepersonsforteller, og veksler mellom å beskrive de ytre omgivelsene og Lillis tanker. Bjørlo og Goga (2020, s. 69) beskriver dette som en allvitende forteller. Lilli som fokaliseringsinstans gir også leseren et visuelt bilde av hvordan hun opplever Dragetemmeren og Dragen. Illustrasjonene viser handlingen som om det skulle vært sett fra en utenforstående observatør. Den siste setningen i boka «Eline er ikke redd for Dragen. For Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 20), sier noe om at illustrasjonene tar utgangspunkt i Lillis virkelighet, og hennes oppfattelse av de andre karakterene. Dette fordi vi får opplysning om at Eline ikke ser Dragen som et fabeldyr.

Vi plasserer oppslagene i bildeboka *Dragen* under typologien *utvidende bildebok*. Dette med bakgrunn i at bilde og tekst utfyller hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006; Ommundsen, 2022a). I *Dragen* er verbalteksten og bildene gjensidig avhengige av hverandre. Bildene gir tilgang på informasjon en ikke får i verbalteksten. Gro Dahles bøker, som illustreres av Svein Nyhus, eller Kaia Dahle Nyhus, behandler ofte vanskelige temaer på barns premisser (Cappelen Damm, 2022). *Dragen* kan sies å være en del av dette mønsteret. Som flere av bøkene til Dahle og Nyhus har *Dragen* et tabubelagt og viktig tema. I dette tilfellet en

omsorgsperson som utøver psykisk og fysisk vold mot barnet. Vi mener at *Dragen* passer under kategorien kognitivt utfordrende bildebok fordi den både har et utfordrende tema og en utfordrende ikonotekst, slik Kümmerling-Meibauer & Meibauers presiserer (2022, s. 25-26) forståelse av begrepet.

3.1.3 Undervisningsopplegget

På grunn av tematikken var det viktig for oss at faglærer som kjente elevene, var til stede i undervisningen. Vi ønsket ikke å gi noen føringer for elevenes oppfatning av temaet, bortsett fra at det handlet om Lilli som ikke har det bra hjemme. Innledningsvis sa vi til elevene at de kunne snakke med oss eller faglærer om de syntes temaet var vanskelig. Dette for å forberede elever som kunne reagere på temaet, samtidig som vi ikke ville bruke begreper som vold i nære relasjoner og omsorgssvikt. Lærer hadde som primæroppgave å være til stede for å eventuelt være en støtte for elever som reagerte på temaet. Dersom det var mulighet, skulle han også gjøre generelle observasjoner og gi tilbakemeldinger på undervisningsopplegget, og hvordan våre utvalgte informanter responderte. Hans kjennskap til elevene ville åpne for å kunne si noe om de oppførte seg annerledes enn vanlig i vår undervisning.

Innledende i undervisningen viste vi forsiden av boka. Vi ønsket å høre elevenes assosiasjoner til ordet drage, og hva de tenkte den skulle handle om. Aktivisering av forkunnskaper er en førlesingsstrategi som kan bidra til å skape nysgjerrighet, i tillegg til at nytt stoff blir lettere tilgjengelig dersom en kan knytte det til tidligere erfaringer (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 105-106). Det ble laget et felles tankekart på tavla der elevene kom med bidrag. Innspill fra faglærer gjorde at vi valgte å la elevene få snakke med en medelev før de skulle si noe i plenum. Børresen et al. beskriver dette som tenkepauser, og vektlegger viktigheten med å kunne overveie svarene sine før de deles. Å svare for en gruppe, i stedet for enkeltindivid, kan gi trygghet (2012, s. 68).

Under lesingen viste vi boka på storskjerm, slik at alle kunne se på den sammen. Vi hadde også totalt 11 bøker som elevene kunne dele på. De fleste elevene satt i grupper på to, men det var også noen grupper på tre. Teksten ble lest høyt av studenten som gjennomførte undervisningen, og elevene ble bedt om å ha fokus på bildene. At alle hadde boka fysisk foran seg, gjorde at de kunne bla frem og tilbake i oppslagene som de ønsket, noe Ommundsen (2022a, s. 170) beskriver som en fordel. Høytlesing er fordelaktig fordi elevene får tilgang på samme informasjon uavhengig av lesekompetansen deres. Vi har beskrevet flere fordeler med høytlesing i kapittel 2.3.2.

Lesestopp

1. Oppslag 3: Hvilke karakterer har vi møtt? Hvem er *hun*?
2. Oppslag 7: Hva ser dere her?
3. Oppslag 11: Hva tror dere skjer med Lilli videre?
4. Oppslag 13: Nevn tre ting dere ser i bildet.
5. Oppslag 15: Hva synes dere om Dragen? Hvordan passer bildet av Dragen sammen med teksten?
6. Oppslag 20: Nevn tre ting du ser i bildet. Siste setninga: Hvorfor?

Tabell 1: Lesestopp

Underveis i lesingen hadde vi forberedt seks lesestopp. Disse var fordelt jevnt, men også ved større hendelser i handlingsforløpet. Under lesestoppene hadde vi forberedt ulike spørsmål, som tok for seg ulike sider ved handlingen og oppslagene. Det siste lesestoppet ble gjort på det siste oppslaget i bildeboka. Samtalen under dette lesestoppet gikk naturlig over til en generell samtale om helheten, og elevenes inntrykk av boka.

Refleksjonsspørsmål

- Hvor gammel tror du Lilli er?
- Hvorfor tror du Lilli bor sammen med en Drage?
- Hvorfor tror du Dragen er sint?

Samtalestartere

- Jeg synes at Dragen...
- Jeg tenker at Lilli burde...
- Hjemme hos Lilli og Dragen ser det ut som..
- Jeg skulle ønske at Lilli...
- Jeg håper at Dragen...
- Jeg tenker at Dragen passer å lese for....

Tabell 22: Refleksjonsspørsmål

Etter dette ga vi elevene refleksjonsspørsmål. Disse åpnet for at elevenes svar kunne variere ut fra hvordan de opplevde boka. Spørsmålene var skrevet på tavla, og elevene skrev først individuelle svar på en Post-it-lapp. Deretter diskutere de svarene sine i grupper. Under denne øvelsen ble de små gruppene satt sammen til større grupper på 4-5 elever. Dette for å gi elevene flere å diskutere svarene med. Siden det var grunn til å tro at det ville variere hvor lang tid elevene ville bruke på denne aktiviteten, hadde vi forberedt lapper med samtalestartere, slik at de kunne diskutere boka sammen. Elever som ikke har mye erfaring i å snakke om litteratur, vil trenge hjelp til å åpne teksten (Skarðhamar, 2011; Tønnessen,

2007a), og vi hadde derfor laget åpne og autentiske spørsmål som ga mulighet for at elevene kunne skape gode samtaler.

Til slutt hadde vi en felles samtale der elevene kunne bidra med det de ønsket. Vi la også opp til å kunne snakke om symboler fordi dette kan oppleves som en skattejakt i boka, slik Ommundsen forklarer bildeboklesing som en spennende lek (Ommundsen, 2022a, s. 162). Avslutningsvis så elevene på andre bildebøker vi hadde med. Slik ønsket vi å gi elevene en opplevelse av at det finnes mange spennende bildebøker som kan leses av elever i ungdomsskolen.

3.1.4 Forankring i læreplanen

Under kjerneelementet «Tekst i kontekst» i læreplanen for norskfaget, står det:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Dette er svært relevant for vår undervisning. Vi gikk inn i planleggingen av undervisningen med en tanke om å gi elevene en estetisk opplevelse av å lese en bildebok. Dette gjennom å oppleve å leve seg inn i en fiksjonsverden, og bli kjent med karakterene gjennom mentalisering. Ved å bli kjent med Lilli sin hjemmesituasjon, kan elevene knytte hennes hverdag mot sin egen virkelighet, eller diskutere handlingen i et samfunnsperspektiv. Videre ville vi legge til rette for at elevene skulle få oppleve at lesing av ikonotekst kan være utfordrende og spennende, og at elever som kan synes det er vanskelig eller uinspirerende med verbaltekst kan få oppleve mestring gjennom å lese ikonoteksten. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, og bildeboklesing er en del av dette begrepet.

Elevene vi hadde undervisning for var 14 og 15 år gamle. Kompetansemålene etter 10. trinn sier blant annet at elevene skal kunne:

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

I de litterære samtalene la vi opp til at elevene fikk reflektere over teksten og dens innhold. Vi hadde valgt å gi elevene åpne og autentiske spørsmål, som kunne legge til rette for ulike lese måter. Vi kunne derfor ikke gå inn i undervisningen med intensjon om å styre elevene til å reflektere rundt sjangertrekk og virkemidler, slik som kompetansemålet sier. Analysen vår viser imidlertid at elevene oppfordret reflekterte over flere av disse momentene.

3.2 Utvalg

For å finne informanter til studien tok vi kontakt med en tidligere praksislærer i ungdomsskolen. Vi fortalte litt om vår visjon og hvilken elevgruppe vi ønsket å undersøke nærmere, og fikk lov til å gjennomføre undersøkelsen i hans undervisningstimer. Faglærer underviste i to elevgrupper, slik at samme undervisningsopplegg som regel blir gjennomført to ganger. Vi ga elevene en spørreundersøkelse om lesevaner og holdninger til lesing, og de fikk samtidig informasjon om at vi ønsket å intervju utvalgte elever i etterkant av en undervisningsøkt. Intervjuet skulle handle om hvordan de opplevde undervisningen og lesingen av bildeboka *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018). Ved å gi ut spørreskjema kunne elevene selv melde seg som informanter (Vedlegg 1). Kun faglærer visste at vi ønsker å snakke med elever med lav til middels lesekompetanse.

Med bakgrunn i elevenes svar på spørreundersøkelsen, luket vi først ut de som var uaktuelle som informanter. Dette var elever som hadde svart høyere enn tre på en skala fra 1-5 om hvor godt de likte å lese, og hadde utfyllende svar om lesevaner. 26 av 40 elever svarte en eller to på hvor godt de likte å lese. Deretter vurderte vi resten av kandidatene opp mot hverandre. Vi vurderte hvilke typer bøker de hadde lest tidligere, og hvor mange minutter i uka de brukte å lese. Elever med skrivefeil i tekstsvarene sine ble vurdert som mer aktuelle.

Spørreundersøkelsen forklares nærmere i kapittel 3.3.

Vi tok med åtte forslag til informanter til faglærer. Alle disse hadde samtykket til å være med i studien. Elevene måtte samtykke til tre typer datainnsamling: spørreskjema, observasjon og intervju. I tillegg til dette måtte de samtykke til at faglærer kunne uttale seg om

lesekompetansen deres. Deretter ga vi faglærer noen kriterier, og valgte ut informantene sammen. Kriteriene vi ga faglærer var at han vurderte lesekompetansen og lesemotivasjonen fra lav til middels, samt om elevene ville være komfortable i en intervju situasjon. Dette kan beskrives som et kriteriebasert eller et strategisk utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Vi ønsket også en fordeling blant de to elevgruppene hans, samt en fordeling mellom gutter og jenter. Vi satt igjen med fire informanter på 14 og 15 år, en gutt og en jente tilhørende hver undervisningsøkt. Vi fikk ikke informasjon om at noen av disse har vedtak om spesialundervisning. Elevene er anonymisert, og vi har valgt å gi dem pseudonymene Amanda, Adrian, Bea og Bendik.

3.3 Spørreskjema

Spørreskjemaet (Vedlegg 1) ble gitt ut til 40 elever fordelt på to elevgrupper, og målet med undersøkelsen var å finne informanter basert på svarene om lesing. Gleiss og Sæther (2021, s. 143) skriver at spørreundersøkelser gir mulighet til å innhente kvantitative data. Stjerneholm (2020, s. 70) utdyper at en kvantitativ forskningsmetode ikke nødvendigvis trenger å bety at datamengden som samles inn er stor. Gjennom spørreskjemaet ønsket vi å få kunnskap om elevenes tanker om lesing og litteratur, samt lesevaner. Informasjonen vi fikk fra spørreskjemaet hadde flere formål. For det første var målet å finne informanter basert på svarene om lesing og lesemotivasjon. Videre ga det sammenligningsgrunnlag for metodetriangulering, da vi kunne knytte svarene opp til både faglærers innspill og elevintervjuene. Under utformingen av spørreundersøkelsen brukte vi medstudenter i en pilotundersøkelse. Dette for å sjekke om spørsmålene var tydelig formulerte, samt at det digitale skjemaet virket etter hensikten.

I utformingen av spørreundersøkelsen så vi det som aktuelt å bruke det Gleiss og Sæther (2021, s. 149-150) beskriver som holdningsspørsmål og atferdsspørsmål. Dette for å kartlegge elevenes holdninger og meninger knyttet til lesing, samt deres beskrivelse av egne lesevaner. Videre skiller Gleiss og Sæther (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149-150) på åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål muliggjør at informanten kan utdype synspunkter og komme med informasjon forskerne ikke hadde tenkt på å be om. I vår datainnsamling benyttet vi oss av en kombinasjon av åpne og lukkede svaralternativ. De lukkede bestod av ja/nei-spørsmål, samt et der informantene skulle svare på en skala fra 1-5, på det Stjerneholm (2020, s. 74) beskriver som en Likert-skala. Vi la opp til en kombinasjon av spørsmål med bakgrunn i at

lukkede spørsmål kan være enklere for informantene å ta stilling til, samtidig som vi fikk mer inngående informasjon gjennom de åpne spørsmålene.

Spørreskjemaet innledet med et spørsmål om hvor godt elevene likte å lese, med en tilhørende Likert-skala. Videre skulle elevene forklare svaret sitt. Dette spørsmålet kunne si noe om motivasjonen for å lese, samt hvilke erfaringer elevene har hatt med lesing tidligere. Videre spurte vi om hvilke bøker elevene liker å lese. Dette spørsmålet ga mulighet for å vise til hvilke sjangre elevene eventuelt hadde interesse for. Videre spurte vi om hvor mange minutter de leste hver uke, med presisering om at de skulle inkludere både skolearbeid og nyheter. Dette spørsmålet ga oss innsikt i hvilken mengde tekst elevene opplever at de møter i det daglige. Vi spurte også elevene om hvilken bok de leste sist, og om de prater med andre om det de leser. Det siste spørsmålet kunne si noe om hvorvidt det var kultur for å dele leseopplevelser i elevenes sosiale omgivelser. Spørreskjemaet vi utformet kan særlig si noe om elevenes holdninger til lesing og grad av erfaring med det, men sier ikke noe direkte om elevenes litterære kompetanse.

3.4 Observasjon

Gleiss og Sæther (2021, s. 101-102) skriver at observasjon som metode innebærer å registrere det mennesker rundt oss gjør. I hovedsak består disse observasjonene av lyd- og sanseinntrykk. Videre utdyper de at sosiale situasjoner er komplekse, og at en må ta stilling til ulike faktorer i forkant for å minske denne kompleksiteten. Gleiss og Sæther (2021, s. 106) skriver at to ytterpunkter innenfor observasjon er en fullstendig observatør og deltakende observatør. En fullstendig observatør står på sidelinjen og observerer, og en deltakende observatør er en del av det sosiale miljøet som blir observert. Under vår forskning så vi det som hensiktsmessig at en av oss holdt undervisningen, og den andre observerte. Underviseren skrev ned sine observasjoner i en logg i ettertid. Vi brukte tiden etter undervisningen til umiddelbart å renskrive notater, og fylle ut observasjonsnotatene.

De fire utvalgte informantene var i fokus under observasjonen. Samtidig bar klasseromssamtalen preg av innspill fra andre elever, og de utgjør derfor også en del av den helhetlige observasjonen. I forkant av undervisningen hadde vi utarbeidet et observasjonsskjema (Vedlegg 3) basert på Nikolejevas (2010) fem koder. Vi hadde også en egen kolonne for indikasjoner på engasjement. Observatøren skjønte imidlertid raskt at skjemaet krevde stor grad av tolkning og mental kapasitet, og gikk over til en ustrukturert observasjon der alle observasjoner ble notert i tidskronologisk rekkefølge. Dette opplevde vi

at fungerte godt, og gjorde det likt hos den andre elevgruppen. Vi hadde med observasjonsskjemaet med indikatorer for å gjenkjenne de ulike lesemåtene underveis i undervisningen.

Forarbeidet gjorde at observatøren hadde klare fokusområder for observasjonen. Disse var respons på boka i form av forståelse, og engasjement. Siden det ble en endring til ustrukturert observasjon, var observatøren bevisst på forskjellen mellom beskrivelser og tolkninger. Ved bruk av fraser som «ser ut til», «virker som» og «tilsynelatende» kommer det frem av notatene våre hva som er våre tolkninger, og hva som er beskrivelser.

Studenten som observerte satt bakerst i klasserommet, noe informantene også gjorde. Elevene var på samme gruppe, og delte ett eksemplar av boka. Vi opplevde at det ofte var vanskelig å høre hva som ble sagt mellom elevene. Dette løste vi spontant ved at den som holdt undervisningen også gikk rundt hos elevene samtidig som de snakket sammen. Under klasseromssamtalen slapp informantene ekstra godt til. De fikk ordet ved hver gang de rakk opp handa.

3.5 Semistrukturert intervju

Gleiss og Sæther (2021, s. 78) skriver at intervju er en velegnet metode for å få kunnskap om menneskers erfaringer, forestillinger og tanker. I vår studie ønsket vi innblikk i fire elever sin opplevelse av bildeboka *Dragen* og undervisningen om denne. Derfor ble det naturlig for oss å intervju elevene i etterkant av observasjonen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) presiserer at et intervju skiller seg fra hverdagslige samtaler. Der samtaler ikke trenger å handle om spesifikke tema, har forskningsintervjuet som intensjon å utvikle kunnskap innenfor et gitt område. Det er altså en samtale med struktur og hensikt. Intervjuet ledes av forskeren, og tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien.

Vi utformet en intervjuguide (Vedlegg 2) i forkant av møtet med informantene.

Intervjuguiden ga oss en oversikt over spørsmålene vi ønsket å stille. Postholm og Jacobsen viser til flere muligheter semistrukturert intervju har for å kunne tilpasses til situasjonen (2018, s. 120-121). Vi valgte å bruke en slik form for intervju fordi det gjorde at vi kunne endre rekkefølge, stille oppfølgingsspørsmål, samt kutte spørsmål vi synes ble overflødige. Et semistrukturert intervju ga også mulighet til å ta opp ting fra undervisningsøkta. Selv om vi hadde planlagt å analysere svarene etter Nikolajevs (2010) beskrivelse av lesemåter, var ikke denne teorien førende for vår intervjuguide. Gjennom åpne spørsmålsformuleringer ønsket vi

å la informantene få frem sine egne observasjoner og gjengivelser fra bildeboka. Vi ønsket at elevene selv skulle ha mulighet til å påvirke samtalen med utgangspunkt i egne leseopplevelser, da deres tilnærming til teksten var relevant for å kunne se datamaterialet i lys av teori om ulike lese måter. For pilotering testet vi intervjuguiden på medstudenter i forkant av intervjuene.

Intervjuene skjedde ved første anledning etter undervisningen. Amanda og Adrian ble intervjuet samme dag som undervisningen. Bea og Bendik hadde undervisning på slutten av skoledagen og ble intervjuet dagen etter. Elevene ble intervjuet alene, av én student. Dette valget tok vi for å skape en trygg ramme for intervjusituasjonen. Ved bare å ha én student til stede kunne intervjusituasjonen bli mindre skremmende. Om elevene hadde blitt intervjuet sammen med en medstudent, kunne vi risikert at elevene holdt tilbake for å ikke tape ansikt overfor andre. I tillegg kan informanter bli passive hvis andre tar styring over samtalen.

Intervjuet ble gjennomført på et grupperom tilknyttet klasserommet. I forkant ble elevene fortalt om formålet for intervjuet. Vi forklarte at det var ikke mulig å svare feil, og at vi kun var interessert i deres tanker om undervisningen og boka. I introduksjonen fortalte vi også at vi hadde valgt dem som informanter basert på svarene på spørreundersøkelsen, og påminnet om at de var anonyme. Studenten og informanten satt ved siden av hverandre slik at det var mulig å se på boka sammen. Elevene ble oppfordret til å vise til eksempler i boka samtidig som de fortalte. Gleiss og Sæther (2021, s. 86) skriver at å snakke rundt et objekt kan gjøre at samtalen blir enklere. Samtidig ga boka oss mulighet til å få innsikt i elevenes tanker om de aktuelle oppslagene i nåtid, og ikke kun det de husket i etterkant av undervisningen. Vi ønsket også innblikk i elevenes tanker om egen motivasjon for lesing, og om eget engasjement i undervisningen. Vi var åpne for at samtalen skulle bevege seg mot det elevene ønsket å snakke om, men hadde blant annet forhåndsbestemt at vi skulle snakke om oppslag 10 og oppslag 20 i bildeboka. I alle intervjuene ble flere oppslag vist frem, fordi det ble naturlig å bla opp på de aktuelle sidene som samtalen dreide seg om. Samtalen ble tatt opp på lydopptaker.

3.6 Lydopptak og transkripsjon

Fordelen med å bruke opptak er at en får med seg alt som blir sagt, og det er mulig å sitere informanten direkte i forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Det er samtidig viktig å sjekke kvaliteten på opptaket direkte i ettertid, og det kan være lurt å notere kroppsspråk, eller andre ting som kan være relevant å se tilbake på.

For å kunne bruke lydopptak måtte vi søke om godkjenning fra Sikt, og elever og foresatte måtte samtykke. Vi lånte diktafon hos Universitetsbiblioteket, og disse hadde vi testet ut og gjort oss kjent med på forhånd. Diktafonene ble også brukt i pilotintervjuet. I tillegg til lydopptak noterte vi hvilke oppslag elevene prata om, og laget en logg i etterkant om hvordan vi opplevde intervjuet.

Symbol/tegn	Betydning
...	Pause
()	Ytring uten innhold (f.eks: latter, mhm, hm)
[]	Overlappende tale

Tabell 3: Transkriberingsnøkkel

I etterkant av intervjuene transkriberte vi lydopptakene. Vi delte de fire intervjuene mellom oss, men hadde laget en transkriberingsnøkkel på forhånd slik at vi gjorde det likt. Vi har valgt å ta med småord. Gleiss og Sæther skriver at dette kan vise om informanten er engasjert, om synes noe er morsomt, er usikker, eller har behov for å tenke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Vi har også valgt å notere pauser, samt notert når intervjuer og informant snakker i munnen på eller avbryter hverandre. Til slutt valgte vi å bruke tegnsetting, fordi vi mente det ville gjøre det enklere å se på datamaterialet i ettertid. Tegnsetningen er preget av vår tolkning, noe vi måtte være bevisst på at kunne være en feilkilde i transkripsjonene.

3.7 Analysemetode

Analyse handler om å skape mening gjennom å gruppere elementer med fellestrekk. Med andre ord kan en si det er en kategorisering av datamaterialet. Analyse går ut på å gi et bilde av enkeltdelene i et datamateriale, og se hvordan delene står i forhold til hverandre (Gleiss og Sæther, 2021, s. 170). Vi har tidligere nevnt at vi benyttet oss av de litterære lesemåtene beskrevet i kapittel 2.5, som et metaspråk for å analysere hvordan elevene forsto ikonoteksten i bildeboka *Dragen*. Slik ønsket vi å få et innblikk i deres litterære kompetanse, gitt ved *literary transfer*-kompetanse og *performance*-kompetanse. Vi ønsket også å se på hvordan elevenes engasjement fremkom gjennom observasjon og intervju.

I forkant hadde vi gjort vår egen analyse av bildeboka med tanke på lesemåtene. Dette gjorde at vi enklere kunne kode elevene sin respons på bildeboka i henhold til disse. Vår koding kan ses på et element av deduktiv analyse, der vi lagde en kodemanual, og markerte funn fra datamaterialet etter denne. Gleiss og Sæther beskriver deduktiv koding som en strukturering av datamaterialet der kodene er etablert på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). For å øke

reliabiliteten kodet vi hver for oss, før vi så på kodingen sammen og diskuterte det som var ulikt. Siden en slik koding kan ses på som en subjektiv analyse, var det viktig å validere ved å se på samsvar i den andres koding av datamateriale, noe også Gleiss og Sæther beskriver som en fordel (2021, s. 178). Som hjelp i arbeidet brukte vi fargekoder basert på de ulike lesemåtene.

Handlingsorientert kode	Semisk kode
Hermeneutisk kode	Referensiell kode
Symbolorientert kode	

Tabell 4: Kodemanual

Da vi skulle begynne å analysere elevenes respons på teksten, samlet vi de ulike funnene fra observasjoner og intervju som passet til hver lesemåte. Slik kan en se på vår koding som strukturert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 176-177). Samtidig lagde vi underkategorier til hver lesemåte. Denne inndelingen er en mer induktiv kategorisering, fordi vi selv fant tematiske fellestrekk i datamaterialet vårt til å strukturere funnene våre. I kapittel 4 har vi valgt å presentere funn og analysere dem fortløpende. I analysen trekker vi også inn vår lesning av boka for å kunne drøfte elevenes forståelse opp mot vår forståelse.

Hvor funnene som passet under flere lesemåter skulle plasseres, ble drøftet i lys av helheten. Et eksempel på dette er karakteren Dragetemmeren. Dragetemmeren kan omtales i kapittelet om semisk kode, siden det er en litterær karakter. Dragetemmeren er også, ifølge elevene, et symbol på barnevernet, og kan brukes som eksempel i symbolsk kode. Vi har imidlertid valgt å skrive om Dragetemmeren under referensiell kode, fordi det var et godt eksempel på hvordan elevene brukte sine kunnskaper om samfunnet i lesingen av boka.

Analysen av engasjement var basert på en operasjonalisering av begrepet. Vi har forsøkt å kombinere indikatorer en kan observere knyttet til emosjoner og atferd hos elevene. Vi kom frem til seks punkter: tar ordet i samtaler, følger opp andres kommentarer, deltar i det faglige arbeidet, lystbetont deltagelse, tar initiativ og kommer med selvstendige innspill, og positive ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Analysen vår baserer seg på svar fra spørreundersøkelsen, faglærers kunnskaper, observasjoner og intervju. Vi analyserte funnene med utgangspunkt i hva vi oppfattet som mest interessant, deretter ble dette drøftet i samsvar med teori og annen innsamlet data. Pendlingen mellom de ulike delene av materialet som sier noe om elevenes engasjement, bidrar til å gi oss et helhetlig bilde av elevenes lesing.

Analysen vår kan ses på som en hermeneutisk prosess, slik Gleiss og Sæther forklarer begrepet (2021, s. 170), fordi vi hele tiden har undersøkt forholdet mellom deler og helheten i prosjektet. Begrepet er aktuelt innenfor flere felt, og blir brukt i ulike sammenhenger i vår oppgave. I studien vår bruker vi begrepet hermeneutikk i forbindelse med hermeneutisk lesing, hermeneutisk kode og hermeneutisk analyse. Disse begrepene blir nærmere forklart under de aktuelle kapitlene.

3.8 Studiens kvalitet

For å kunne bedømme forskningens kvalitet må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Kunnskapen vil være kontekstuell fordi den er konstruert mellom forskeren og settingen undersøkelsen blir gjennomført i. Postholm og Jacobsen beskriver to viktige spørsmål en må stille seg i tolkningen av funn. Det første handler om hvordan funnene står i forhold til andre forskere som har undersøkt lignende problemstillinger. Det andre handler om på hvilke måter forskeren kan ha påvirket funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

3.8.1 Reliabilitet

Gleiss og Sæther (2021, s. 202) skriver at reliabilitet eller pålitelighet handler om kvaliteten på forskningsprosessen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-224) skriver at reliabilitet handler om hvor mulig det er å gjennomføre samme undersøkelse og finne samme svar. I kvalitativ forskning lar dette seg ofte ikke gjøre, fordi utvalget eller situasjonen vil være endret. Derfor handler reliabilitet i en kvalitativ studie i stor grad om at forskeren reflekterer over egen påvirkning. I tillegg vil det være viktig at forskningsprosessen er beskrevet slik at andre kan reflektere over den. I vår studie har vi etterstrebet transparens. Gjennom forklaringene våre av alle stegene i innsamlingen av datamaterialet, er det mulig å få et helhetlig innblikk i vår studie.

Vi hadde undervisning i klassene i stedet for faglærer, noe som nødvendigvis påvirket datainnsamlingen. Vår kjennskap til elevene var liten, og vi måtte legge opp undervisningen slik at vi ikke var avhengige av kjennskap til elevgruppen. Samtidig var faglærer med i undervisningen, og delte inn elevene i grupper. Siden faglærer var til stede, kan vi også anta at elevene oppførte seg lignende som om han ville hatt undervisning. Vi måtte gjøre en helomvending om hvordan vi skulle notere ned observasjonene. Dette var vi forberedt på at kunne bli tilfelle, og hadde derfor med en notatblokk. Under observasjonen satt de to informantene i hver elevgruppe sammen. Det gjorde at observasjonen ble mer fokusert på

disse, og færre forstyrrelser fra andre elever. Under observasjonen fikk ikke observatøren med seg alt elevene sa mellom seg. Bruk av lydopptaker under klasseromssamtalen kunne løst dette problemet, men kunne også gjort at elevene ville vegret seg for å snakke.

Under intervjuet fikk vi inntrykk av at elevene hadde behov for å svare korrekt på spørsmålene våre, selv om vi sa at det ikke fantes noen riktige eller gale svar. Fra loggen i Bendiks intervju står det «Jeg føler at han vil ha bekreftelse på det han sier. Litt eksamensstemning». For å holde samtalen gående ble det mye bekreftende respons fra oss, i form av «ja, hm, ok» som kan ha påvirket elevene. Vi ser samtidig på våre åpne spørsmål under undervisningen og i intervjuet som en styrke, fordi elevene hadde mulighet til å svare på flere måter.

3.8.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Postholm og Jacobsen skiller mellom ytre og indre validitet. Indre validitet handler blant annet om hvor stor grad av samsvar det er mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier vi benytter oss av. Det handler også om samsvar mellom fortolkninger og konklusjoner mot datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det er også viktig at studien svarer på problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Ytre validitet handler om i hvor stor grad funn kan overføres til en annen kontekst, eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Postholm og Jacobsen (2018, s. 64) skriver at overførbarheten i kasusstudier ofte er liten. Til gjengjeld vil en kvalitativ kasusstudie, som vår, komme mer i dybden. Dette kan styrke den indre validiteten.

Ved å operasjonalisere begrepet litterær kompetanse i litterære lesemåter, har vi laget tydelige indikatorer på hvordan vi og andre forstår begrepet. Disse begrepene, samt annen forskning om bildeboklesning, plasserer vår studie i forhold til andres studier om samme tematikk.

Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 14) påpeker vanskeligheten med å observere motivasjon, noe vi også ser som overførbart til å observere engasjement. Manglende innsikt i bakgrunnen for elevenes atferd er med å gjøre det utfordrende. For å operasjonalisere engasjement, har vi tatt utgangspunkt i definisjonen til Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 29), og kombinert den med Roe (2020, s. 108) sin beskrivelse av leseengasjement. Utvelgelsen vår kan ha gjort at det kunne vært andre informanter som hadde passet bedre til kriteriene våre enn de som ble valgt ut. Dette kan også ha påvirket validiteten på studien vår.

Trianguleringen av spørreskjema, feltsamtaler med faglærer, logg, observasjon og intervju gjør at vi får et mer helhetlig bilde av elevenes litterære kompetanse og engasjement, og bidrar til validiteten i studien. Den litterære samtalen står sentralt for både observasjon og intervju. Gjennom observasjon har vi hatt mulighet til å se informantenes atferd, og vi har fått høre en del av deres uttalelser underveis i undervisningen. Intervjuene i etterkant av undervisningen har vært veldig nyttig for oss, da de baserer seg på funn fra observasjon og spørreskjema. En stor del av vår analyse er basert på intervjuene. Her fikk vi både informasjon om bildeboka Dragen, deres tanker om undervisning, samt lesing av skjønnlitteratur og bildebøker generelt.

3.9 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har oppdaterte retningslinjer for forskning. Forskningsetikken består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid, og disse har til formål å fremme god, fri og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 5). Gleiss og Sæther (2021, s. 43) legger til at ulike studier krever at det tas ulike forskningsetiske hensyn. Dermed er det opp til forskeren å vise skjønn og reflektere over de etiske valgene en har tatt. NESH (2021, s. 6) klargjør at både forskeren og forskningsinstitusjonen har ansvar for å ivareta forskningsetikken underveis. I forkant av studien gjorde vi oss kjente med gjeldende lover og regelverk. Dette hadde vi med oss i planlegging og forberedelser, datainnsamlingen, analysen og skriveprosessen.

Forskningsprosjekt som skal behandle personopplysninger, må meldes inn til Sikt. Personopplysninger er alle opplysninger som kan knyttes til en person, og studier som behandler slike opplysninger meldes inn for å sikre at forskningen gjøres etter regelverket (Sikt). Vår studie behandler slike opplysninger, og det ble derfor aktuelt å melde inn. Godkjennelsen fra Sikt ligger som vedlegg 5.

Informert samtykke til deltakelse i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH, 2021, s. 8). Gleiss og Sæther (2021, s. 44) lister opp at et slikt samtykke skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart. Mulige deltakere skal ha informasjon om datainnsamlingen, det praktiske rundt lagring av personopplysninger, og hvem som har tilgang til informasjon om dem. Vi utformet informasjonsskriv og samtykkeerklæring med utgangspunkt i mal fra Sikt (Vedlegg 4). Gjennom informasjonsskrivet beskrev vi både innholdet i forskningen og deltakerne sine rettigheter. NESH (2021, s. 20) spesifiserer at foresatte må samtykke på vegne av barn. Barnet selv må også samtykke. På Sikt (u.å) sine

nettsider kan en lese at personer under 15 år regnes som barn i denne sammenhengen. I vårt tilfelle hadde vi elever som både var under og over 15 år, noe som innebar at noen kun signerte selv, mens andre måtte få godkjenning av foresatte i tillegg.

I forkant av undersøkelsen lagde vi en samarbeidskontrakt til rektor ved skolen. Der fortalte vi om prosjektet, og hvilke vurderinger vi hadde gjort i planleggingen. Dette skrevet ble signert av oss, faglærer ved skolen, og rektor. På dette skrevet signerte vi også en taushetserklæring, siden vi ikke kunne unngå å få opplysninger om og gjøre observasjoner av alle elevene i elevgruppen. I spørreundersøkelsen skulle elevene fylle ut navnene sine. Dette er lagret digitalt i Nettskjema, og sikret med Feide-innlogging. Alle våre notater er anonymisert, det samme er skolen. Notatet om hvilke pseudonymer de utvalgte elevene har, transkriberinger, logger og observasjonsnotater er lagret i digital sky med UiT sin totrinnsverifisering. Alt datamateriale vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Innledende i vår studie vurderte vi hvordan vi kunne forske på de utvalgte informantene, uten å stigmatisere dem. Dette var en av grunnene til at vi ønsket å bruke spørreundersøkelse. Da kunne elevene melde seg selv, i stedet for at det først og fremst var læreren som definerte dem. Vi har vært åpne med elevene om at vi har valgt dem som informanter med bakgrunn i svarene deres, samt innspill fra faglærer. Det var også viktig for oss at valget av de fire informantene skjedde i samråd med faglærer, for å forsikre oss om at de ville være komfortable i en intervju- og observasjonssituasjon. Vi vektla imidlertid ikke at de utvalgte elevene hadde til felles at de oppga å ha lav lesemotivasjon, eller at læreren vurderte at hadde lav eller middels lesekompetanse. Slik unngikk vi å si noe om elevenes kompetanse til andre elever og til informanter.

Tolkninger av elevenes utsagn fra undervisningen og intervju, er ikke nødvendigvis sammenfallende med elevenes egne tanker om seg selv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). I vår analyse går vi fra en beskrivende tilnærming til datamaterialet, til en fortolkende. Siden elevene tolker *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018), og vi tolker deres utsagn, blir vår analyse en annengrads fortolkning. Derfor er det viktig for oss å være tydelig i hva som er elevenes utsagn, og hva som er vår tolkning.

4 Analyse

Analysen er delt opp i to hovedgrener. Første del er organisert i fem kapitler, basert på Nikolajevas beskrivelser av de litterære kodene. Disse er nærmere beskrevet i kapittel 2.5. Deretter gjør vi en analyse av elevenes engasjement i undervisningen og motivasjon for lesing.

I forbindelse med utviklingen av undervisningsopplegget gjorde vi en bildebokanalyse av *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018), blant annet med fokus på hvilke roller de fem lesemåtene kan spille i en lesning av boka. Vi har valgt å ikke legge ved denne analysen som helhet, men lener oss på vår lesning der vi mener at det er hensiktsmessig for å kommentere elevenes lesninger.

Data fra litterære samtaler ligger til grunn for store deler av våre funn, og disse samtalene må ses i kronologisk sammenheng for å kunne forstå utviklingen av elevenes lesning. Litterære samtaler i små grupper og i helklassesamtale overlappet hverandre i undervisningen.

Samtalene under lesestoppene må ses i sammenheng med at elevene ikke ennå hadde en helhetlig forståelse av boka, fordi de ikke hadde lest den ferdig. Andre samtaler i klasserommet fant sted i etterkant av den felles lesningen av boka. Den litterære samtalen som finner sted i intervjuene, skjedde i etterkant av undervisningen. I analysen av data fra intervjuene må vi ha i mente at informantene har fått diskutert boka sammen med lærer og medelever, og at forståelsen og lesningen deres vil være preget av dette.

4.1 Handlingsorientert kode

Den handlingsorienterte koden bygger opp leserens forventninger til handlingen. Det krever at leseren har en forståelse for at det som skjer i teksten, er et resultat av tidsforskyvning og årsakssammenhenger. I bildebøker er det ofte et gjenkjennbart handlingsforløp, noe som gjør at de ofte beskrives som enkle (Nikolajeva, 2010, s. 29). Ulikt fra en verbaltekst vil bildene i hvert oppslag være adskilt fra hverandre, og leseren må forstå at det er en tilknytning mellom dem. I tilfeller der ikke verbalteksten sier hvor lang tid det er mellom oppslagene, krever det at leseren forstår at tidsaspektet mellom en handling og en annen kan variere. Nikolajeva mener dette krever høy kompetanse (2010, s. 30).

4.1.1 Årsakssammenhenger mellom oppslagene

I undervisningen brukte vi førlesningsstrategier i forkant av høytlesingen. På spørsmål om hva boka handler om, svarte Bendik: «Det skal handle om dragen». Videre leste han på

baksiden av boka. Studenten som holdt undervisningen, gikk deretter rundt og spurte hva elevene tenkte boka handlet om. Bendik svarte: «Jeg tror det handler om en drage som spiser en jente». Bea fulgte opp med å si at «enten så spiser dragen henne, eller så blir de venner». I plenumssamtalen spurte studenten hele klassen om hva boka kommer til å handle om. Bendik rakk opp handa og sa «jenta har en venn som ikke tror» og «hun har en drage i kjelleren». En annen elev nevnte at han hadde sett på baksiden av boka. Bendik avbrøt samtalen, og sier at han også hadde lest baksiden.

Gjennom verbaltekst og bilder i paratekster og ulike oppslag i *Dragen*, kan leseren få frempek om hvilken retning historien vil ta. Paratekstene presenterer leseren for en drage og en jente. Bokas forside viser illustrasjon av begge to, og på baksiden vises bilde av en jente (Dahle & Nyhus, 2018). Med bakgrunn i verbalteksten kan en anta at navnet hennes er Lilli. På spørsmål om hva boka kom til å handle om, kunne elevene valgt å si noe om for eksempel temaet de trodde boka skulle handle om. Utsagnene til Bendik og Bea gjør at en kan tenke det var nærliggende for dem å benytte seg av den handlingsorienterte koden.

Ikonoteksten på de første oppslagene presenterer flere frempek om hva som skal skje videre. I bokas første oppslag viser illustrasjonene at to jenter klatrer i et tre, og den ene peker mot noe. Verbalteksten får frem at Lilli har sett en drage, men at Eline ikke tror på at drager finnes. Avsluttende gir verbalteksten innblikk i Lillis indre, og det kommer frem at hun *vet* at drager er ekte. På oppslag 3 får leseren innsikt i Lilli sine bekymringer for at «hun» skal våkne. Lilli står i gangen, og forsøker å ikke vekke «*henne*». Oppslaget gir altså informasjon om at det er en kvinnelig skikkelse i andre etasje, men vi vet fortsatt ikke hvem. Vi spurte elevene om hvem de tenker «*hun*» var. Bendik svarte spontant: «Nå kommer dragen». Dette gjorde han uten å rekke opp handen eller vente på tur.

Her kommer Bendiks forståelse av, og forventning om den videre gangen i handlingen frem etter at han har lest paratekstene og de første oppslagene. Vi tolker hans spontane reaksjon som uttrykk for at han var engasjert i handlingen, og hadde lest verbaltekst og bilder i sammenheng med hverandre. Flere av oppslagene har verbaltekst med lignende funksjon. Den peker mot hva som skal skje, og stiller noen ganger spørsmål leseren kan ta med seg inn i videre oppslag. Slik muliggjør verbaltekst og illustrasjoner i *Dragen* at leseren kan gjøre antakelser om hva som vil skje videre i historien. Slik Nikolajeva (2010) beskriver, kan leserens kunnskaper fra tidligere oppslag være med å bygge opp under slike antakelser. Dette kan ses på som en inngang til den handlingsorienterte lese måten.

Under intervjuet fikk Adrian fikk spørsmål om hva han syntes om boka, og svarte følgende:

Adrian: Den var spennende egentlig. Siden det var mye action. For eksempel med mora og... Hva heter han? Han der ...[Intervjuer: Dragetemmeren?]. Ja, drage... Jeg husker ikke. Men ja. Det var mye action. Så jeg liker mer sånn spennende bøker, så jeg synes det var ganske greit egentlig.

Her ser vi at Adrian trekker frem den eksplisitte handlingen i boka, og viser til en interesse for konflikten mellom Dragen og Dragetemmeren. Spørsmålet åpner for at han kunne valgt å trekke frem for eksempel bokas tema, noe andre elever gjorde i svarene på samme spørsmål. Likevel fokuserer han først og fremst på handlingen og refererer til spenningsmomentene i boka, noe som tyder på en handlingsorientert lese måte.

Under intervjuet med Bea fikk hun spørsmål om hva hun tenkte Dragen følte på oppslag 10. Bea svarte at «dragen er sint, så hun kjenner sikkert på sinne og frustrasjon». På spørsmål om hun kan forklare hvorfor hun tenkte Dragen var sint, trakk hun frem hva som har skjedd i handlingen i forkant av oppslaget:

Bea: Var ikke det her etter middagen?

Intervjuer: Bla bare.

Bea: *Blar i boka* Jo, for at hun ikke ville spise den brente middagen.

Her kunne det også vært naturlig å beskrive Dragens utseende, da hun har røyk ut av munnen og spruter papirer utover gangen. Bea har imidlertid tolket det slik at Dragen ble sint fordi Lilli ikke ville spise. Hun blar tilbake i boka for en bekreftelse på at hun husker historien riktig, og trakk frem den eksplisitte handlingen for å begrunne Dragens sinne. Dette kan vise til et fokus på årsakssammenhengen.

I de to foregående eksemplene ville det vært mulig for elevene å velge en annen lese måte for å svare på spørsmålene. Det virker til å være naturlig for dem å se tilbake på handlingen fremfor å si noe om tematikk eller det visuelle uttrykket for sinne hos Dragen. Dette kan være uttrykk for at det er den handlingsorienterte lese måten elevene i størst grad behersker. Samtidig er det mulig at spørsmålsformuleringene ha bidratt til at elevene benyttet seg av den handlingsorienterte koden.

4.1.2 Tid mellom oppslagene

Bildebokas oppbygging krever at leseren forstår tidssammenhengen mellom de ulike sekvensene, altså oppslagene. I motsetning til tekst som består av ren skrift, presenteres oppslagene i bildebøker som separate enheter. Dette stiller krav til leseren. Nikolajeva (2010, s. 29-30) beskriver at innsikt i tidsforskyvingen mellom oppslagene ikke er gitt, og kan være kognitivt utfordrende å identifisere for yngre lesere. Det siste oppslaget i *Dragen* utgjør avslutningen på fortellingen, og viser hvordan ting ble for Lilli til slutt. Både Amanda og Adrian trakk frem tanker rundt denne avslutningen i intervjuene sine:

Amanda: Helt på slutten. Så ser man at hun smiler. Også det med de hjertene da. Som *annen elev* sa. Hun puster hjerter. Så ser man hjerter der. Og øynene da. Og nesa der. Også har hun liksom pynta seg da. Blitt liksom. Jeg føler kanskje at det her er noen måneder senere egentlig.

Intervjuer: At det har gått litt tid?

Amanda: Ja. For at man ser at hun har blitt glad igjen. Jeg føler ikke at det har skjedd over natta liksom. Jeg føler liksom... Jeg tenkte i hvert fall at hvis hun har vært deprimert og sykemeldt og sånn der, og sett hvordan det har vært. Man blir jo ikke frisk over natta. Det tar tid. Det er jo ikke en lysbryter man kan skru av og på.

Amanda trekker frem tidsforskyvingen, som Nikolajeva (2010, s. 29) tematiserer som del av den handlingsorienterte lesemåten. I *Dragen* viser oppslag 19 at Dragetemmeren øver med Dragen for å lære henne å oppføre seg bedre. På det siste og påfølgende oppslaget, blir leseren presentert for avslutningen på historien. Det er i denne sammenhengen Amanda påpeker at «Jeg føler ikke det har skjedd over natta liksom». Hun utdyper at «Man blir jo ikke frisk over natta. Det tar tid». Utsagnet hennes kan tolkes som at hun tar kunnskap om psykisk sykdom og bedring med i vurderingen av at det har skjedd en tidsforskyving mellom oppslagene. Hun evner å se denne sammenhengen, for så å konstantere at det må ha gått noe tid.

Adrian fikk på sin side får spørsmål av intervjuer om hva han likte og ikke likte med boka. På dette svarte han: «[...] Eller, det var ingenting jeg ikke likte. Men det er ikke så enkelt som at barnevernet kommer inn, også er det fikset som i boka. Det er jo ikke bare... så enkelt egentlig, ville jeg sagt. Så det er litt urealistisk, men ikke spesielt dårlig med boka.»

Gjennom utsagnet sitt viser han til en forståelse av bokas tematikk, og om hvordan omsorgssvikt krever tid og er komplisert å rydde opp i. Svaret til Adrian kan likevel skille seg fra Amandas, i form av at han ikke ser den samme tidsforskyvingen mellom oppslagene. En kan tolke Adrians utsagn som at han synes avslutningen fremstår forenklet og urealistisk, fordi han forstår tidsforskyvningen som kortere enn Amanda gjør. Samtidig kan det hende han mener «løsningen» som presenteres i boka virker forenklet og urealistisk, uavhengig av graden av tidsforskyvning.

4.2 Hermeneutisk kode

Den hermeneutiske koden krever en tolkning av handlingen, og handler om de ubesvarte spørsmålene som driver historien fremover. Koden innebærer forståelsen av den dypere meningen i teksten, og dens underliggende tema. Dette krever at leseren er innforstått med at det kan finnes en annen betydning av teksten enn hva handlingen alene viser. Nikolajeva beskriver lesing av ikonotekst som en hermeneutisk øvelse fordi det krever at leseren ser på bilder, tekst og helheten, for å få en dypere forståelse for hvert element (Nikolajeva, 2010, s. 32).

4.2.1 Hva er relasjonen mellom Lilli og Dragen?

Relasjonen mellom Lilli og Dragen ble raskt tema i elevsamtaler i begge klassene. Som nevnt var det første lesestoppet oppslag 3, hvor illustrasjonen viser at Lilli lister seg på tå i gangen. Gjennom verbalteksten kommer det frem at Lilli er redd for at en ukjent «hun» skal våkne, og derfor beveger seg så stille som mulig. Observasjoner fra undervisningsøktene i begge elevgruppene viser at elevene tidlig fikk en formening om at Dragen var en kvinnelig voksenperson i Lillis liv.

På det første lesestoppet skulle elevene diskutere i små grupper hvem de trodde «hun» var. I diskusjonen mellom Amanda og Adrian, sa Amanda at hun tror det er «moren». Adrian svarte på sin side: «Bestemor. Usikker... En dame». Observasjon av samtalene i den andre elevgruppen viser svar som samstemmer med disse. På spørsmål fra lærer om Dragen kan være en dame, svarte Bendik: «Ja, for drager kan også ha kjønn». Videre sa Bea: «Mora er dragen».

Observasjonene fra begge elevgruppene viser at gruppene er samstemte om at Dragen må være en kvinnelig omsorgsperson i Lillis liv. Amanda og Bea ser for seg at Dragen er Lillis mamma, og Adrian foreslår at det kan være bestemoren hennes. Verbalteksten presenterer

ikke eksplisitt at Dragen er Lillis mor, så elevene har trolig trukket slutningen basert på paratekstene og de to første oppslagene. Elevene har forkunnskaper om at en voksen og et barn som bor i samme hus, kan være forelder og barn. Samtidig kan det finnes andre tolkningsmuligheter, noe Adrian viser når han foreslår at Dragen kan være Lillis bestemor.

Hvem Dragen er og hvilken relasjon hun har til Lilli, er et eksempel på det Iser (1978) beskriver som tomme plasser for leseren. Allerede på forsiden av boka får leseren en forståelse av at fortellingen handler om en drage, hvordan denne ser ut og at hun har makt over Lilli. Leserens kognitive skjema om hva en drage er og hvordan drager oppfører seg. Samtidig blir leseren utfordret på at denne dragen har klær på seg, samt feminine og menneskelige trekk. Leserens kognitive skjema, som Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 32) beskriver, må endres, noe som kan være kognitivt utfordrende. En har ulike kognitive skjema med seg i lesingen, og elevene vil ha ulike utgangspunkt for å kunne fylle inn de tomme plassene teksten legger opp til.

Under intervjuet var Bea den eneste av elevene som utdypet hvorfor hun så for seg at Dragen var Lillis mamma:

Bea: Dragen var liksom et symbol på mora, som hun ikke trivdes så godt med å bo med fordi hun kjefta så mye på henne hele tida. Og hun ikke hadde lyst å ha venner på besøk og var redd for å gjøre mora sur og sånn.

Intervjuer: Symbol på mora, hva mener du med det?

Bea: Ja for at det skal jo liksom på en måte representere mora, men du får ikke direkte forklart at det er mora.

Intervjuer: Hva gjorde at du tenkte det var mora likevel?

Bea: Sånn, man ser er hun jo kledd i dameklær [...].

Bea begrunner tanken om at Dragen er Lillis mamma med klærne hun bruker. En kan tenke seg at hun også har brukt informasjonen om at Dragen bor i Lillis hus. Bea innhenter kunnskap om Dragens klær fra illustrasjonene, og kobler det opp til hva hun vet fra før om både kvinnelige klær og drager.. Dermed ser hun til å tilpasse sitt kognitive skjema utfra informasjonen ikonoteksten gir henne.

4.2.2 Hva feiler det Dragen?

Teksten presenterer også tomme plasser knyttet til Dragens sinne. Hva feiler det Dragen? Hva har Dragen opplevd tidligere som gjør at hun oppfører seg slik? Boka tematiserer hvordan Lilli blir mishandlet av Dragen, men gir ingen informasjon om hvorfor Dragen gjør som hun gjør. Dersom det er et mål å avdekke mysteriet er en avhengig av å tolke ikonoteksten, slik Nikolajeva (2010) beskriver. En mulig tolkning kan for eksempel være at Dragens sinne har en bakenforliggende årsak knyttet til psykisk helse. I tolkningsarbeidet kan tidligere litteratur, kunnskaper om det virkelige liv og fantasi være verktøy elevene tar i bruk (Roe og Blikstad-Balas, 2022, s. 31). Ofte vet ikke barn hvorfor voksne oppfører seg slik de gjør, og kan få skyldfølelse uten å ha grunn til det. Traavik (2012, s. 102) skriver om barn og overgrep i hjemmet, og trekker frem lojaliteten barna ofte har til foreldrene sine. Dette er også noe leseren får oppleve at Lilli har. I oppslag 7 lurer Lilli på om det er hennes feil at Dragen er sint. Når Dragetemmeren konfronterer Dragen får vi svar på noe av dette, og Lilli får også avkreftet at Dragens sinne og atferd er hennes feil. Under intervjuet trakk Amanda uoppfordret frem hva hun tenkte var grunnen til at Dragens sinne overfor Lilli:

Amanda: Også ja. Her ser vi at jo dragen blir veldig sur. Fordi Lilli er en utakknemlig drittunge da. Også. Jeg tenker i alle fall da. Eller når jeg så i boka da. Jeg tenkte at dragen må være sykkelig deprimert på en eller annen måte.

Intervjuer: Hvorfor tenker du det?

Amanda: Hun sover hele tida, går rundt i morgenkåpe. Og det jeg tenker da er at det er et tegn på depresjon fordi hun er sur og sliten hele tiden. Blir fort sliten. Tenker egentlig også litt på det at hun kanskje var alkoholiker.

Det kan se ut til at Amanda henter informasjon fra boka, og bruker denne til å fylle ut tomme plasser knyttet til Dragens karakter og hverdag. Hun bruker kunnskap om at Dragen går i morgenkåpe og sover på dagtid, og tolker dette som en indikasjon på å være deprimert eller ha et alkoholproblem. Gjennom å se illustrasjonene i kombinasjon med egne refleksjoner, formulerer Amanda tanker om bokas tematikk. Slik viser hun det Nikolajeva (2010) beskriver som en hermeneutisk tilnærming til tekst. I intervjuet utdypet Amanda videre følgende om Dragens situasjon:

Amanda: Da blir man sur fort. Også ja. Kanskje det er derfor hun er blitt deprimert. Også på gruppa som jeg var på snakket vi også om at hun kanskje var sånn fordi hun var alenemor og... at på en måte at faren ikke var i bildet da. Og derfor hadde hun ikke så mye å drive med da. Kanskje sykemeldt eller noe. Det tenkte vi i alle fall.

Intervjuer: Ja. At hun ikke hadde det noe bra med seg selv?

Amanda: Hun sier jo senere i boka også at Lilli er problemet liksom. At det er derfor hun er sur hele tida. Og det kan være fordi hun er alenemor da. Har ikke så mange folk rundt seg som kan hjelpe henne. Så derfor blir det litt mye for henne. Med Lilli. Å skulle passe på et barn mens man er syk og deprimert liksom. Det i alle fall det jeg har tenkt.

Intervjuer: Ja

Amanda: Videre i boka så rømmer Lilli hjemmefra. Hun fikk vel beskjed fra Dragen om at dersom hun drar, så fikk hun ikke komme tilbake. Det er noe som. Man tenker kanskje det når man er veldig sur. Men Dragen angret sikkert kanskje på at hun har sagt det senere. For hun er jo glad i Lilli, hun er jo ungen hennes. Som jeg ser det i hvert fall. Selv om man blir sur noen ganger, så betyr det jo ikke at man ikke er glad i noen.

Bendik trakk også frem muligheten for at Dragen er alenemor under intervjuet sitt:

Intervjuer: Ja. Husker du i går, så hadde vi et spørsmål om hvorfor dere trodde at Dragen er sint?

Bendik: Jeg vet ikke. Det kan jo være fordi... Kanskje hun...Man har ikke sett faren her, eller en til voksen. Så det kan være at hun dragen er sliten og lei, og det kan være at Dragen har problemer.

Både Amanda og Bendik ser altså Dragens oppførsel i et familieperspektiv. Amanda hever blikket videre fra Dragens mulige psykiske helse, og peker på at tilværelsen som alenemor kan ha gjort Dragen sliten. Bendik har også lagt merke til fraværet av en annen forelder, og trekker på samme måte linjer til at dette kan ha gjort Dragen «sliten og lei». Amanda foreslår på sin side at Dragen kan være hjemme på grunn av at hun er alkoholiker eller sykemeldt, og at alkohol kan være grunnen til at hun er sint. Videre kan det se ut til at Amanda bruker erfaringer med at en kan angre på noe en har sagt til noen en er glad i. I den siste setningen opplever vi at Amanda oppsummerer kommentaren sin og ser den i et større perspektiv. Dette

ved å si noe generelt om at «selv om *man* blir sur noen ganger, så betyr det jo ikke at man ikke er glad i *noen* (våre uthevninger).»

Både verbalteksten og illustrasjonene i *Dragen* gir informasjon om hvorfor Dragen er sint på Lilli. Hun gir blant annet inntrykk av å være sint fordi Lilli ikke vil spise den brente maten, og fordi hun bråker. Elevene viser kompetanse innen en hermeneutisk lese måte ved å skjønne at det må være noe bakenforliggende, og spekulerer i hva dette kan være. Begge elevene bruker fantasi og leser mellom linjene, noe Nikolajeva (2010) kommenterer er en sentral ferdighet ved hermeneutisk lesing av tekst. Et fellestrekk ved informantenes utsagn er at både Amanda og Bendik ser etter formildende faktorer for å forklare Dragens oppførsel. Funnene viser at begge elevene har refleksjoner rundt at Dragen har det vanskelig. Amanda foreslår detaljerte forklaringer rundt hvorfor Dragen er hjemmeværende.

4.2.3 Eline vet ikke at drager fins

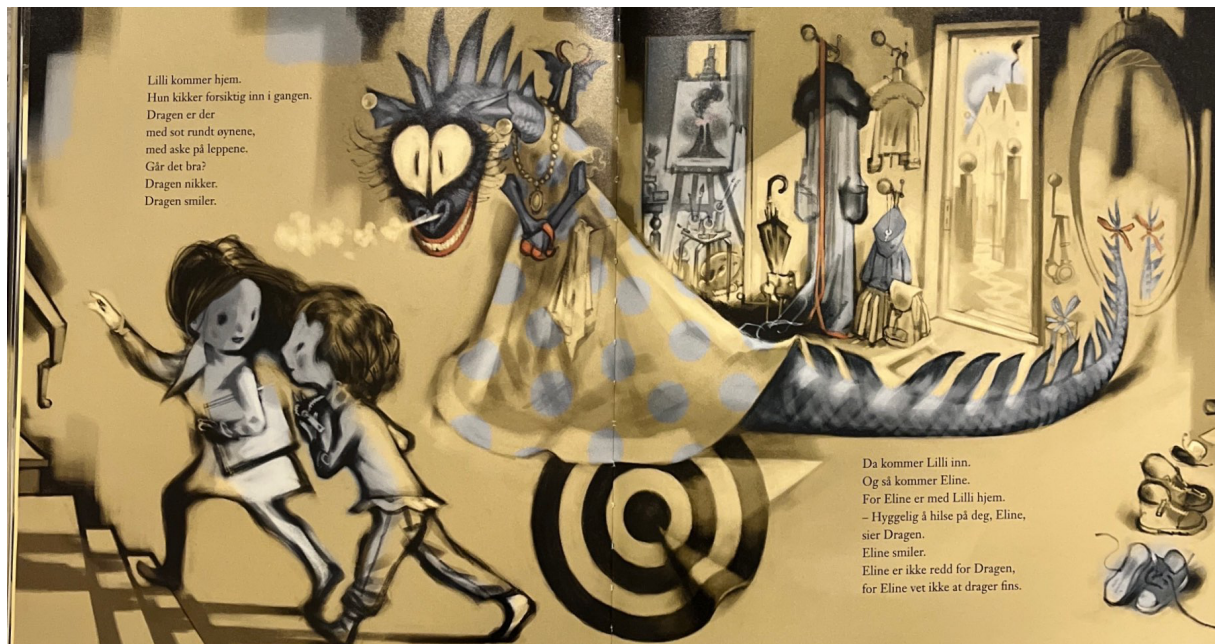
Det siste oppslaget i boka viser ulike tegn på at Dragen kan ha endret seg, eller forsøkt å endre seg, til det bedre. Samtidig gir ikonoteksten motstridende informasjon, og åpner for at leseren kan se flere lag i historien. Oppslaget illustrasjon viser Lilli og Eline som er på tur opp trappa hjemme hos Lilli. Tidligere i historien har vi fått fortalt at Lilli ikke tør å ha med seg besøk hjem, noe som kan gjøre at en implisitt barneleser kan tolke oppslaget som en lykkelig slutt. Illustrasjonen viser at Dragen står i gangen og ser på de to jentene. Likevel lyder den siste setningen i verbalteksten: «Eline er ikke redd for Dragen. For Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 20). Her blir leseren utfordret på å sette seg inn i mulige forklaringer på hvorfor Lilli og Eline ser to forskjellige ting.

Under intervjuet ble samtlige elever spurt om hva de tenker denne siste setningen betyr:

Bendik: Eline kom da på besøk til Lilli, og hun har jo kanskje snille foreldre. Og de behandler henne godt. Så derfor er det bare Lilli som innser at mammaen er en drage kanskje. Og kanskje Eline har... Kanskje ja. Eline ser ikke dragen fordi foreldrene er snille da.

Intervjuer: Hva tror du Eline ser?

Bendik: Jeg tror bare hun ser en vanlig dame. Mammaen til Lilli.



Figur 1: Oppslag 20 i *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018)

Her ser vi at Bendik viser til en forståelse av hvorfor Lillis mamma fremstilles som nettopp en drage. Han gjenkjenner dermed drageskikkelsen som en visuell metafor for en forelder som ikke er snill, selv om han ikke bruker et slikt fagbegrep, og han bruker denne kunnskapen til å sette Lillis erfaringer opp mot Eline sine.

De tre andre elevene trakk også frem tanker om at Lilli og Eline har ulike erfaringer med foreldrene sine. På spørsmål om hva den siste setningen betyr, svarte Bea: «Eline vet ikke hvordan Dragen egentlig liksom oppfører seg». Adrian svarte: «Eline. Ja jeg tror at hun blir behandla riktig, og så derfor ser ikke hun den Dragen som Lilli ser». Amanda trakk en lignende konklusjon, og utdypet: «Jeg tenker at Eline har sikkert vokst opp i en familie der hun sikkert har to foreldre som er skikkelig glad i henne og behandler henne skikkelig bra. Hun tenker jo sikkert at det samme skjer med Lilli [...]».

Gjennom å bruke kunnskap om Dragen som allegori, samt sette seg inn i Lillis følelser og verden, viser funnene at samtlige elever kan formulere hvorfor de tenker jentene har to forskjellige oppfatninger av Dragen. Gjennom formuleringene sine kommer det frem at elevene skjønner at leseren ser Dragen som en drage gjennom Lillis øyne, fordi hun er fokaliseringinstans i boka. Samtidig utdyper elevene dette i ulik grad. Alle identifiserer at Eline ikke har de samme erfaringene som Lilli, og at dette fører til at en av dem ser en mamma mens den andre ser en drage. Adrian, Bendik og Amanda trekker det videre, og formulerer hvorfor de tenker Lilli og Eline ser to forskjellige personer. De trekker linjer til Eline sine hjemmeforhold, og tenker hun blir behandlet godt av foreldrene sine. Elevenes

refleksjoner rundt hvorfor Eline ikke ser samme Dragen som Lilli, antyder i tillegg en mulig forståelse av at det avsluttende oppslaget ikke nødvendigvis indikerer en lykkelig slutt- i alle fall ikke en entydig lykkelig slutt.

4.3 Semisk kode

Den semiske koden innbefatter kunnskap om at teksten er fiksjon, altså leserens forståelse av at teksten presenterer noe annet enn virkeligheten (Nikolajeva, 2010, s. 34). Nikolajeva mener også at forståelsen av fiksjon er nøkkelelementet i litterær kompetanse. Selv om historien kan være virkelighetsnær, er teksten en kunstnerisk konstruksjon. Videre trekker Nikolajeva (2010, s. 35-36) frem at den semiske koden blant annet handler om å tilnærme seg de litterære karakterene i teksten. Indirekte og direkte informasjon i teksten hjelper leseren å forstå karakterene, både som representasjoner av mennesker og som uttrykk for roller og funksjoner i teksten som kunstverk.

4.3.1 Elevenes forståelse av Lilli

Boka *Dragen* presenterer fire karakterer: Lilli, Dragen, Eline og Dragetemmeren. De to førstnevnte er gjennomgående i hele historien. Eline er en del av de to første oppslagene samt det siste. Leseren introduseres for Dragetemmeren midt i boka. Ikonoteksten danner et bilde av karakterene, men den enkelte leseren kan ha ulike tolkninger av dem.

Lillis bevegelser, tanker og egenskaper kommer frem gjennom verbaltekst og illustrasjoner. Metaforer i verbalteksten er noe av det som er med å danne et bilde av Lilli som karakter. Fraser som «[p]usten sitter fast i halsen» (Dahle & Nyhus, 2010, oppslag 4) og «[h]un kjenner seg tung bare ved tanken» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 3), er med å skape et bilde av hvordan Lilli har det. Om en ser metaforene og resten av verbalteksten i kombinasjon med illustrasjonene av henne, kan en få inntrykk av en forsiktig og redd jente. Lillis ansikt er tegnet med store, runde øyne og lukket munn. Dette gjør at det kan se ut til at hun følger med, men ikke vil si noe. Pannen hennes er fremhevet i mange av illustrasjonene, noe som gjør at resten av ansiktstrekkene ser mindre ut. Disse trekkene kan gi uttrykk av et nedslått blick. Slik bruker de ulike modalitetene sin modale affordans til å utfylle hverandre, slik at vi får et helhetlig bilde av Lilli som karakter. Modal affordans forklares med at ulike modaliteter har ulikt potensial (Skovholt & Veum, 2014, s. 30). Bilder kan vise karakterers utseende, holdninger, ansiktsuttrykk og bevegelser. Verbaltekst kan gi utfyllende og detaljerte beskrivelser av karakterers indre.

Under intervjuene fikk samtlige elever spørsmål om hva de tenkte Lilli følte på oppslag 10. Bea svarte: «Jeg tror sikkert hun er litt redd og stressa siden Dragen eller mora kjefter og kaster tingene hennes liksom. For hun prøver jo å ikke gjøre Dragen sint. Bendik svarte på sin side: «Lilli føler vel kanskje skyldfølelse og litt sånn. Hva heter det? Hun er litt redd og litt lei seg kanskje.» Adrian brukte ordet «utrygghet».



Figur 2: Oppslag 10 i *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018)

I elevenes beskrivelse av Lilli kommer det opp adjektiv som «redd» og «stressa», og det blir påpekt at hun er «lei seg». Ingen av disse beskrivelsene kommer eksplisitt frem i verbalteksten, noe som tyder på at elevene har tolket ikonoteksten for å skape forståelse av Lillis følelser. Adrian nevner «utrygghet». Dette kan tyde på at han har en oppfatning av at hjemmesituasjonen påvirker Lillis følelser. Funnene viser at enkelte elever bruker konkrete hendelser fra boka når de skal beskrive Lillis indre egenskaper, noe som vises gjennom at Bea setter Lillis følelse av redsel og stress i sammenheng med Dragens oppførsel.

Bea utdypet videre hvilke indre egenskaper hun så for seg at Lilli har, og trakk linjer til Lillis alder:

Intervjuer: Til slutt lurer jeg på, kan du fortelle litt om Lilli?

Bea: Ja. Ja hun virker som en ganske sånn stille og sjenert person egentlig.

Intervjuer: Okei. Hvorfor tenker du det?

Bea: (Øhm). Det kan jo være fordi hun var redd for mora og sånn der. Men når hun var hjemme var hun veldig sånn, turte ikke si noe imot mora og

sånn. Det kan jo også være for at hun er liten, ikke så gammel. Da kan det jo også være skummelt å snakke mot folk.

Intervjuer: Hvor gammel tenker du at hun er?

Bea: Jeg tenker hun er rundt ti år, for det ser ikke ut som hun er så gammel. Men samtidig kan hun jo skrive, og hun hadde telefon.

Fra Beas intervju fremkommer det at hun har en tanke om Lillis alder. Bea sier at Lilli er en «ganske sånn stille og sjenert person», og begrunner det med at hun ikke turte å stå opp mot Dragen. Samtidig åpner hun for at det kan komme av alderen hennes, og at hun er «liten, ikke så gammel». Hun bruker illustrasjoner av Lilli og opplysninger fra teksten for å begrunne tanken sin om at hun er rundt 10 år. Amanda viste på sin side til gruppesamtalen i undervisningen når hun gjorde seg opp en tanke om Lillis alder under intervjuet:

Amanda: Vi var ganske uenige i alderen til Lilli. Det var noen som tenkte hun var mer 9 år, men jeg tenkte hun var mer 11-12 år. Det ble... Vi hadde en liten diskusjon om det. Vi ble jo enig om at hun var en 10-11 år cirka. Vi var ikke helt sikker.

Intervjuer: Hvorfor tenkte du at hun var så gammel som du gjorde?

Amanda: For jeg tenkte hun var 11 år fordi hun måtte... Hun var jo stor nok til at hun måtte på en måte spørre om hjelp. Jeg følte vertfall at om hun hadde vært 6 år, så hadde hun ikke gjort det. Men hvis hun var sånn 15 år, så hadde hun tatt mer ansvar selv. Så derfor tenkte vi cirka i midten der.

Både Bea og Amanda reflekterer rundt Lillis alder, men har ulike resonnement. Bea begrunner Lillis alder med utseende hennes og at hun har en mobiltelefon. Denne informasjonen er hentet fra illustrasjonene. Amanda refererer til den litterære gruppesamtalen, hvor gruppen diskuterte hvor Lillis alder burde plasseres mellom 10 og 12 år. Hun begrunner sin tanke om at Lilli var 11 år med at hun ikke var for ung til å be om hjelp, samtidig som hun ikke var så gammel at hun tok mer ansvar. I gruppesamtalen Amanda viser til, begrunner elevene alder med utgangspunkt i handlingen, hvor Bea på sin side begrunner i bokas illustrasjoner. Vi opplever ikke at disse utdragene sier noe om at elevene forstår Lillis karakter som et virkemiddel for å fremheve et budskap eller en tematikk. Innenfor den semiske koden kan vi si at elevene fokuserer på Lilli indre og leser henne som en realistisk

representasjon av et menneske. De bruker sin evne til mentalisering for å lese seg inn i historien og uttrykker ikke noe om hvilken rolle Lilli spiller i fiksjonen, for eksempel at Lillis karaktertrekk gjør henne til en motsetning til Dragen.

4.3.2 Dragen som allegori

Dragens egenskaper vises i stor grad gjennom oppslagene illustrasjoner. I første halvdel av boka blir Dragens utseende beskrevet svært lite i verbalteksten, noe som gjør at en må forstå karakteren med utgangspunkt i illustrasjonene. Verbalteksten presenterer at Dragen freser og tramper, noe en kan tolke som sinne. Ut over dette må leseren tolke ikonoteksten for å få et mer fullstendig bilde av Dragen som litterær karakter. Først når Dragen forsøker å begrense sinnet sitt overfor Dragetemmeren på oppslag 15, står det noe konkret i verbalteksten om utseendet: «Da trekker Dragen inn klørne, retter på badekåpen, smiler så vennlig den bare klarer med alle sine tre hundre og sekstifire tenner, [...]» (Dahle & Nyhus, 2018).

I følge Nikolajeva er dyr ofte representert i bildebøker, og kan introduseres med menneskelige egenskaper. En del av den litterære kompetansen er å kunne avdekke at dyreskikkelser representerer mennesker i historien (Nikolajeva, 2010, s. 36). I *Dragen* blir det ikke nevnt eksplisitt at Dragen er foresatt for Lilli, dette er noe leseren eventuelt må konkludere med selv. Leseren får vite at Lilli og Dragen bor i samme hus og har felles hverdagslige gjøremål. Dragen har også makt til å bestemme over Lilli. Dragen er ikledd klær og smykker, men det står ingen steder at hun er en mor eller et menneske.

Karakteren Dragen kan ses på som en allegori. En allegori i en litterær tekst sier noe gjennom noe annet. Allegorier fremstiller ofte begreper eller tankerekker i billedlig form, ofte gjennom personifisering eller metafor (Lothe et al., 2007, s. 6). Videre kan bildeboka i sin helhet ses på som en allegorisk fabel. Federl og Eftedal skiver at en allegorisk fabel «er ei kort dyrefortelling som avsluttes med en konklusjon eller moral for å sikre at leseren får med seg poenget. I fabelen er det ikke egentlig dyreverdenen vi møter, men en menneskeverden i lett forkledning» (Federl & Eftedal, 2018). *Dragen* kan defineres som en allegorisk fabel fordi det er tydelig for en kompetent leser at Dragen egentlig ikke er en drage, men en kvinnelig omsorgsperson. Selv om en implisitt barneleser kanskje ikke ser at Dragen er et menneske, vil den mulig klare å se moralen i historien. Aggresjonen til Dragen blir formidlet visuelt og språklig gjennom å gi henne dragens egenskaper, noe som kommer til uttrykk gjennom blant annet røyk og flammer.

Under første lesestopp kunne elevene fortelle at de tolket Dragen som moren til Lilli. Dette har vi beskrevet nærmere i kapitlet om hermeneutisk kode. Det er naturlig at elevene oppfatter at Dragen egentlig er et menneske fordi drager er fabeldyr og ikke passer inn i en realistisk fortelling som medlem av en menneskefamilie. I undervisningen sa Amanda: «Dragen er et symbol. Lilli og Eline ser ulikt. Dragen er et symbol for sur.» Amanda viser altså en forståelse for at forfatter og illustratør har ilagt moren til Lilli utseende og personlige egenskaper fra en drage, for å illustrere morens raseri. De andre elevene uttrykker ikke dette like tydelig, men som vist tidligere, sa samtlige informanter noe om hvorfor Eline og Lilli ser ulikt i siste oppslag. Dette bekrefter at også de andre elevenes forståelse av at Dragen er en allegori for Lillis mor eller egenskaper ved henne.

4.3.3 Dragens falske oppførsel

På oppslag 15 får leseren se det første møtet mellom Dragen og Dragetemmeren.

Verbalteksten beskriver hvordan Dragen «gjør seg så pen, gjør seg så mild i stemmen, gjør seg så søt og blid og snill» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 15). Dette er det nærliggende å forstå som en reaksjon på at hun ser en fremmed komme inn i gangen. Videre unnskylder hun seg til Dragetemmeren: «Beklager, men jeg ventet ikke besøk. Skal det være litt kaffe?».

Illustrasjonene viser Dragen stående i trappa, mens hun ser ned på Lilli og Dragetemmeren. Hun smiler bredt, samtidig kommer det røyk ut av nesen hennes. Leseren må tolke ikonoteksten, samspillet mellom illustrasjoner og verbaltekst, for å få en helhetlig forståelse av karakteren Dragen. Gjennom boka bruker Dragen tre ulike strategier i møte med Dragetemmeren: hun prøver å late som hun er vennlig, før hun blir rasende, og til slutt skylder sin egen oppførsel på Lilli. På oppslag 15, der hun later som hun er vennlig, blir det for første gang i boka klart at Dragen kan kontrollere oppførselen sin overfor andre. Dette er med å skape kompleksitet i karakterfremstillingen, noe som kan være krevende for uerfarne lesere. Videre kan lesningen av dette påvirke lesningen av det siste oppslaget, som kommenteres i kapittel 4.2.3, gjennom å skape større tvetydighet rundt Dragens troverdighet. På lesestopp 5 under høytlesingen stoppet vi ved oppslag 15, og elevene fikk følgende spørsmål: «Hva tenker dere om Dragen? Hvordan synes du bildet passer sammen med teksten?»



Figur 3: Oppslag 15 i *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018)

Flere av elevene hadde tanker rundt Dragens fremtoning. Amanda og Adrian diskuterte spørsmålet under lesestoppet, og Amanda responderte med: «Later som, men freser fremdeles. Vi ser røyken ut av nesa... Øynene er intense, og ikke vennlige. Er egentlig sint.» Adrian virket til å være enig med henne, da han la til: «Prøver å være noe hun ikke er». Bea hadde også tanker om oppslag 15, og utdypet følgende under intervjuet:

- Bea: Ja for at siden hun ser den Dragetemmeren prøver hun å putte opp sånn falsk oppførsel og late som at det går helt fint hjemme og sånt.
- Intervjuer: Hvorfor tenker du oppførselen er falsk?
- Bea: Jo fordi Dragetemmeren kan jo liksom ta Lilli bort derfra hvis de ser at hun ikke har det bra hjemme.
- Intervjuer: Ser du noe på Dragen som gjør at du tenker hun har falsk oppførsel nå?
- Bea: Man ser jo egentlig at hun kom ned kjeftende, men med en gang hun så Dragetemmeren begynte hun å smile, men smilet ser jo ikke ekte ut, for å si det sånn.

Amandas, Adrians og Beas tanker om oppslaget kan tolkes som at de leser ikonoteksten for å skape en forståelse av Dragen som karakter, slik Nikolajeva (2010) beskriver som del av den semiske koden. Elevene bruker frasene «later som», «prøver å være noe hun ikke er» og «putte opp sånn falsk oppførsel». Dette kan si noe om at elevene har en oppfatning av

hvordan karakteren Dragen har oppført seg tidligere, og derfor ikke ser det sannsynlig at fremtoningen hennes på oppslag 15 er ekte. Bea trekker inn at Dragens motivasjon for å fremstå snill er at Dragetemmeren kan ta Lilli fra henne. Her bruker Bea kunnskap om hendelser som kommer videre i boka for å forklare Dragens oppførsel, og kombinerer semisk og handlingsorientert kode. Vi tolker dette som at elevene har visse forventninger til Dragens følelser og motivasjon, og setter seg inn i Dragen som karakter gjennom mentalisering. Dette gjør de fremfor å gjøre koblinger til de eventyragtige rollene karakterene spiller i boka: Dragen som skurk, Dragetemmeren som helt, og Lilli som en uskyldig jente som trenger hjelp.

4.4 Symbolorientert kode

Symbolisk kode hjelper leseren med forståelsen av symbolske elementer i teksten. Dette krever først og fremst at leseren har en forståelse for at symboler finnes (Nikolajeva, 2010, s. 37). Nikolajeva skriver videre at forfatterens valg av symbol og leserens forståelse kan være avhengig av en felles oppfatning. Likeså kan ulike lesere ha ulik forståelse av symboler. For eksempel kan unge eller uerfarne lesere mangle noe av kunnskapen en gitt symbolorientert lesning forutsetter. I bildeboka kan for eksempel en karakters følelser visualiseres gjennom bruk av dyreallegorier eller farger. Også fargene i omgivelsene, størrelsesforhold mellom karakterer og plasseringer i bildet kan ha symbolisk verdi.

4.4.1 Farger, perspektiv og bildeutsnitt

I *Dragen* er alle oppslagene spredd over to sider. Dette er med på å skape en helhet, og på å forsterke virkelighetsfølelsen når en leser (Ommundsen, 2022a, s. 160). Bildene er tegnet, og de samme dempede fargene og fargetonene går igjen. Fargene er i hovedsak beige, grå og sort, og bidrar til å sette en dyster stemning til handlinga. I løpet av oppslagene er det et ved et par tilfeller brukt rødt i stedet for gul- og blåfarger. Det mest utpregede unntaket er Dragens røde morgenkåpe, som er med å sette henne i kontrast til omgivelsene.

Under andre lesestopp (oppslag 7) spurte vi elevene om hva de så. I dette oppslaget sitter Lilli i kottet omgitt av esker, skrot, verktøy og en edderkopp. Amanda kommenterte at det var mørkt og ekkelt. Vi tolker dette som at hun sikter til fargene og omgivelsene i kottet, og at hun bruker en symbolorientert lese måte for å si noe om helheten i oppslaget. Adrian fikk spørsmål om hva han ser i oppslag 10. Her trakk han frem opplevelsen sin av stemningen i oppslaget, og så observasjonene sine i sammenheng med bokas siste oppslag:

- Adrian: Mørkhet. At det er veldig mye... Det er et veldig trist rom egentlig. Siden det er så mye mørkhet. Tristhet og skygger og ... Ja.
- Intervjuer: Ja
- Adrian: Men der på slutten av boka blir det jo mye lysere, fordi da begynte jo hun å bli grei. For det kommer sånn lys inn, og hun ser bare mer glad ut egentlig.

Oppslaget Adrian viser til avslutningsvis, er oppslag 20. Her ser vi Lilli komme inn sammen med Eline. Døren står på gløtt og lyset utenfra kommer inn i gangen. Fargene i oppslagene er ikke så ulike, men skyggene, soten og røyken lager en annen stemning i oppslag 10.

Amanda trekk frem hvordan fargene i omgivelsene endrer seg ut fra hva som skjer mellom Lilli og Dragen. Under intervjuet gjenfortalte hun handlingen til oss, og kommenterte samtidig: «Da så vi bildet da hvordan på en måte stemninga på en måte skifta med farger og sånt. Det syns jeg var veldig fint». Vi tror Amanda sikter til fargeendringen som skjer mellom oppslag 8 og 9, fordi hun samtidig snakker om at karakterene skulle spise middag. I oppslag 8 er det beige omgivelser, med noe skygger og røyk. Lilli og Dragen sitter på kjøkkenet, og Lilli spiser ikke. I neste oppslag ser vi Lilli sitte alene igjen på kjøkkenet mens Dragen stormer ut. De endrer fargene seg, omgivelsene har blitt grå, og døra, stolen og Lilli er gule. En kan tenke seg at Dragen har slått av lyset, og en effekt av fargeendringen blir et økt fokus mot døra der en ser Dragen forsvinner opp. I tillegg gjør denne fargeendringen at leseren får en opplevelse av noe skummelt, og at stemningen blir dårligere hjemme hos Lilli og Dragen.

Skovholt og Veum (2014, s. 106) skriver at bildeutsnitt kan bidra til å skape nærhet eller distanse mellom leseren og det som er avbildet. I bildebokssammenheng vil utsnittet påvirke leserens nærhet til handlingen og karakterene. Jewitt og Oyama (2001, referert i Skovholt og Veum, 2014, s. 106), skiller mellom tre grunnleggende nivå i analyse av utsnitt. Nært eller ultranært utsnitt, halvtotalt utsnitt og heltotalt utsnitt. I *Dragen* er de fleste utsnittene heltotale. Slike beskrives ved at en kan se hele kroppslengden på personen. Dette kan være med å skape et upersonlig forhold. På samme måte kan et nært utsnitt skape et mer personlig forhold. På oppslag 7 kan vi se Lilli i kottet. Dette er et nært utsnitt i en skremmende situasjon, som kan ta leseren enda nærmere Lillis opplevelser og følelser. Ser vi dette i sammenheng med Amandas kommentar fra samme oppslag om at det er «mørkt og ekkelt», kan denne leseropplevelsen bli forsterket av nærheten til Lillis ansikt.

Under intervjuet med Adrian spurte vi hva ved bildeboka som gjorde størst inntrykk. Adrian bladde opp på oppslag 5:

Adrian: Ja... (Ehm) Det som gjorde mest inntrykk var nok... Det var nok Dragen egentlig. For hun er veldig vanskelig å unngå i boka. Og Lilli, så klart. Se hun er jo her, også tar hun hele siden nesten. Fordi hun er ... Så svær. Skjønner du?

På det aktuelle oppslaget ser vi at Lilli har vekket Dragen, som står over Lilli og holder henne fast i armen samtidig som det ryker ut av nesen. Dragen er mye større enn Lilli, og tar stor plass i oppslaget. Dette er det første oppslaget som viser Dragen og Lilli sammen, og kan være en god illustrasjon på karakterene og forholdet deres. Vi forstår Adrian slik at den visuelle effekten av den store og voldsomme illustrasjonen av Dragen, i kontrast til lille Lilli, bidro til hans leseropplevelse.



Figur 4: Oppslag 5 i *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018)

Ommundsen skriver at verdiperspektivering oppstår når personenes størrelse gir en effekt. Om illustratøren har gjort skikkelser i boka overdrevet store eller små, kan det være med å skape kontraster. Er en skikkelse større enn omgivelsene kan det symbolisere makt, og motsatt kan en veldig liten person vise til avmakt (Ommundsen, 2022a, s. 160). I *Dragen* vises et størrelsesforhold mellom Lilli og Dragen, som kan være med å indikere relasjonen deres. Dette er gjennomgående i hele boka. Lilli fremstår liten i forhold til omgivelsene sine, og er også mindre enn både Dragen og Dragetemmeren. Dette kan til dels forklares med at hun er et barn og de andre voksne. Det kan også representere maktesløsheten hennes overfor

Dragen, og det skjeve maktforholdet mellom dem. Størrelsesforholdet mellom Lilli og Dragen er skjevare i oppslag 5, enn i resten av boka. Dette gjør at leseren får et inntrykk av makten Dragen har, noe som også kan ses i sammenheng med perspektivet Lilli ser Dragen i.

4.4.2 Visuelle symboler

En hestesko går igjen i flere av oppslagene som viser gangen hjemme hos Lilli og Dragen. Hestekoene henger over ytterdøra i starten av boka. Etter hvert henger den på skrå, og etter Lilli rømmer hjemmefra, ligger hestekoene i et støvbrett på gulvet. Til slutt (oppslag 20) er den på plass over døra igjen. Under lesestoppet knyttet til oppslag 20 kommenterte Bendik at han så et hjerte. Samtidig bladde Bea tilbake i boka og pekte på hestekoene på et av de tidligere oppslagene. Deretter pekte hun på hestekoene som var på plass igjen i oppslag 20. Bendik tok da ordet i felles samtale, og fortalte om denne utviklingen de hadde sett. Denne observasjonen gjør at vi forstår at elevene skjønner at hestekoene kan ha symbolsk verdi, og at utviklingen til hestekoene sier noe om stemningen i huset.

Videre spurte studenten som holdt undervisningen, hvordan elevene trodde Lilli kom til å ha det fremover. Bendik svarte at Lilli kom til å ha det bra. Han begrunnet det med at blinken (gulvmatta) er krølla, og at Dragen har hjerter i øynene, på ryggen og i nesen. Han sa at Dragen har blitt snill, og at hjertene viser at det er mer kjærlighet. Observasjonene av gulvmatta og hestekoene ble også tema under intervjuene til både Bea og Bendik. Vi viste oppslag 10 til Bea, og spurte om hun kunne fortelle om hva som skjer i bildet:

Bea: Ja, det her var jo at, mora, etter at mora var blitt skikkelig sur. Vi snakka jo om at det teppet var den blinken liksom. For Lilli blir liksom truffet med det mora kommer med, for hun kjefter på henne hele tiden. Også kasta Dragen alle tingene på henne etter hun har kjefta på henne, og sier at hun må gå å rydde.

Gulvmatta blir først introdusert i oppslag 3. Den vises i alle oppslagene med bilder fra gangen hjemme hos Lilli og Dragen. Matta har sorte og hvite sirkler og ligner en blink. I de neste to oppslagene står Lilli midt på gulvmatta, og Dragen opptrer aggressivitet overfor henne. I disse to oppslagene er det tydelig at Lilli er målet for Dragens sinne. I flere av de følgende oppslagene står Lilli oppå gulvmatta. Det samme gjør Dragetemmeren ved to anledninger. I et av de siste oppslagene ser vi et oversiktsbilde av huset og hagen. Der henger gulvmatta til tørk på klesstativet, og det er skutt med pil og bue på den. I det siste oppslaget er gulvmatta tilbake i gangen, men krøllet. Lilli ser da ut til å kunne gå rett forbi den.

Innledningsvis i intervjuet spurte vi Bendik om han kunne fortelle om noe han hadde lagt spesielt godt merke til i boka. Han valgte å trekke frem symbolene som går igjen i flere oppslag:

- Bendik: Ja, jeg la merke til at det var veldig mange hint i boka. Som for eksempel at hun jenta stod i sirkelen.
- Intervjuer: Ja. Den gulvmatta?
- Bendik. Ja. Hver gang hun blir kjefta på så stod hun inni den. Inni i boden så var det piler og hjerter.
- Intervjuer: Ja. Hva tenker du at det betyr?
- Bendik. Det kan jo bety at der liksom. Det er oppturer og nedturer. Og ja. Det er der hun har liksom gjemt kjærligheten sin. Det er litt som. Ja

Vi forstår det slik at Bendik har en forståelse for at det finnes visuelle symboler som må leses i overført betydning. Piler er symbol i oppslagene 6-7 og 11-12. Under samtale i helklasse kom det frem at både Bendik og andre elever mente pilenes betydning handlet om opp- og nedturer. Videre i intervjuet spurte vi om Bendik kunne fortelle fra oppslag 10. Han utdypet da svaret sitt fra tidligere, med eksempler fra oppslaget:

- Bendik: Jeg ser jo at Dragen er veldig sur på hun jenta. Og kaster ting på henne, og roper til henne. Og da står jo jenta inni gulvmatta da. Også henger hestekoene opp ned. Feil vei. Og det er mange rundinger. Så (eh). Ja. Så har Dragen sånn veldig sint ansikt.

Videre slo vi opp på oppslag 20, og spurte om Bendik kunne fortelle om hva som skjer. Også her svarte han med å vise til visuelle symboler, og å se disse i sammenheng med tidligere oppslag:

- Bendik: Der ser jeg at hestekoene er riktig vei. Det er mange hjerter. Så er det ingen som står i gulvmatta. Så ja. Hun har hjerte i øyene, nesen og ryggen. Ja. Det ser ut som at det er mye mer kjærlighet på dette bilde enn i det andre. Man ser på bildet at Dragen puster hjerter på Lilli.
- Intervjuer: Disse røykskyene?
- Bendik: Ja.
- Intervjuer: Hva tenker du om den pusten da?
- Bendik: Kanskje hun har mer kjærlighetspust. Ikke sånt sinne, sånn sinnepust.

Hjerter kan observeres i nesten samtlige oppslag. I motsetning til gulvmatta og hestekoer, som er tydelige objekter i bildene, er hjertene gjemt i andre gjenstander med hjerteform. Dragen på forsidebildet er for eksempel formet som et hjerte, som omslutter Lilli. Bladene fra trærne er hjerter, og tangen i kottet har hjerteform. Andre hjerter er mer tydelige, som på SOS-illustrasjonene til Dragetemmeren.

Et annet element som elevene tiller symbolsk betydning, uten at de fikk like stor plass i de litterære samtaler, var en katt og et speil. En medelev av informantene oppdaget at speilet som henger i gangen på oppslag 20, ikke henger der tidligere, noe eleven så i sammenheng med at Dragetemmeren brukte et speil i konfrontasjonen med Dragen i oppslag 17 og 18. I oppslagene viser Dragetemmeren Dragen speilbildet sitt, og Dragen responderer: «Er det virkelig meg?» Eleven mente at dette speilet var plassert i gangen i det siste oppslaget for at Dragen skulle kunne bruke dette videre i forbedringsarbeidet sitt. Elevene så katten på flere av oppslagene. Svart katt kan bety fare, og gir en følelse av at noe skummelt kommer til å skje.

Vi tolker funnene som at elevene er tydelig bevisste om og interessert i visuelle symboler. Samtidig virker det som de har en tendens til å søke et entydig svar på hva symbolene kan bety. De åpner kun i liten grad for ambivalente tolkninger. Et eksempel på dette er hjertene, som elevene tolker som klare symboler for kjærlighet og en bevegelse mot en mer harmonisk tilstand i hjemmet. For en erfaren leser er det ikke nødvendigvis et positivt ladd symbol for kjærlighet at Dragen stenger Lilli inne i et hjerte på bildebokas forside.

Et symbol elevene ikke nevnte, er nøkler og låser. Dette er et symbol som går igjen i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014) og *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003), som også i de verkene kan kobles til omsorgssvikt. Nøkler kan brukes til både å låse opp og stenge igjen, og har dermed en tvetydighet med seg som symbol. I *Dragen* blir Lilly låst inne i kottet med dobbel lås. Når Lilli og Dragen spiser middag henger det en nøkkel høyt opp på en gardinstang, utilgjengelig for Lilli. Det er også lås på postkassa, og på utsiden av den ene døra i andre etasje. Dette gir oss et inntrykk av at Dragen kan bestemme når og hvor Lilli skal være inne- eller utelåst, både fysisk i rom, men også mentalt. Lilli må hele tiden lytte, bevege og oppføre seg slik som Dragen bestemmer. I det siste oppslaget henger det en nøkkel i et kjede på jakkeknaggen til Lilli, som kan gi håp om en grad av frigjøring.

4.4.3 Verbalspråklige metaforer

Karakteren Dragen beskrives både med verbale metaforer, og visuelle symboler. Første gangen leseren får en beskrivelse av Dragen står det:

Men det er for seint nå,
for Dragen er i trappa,
og Dragen setter flammeblikket i henne.

- Drittunge, hveser Dragen
og puster mørke ut i gangen,
puster skygger over veggene.

(Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 4)

Her kan en ser hvordan metaforer brukes i verbalteksten. Om leseren ser Dragen som en allegori, vil metaforene mulig kunne fremstå enda tydeligere enn om en ikke ser dette. Dette fordi metaforene «flammeblikket», «puster mørket ut i gangen» og «puster skygger over veggene» blir enda tydeligere om de ses i sammenheng med et menneske, og ikke en faktisk drage. Elevgruppen vår ga uttrykk for å forstå Dragen som en allegori, noe som beskrives nærmere i kapittelet om semisk kode. Ingen av elevene nevnte noe om verbalspråklige metaforer eksplisitt. Det er mulig dette har noe å gjøre med at de visuelle symbolene fikk stor plass i undervisningen. Da vi spurte Adrian om det var bildene eller teksten han først la merke til under lesingen, svarte han «Det vil jeg si, det er bildene. Det er liksom det som tar blikket ditt med en gang, det var bildene». Dersom vi hadde lest *Dragen* med større fokus på verbalteksten, kan det tenkes at elevene i større grad hadde fokusert på de verbalspråklige metaforene.

4.5 Referensiell kode

Den referensielle koden handler om å knytte an til den kulturelle konteksten. Nikolajeva utdyper i sin artikkel at det finnes ulike typer kontekst, og nevner sosiohistorisk, ideologisk og litterær kontekst. Sosiohistorisk kontekst handler om tiden og kulturen teksten ble skapt i. Ideologisk kontekst handler om den ideologiske underliggende holdningen i teksten. Litterær kontekst handler om intertekstuelle eller intervisuelle koblinger til annen litteratur. Den referensielle koden krever høy litterær kompetanse av leseren (Nikolajeva, 2010, s. 38-39). Hvilke referanser leseren innehar, vil være individuelt ut fra hva leseren har opplevd eller lest tidligere.

Vi har ikke gjort observasjoner der informantene kommenterer den sosiohistoriske eller ideologiske konteksten i boka. En mulig forklaring på dette, kan være at den fiktive verdenen i boka har mye til felles med elevenes. Det største bruddet med elevenes virkelighetsforståelse vil mulig være Dragen. Vi ser ingen tegn til at fortellinga om Lilli er lagt til en annen tid enn elevenes samtid, det kan blant annet se ut til at Lilli har en smarttelefon når Dragetemmeren ringer. Det er også et samsvar mellom teksten implisitte holdning om Lillis rett til en trygg hverdag og kulturen elevene er omgitt av. Dersom teksten hadde gitt inntrykk av å bære et avvikende ideologiske syn på barns rettigheter, antar vi at elevene hadde reagert på dette.

4.5.1 Intertekstuelle og intervisuelle referanser

Dersom elevene tidligere har lest bøker som handler om noe lignende, eller andre bøker som er tematisk eller kognitivt utfordrende, vil de enklere kunne bruke sine erfaringer i møtet med teksten. Familien Dahle Nyhus har skapt flere bøker som ligner hverandre, og kunnskap om forfatterne ville kanskje gitt elevene en forventning om hvordan boka kom til å være. Det samme gjelder sjangeren, både som bildebok, fabel og generelt som fortelling. Erfaring med andre tekster, kan gjøre at oppbyggingen virker naturlig for leseren.

Boka inneholder flere momenter som kan gi leseren en intertekstuell opplevelse. Dette kan for eksempel være knyttet til leserens tidligere erfaringer med drager og kvinnelige omsorgspersoner som antagonister. Der Dragen kan sammenlignes med heksa i *Tornerose*, vil Lilli assosieres med uskyldige unge jenter som må bli reddet. I *Dragen* er det imidlertid Lilli selv som søker hjelp, og redder seg selv. Slik kan hun minne om den kvinnelige hovedkarakteren i nyere disneyfilmer som *Mulan* (Bancroft & Cook, 1998), og *Frozen* (Dell Vecho, 2014). Videre kan alle som kjenner til *Harry Potter*, kunne trekke linjer fra *Dragen* til å være låst inne i kottet under trappa, i tillegg til andre referanser som kan vekkes om å bli låst inne.

I intervjuet fortalte Amanda hvordan stemningen endret seg mellom Lilli og Dragen under middagen:

Intervjuer: Du sier at stemninga i boka har endret seg her. Hvordan ser du at stemninga forandrer seg på kjøkkenet fra det første til det andre bildet?

Amanda: Jeg føler at det er på grunn av fargene. Fordi gul er en ganske glad farge. På grunn av sol og sommer og sånt. Jeg føler blå er en mye mer trist farge. Har du sett filmen *Innsiden ut*? Hun er liksom glad og gul. Det som er trist er blå. Jeg tror det er ganske mange som tenker på den måten. At blå er trist fordi det er en mye kaldere farge. Gul er liksom en varm farge. Det er liksom det jeg tenker med det da.

For å utdype det symbolske ved fargene i omgivelsene, viser Amanda tidligere erfaringer med Disney-filmen *Innsiden ut* (Docter & del Carmen, 2015), som påvirker hvordan hun forstår boka. I undervisninga sa også Amanda at «i film er drager ofte ondskapsfulle». Hun kobler altså disse erfaringene hun hadde med seg fra andre tekster, til forståelsen av bildeboka Dragen.

4.5.2 Dragetemmeren = barnevernet

Allerede før Dragetemmeren ble introdusert nevnte elevene barnevernet. Under lesestopp 3, når Lilli rømmer hjemmefra, spurte vi elevene om hva de tenkte som til å skje videre. Adrian svarte kjapt at «nå får hun hjelp av barnevernet». Amanda hadde flere forslag. Hun sa at Lilli ville rømme til Eline, for å så dra hjem igjen senere. Hun sa også at Lilli kanskje ville oppsøke eller få hjelp fra barnevernet. Alle informantene ga uttrykk for tolkninger om at Dragetemmeren kom fra barnevernet. Dette forstår vi som at elevene bruker sin kunnskap om samfunnet til å forutse hva som kommer til å skje videre i historien. Elevene viser forståelse for hva barnevernet er, og en forventning om at barnevernet skal hjelpe barn som har et behov for det. I en bok med et viktig tabubelagt tema er det viktig å kunne se sammenhengen med samfunnet. Å kunne løfte handlingen fra boka til det virkelige liv, er noe som krever at leseren har forstått teksten.

Karakteren Dragetemmeren fremstår som en utydelig karakter, uten noen kjønn. Det blir ikke eksplisitt sagt «hun» eller «han» om karakteren, noe som kan gjøre Dragetemmeren mindre viktig som individ. Elevene brukte pronomenene hun, han og den. Det viktige ved Dragetemmeren er effekten den har på Lilli og Dragen. At Dragetemmeren tilsynelatende er kjønnsløs, kan også gjøre det lettere å lese den som symbol på en institusjon. Ingen av elevene nevnte at Dragetemmeren kunne symbolisere noe annet enn barnevernet. Denne entydiggjøringen kan henge sammen med at elevene ønsker at det skal være en person og en fasit, og ikke nødvendigvis er åpne for at flere tolkninger kan være riktige samtidig. Kanskje

kunne karakteren symbolisere for eksempel familievernkontor, politi, eller «nabokjerringa». Det er mulig elevenes oppfatning har med alder å gjøre. På ungdomstrinnet tenker vi de fleste elevene har noe kunnskap om hva barnevernet er. En eldre leser vil kanskje kunne se Dragetemmeren som uttrykk for ansvaret en hvilken som helst voksen som ser at det begås en urett mot Lilli, har.

Elevenes syn på, eller holdninger til barnevernet som institusjon, vil påvirke hvordan de oppfatter Dragetemmeren som karakter. I boka får Dragen hjelp hjemme, i motsetning til hvordan noen kan tenke at barnevernet henter barn og plasserer dem i fosterhjem. Dragen får hjelp til å mestre sinnet sitt, og til å se seg selv utenfra. I et av de siste oppslagene har Dragen tilsynelatende malt et vulkanutbrudd, noe som gir assosiasjoner til kurs i for eksempel sinnemestring, selvhjelp eller kunstterapi. Det var flere elever som kommenterte dette. Vi tolker dette som at elevene har kunnskap eller erfaringer med hvordan en kan regulere sinne.

Kunnskap om samfunnet, tema og det virkelige liv kom også frem i intervjuet med Adrian. Vi har tidligere beskrevet hvordan avslutningen avvek fra det han hadde forventet knyttet til den handlingsorienterte lesemåten. Adrian svarte følgende på hva han likte, eller ikke likte, med boka:

Adrian: [...] Eller det var ingenting jeg ikke likte. Men det er ikke så enkelt som at barnevernet kommer inn, også er det fikset som i boka. Det er jo ikke bare.. Så enkelt egentlig, ville jeg sagt. Så det er litt urealistisk, men ikke spesielt dårlig med boka.

Hans erfaringer eller kunnskap om hvordan det er å endre holdninger og vaner fra det virkelige liv, kan gjøre at han synes bokas avslutning fremstår urealistisk. Vi kan derfor tolke det slik at han skjønner at boka er fiksjon som sier noe om samfunnet vårt, og at dette kan være et mer eller mindre realistisk uttrykk for situasjonen i noens hjem.

4.5.3 Det viktige temaet

Da vi spurte elevene om hva de tenkte om boka, fikk vi mange svar om viktigheten av temaet. Dette har vi flere eksempler på. Fra klasserommet ble det påpekt at alle kunne lese boka fordi den handlet om et tema som kan berøre alle. En av elevene i klassen sa at han ikke likte boka, og at den var barnslig. Dette reagerte medelevene på, og flere sa han imot. De mente tematikken i boka gjorde at den ikke var barnslig, selv om innrammingen med bilder kunne oppleves slik. I intervjuet med Bea ble det også sagt noe om dette:

Bea: Altså det virker jo som den er retta mest mot sånn mindre unger siden det er sånn bildebok og sånn. Men jeg syns egentlig at alle kan lære noe fra den boka.

Intervjuer: Hvorfor tenker du det?

Bea: Nei, for at det er jo et viktig tema som egentlig alle burde tenke over og vite om. I alle aldre egentlig.

I utdraget bekrefter Bea effekten vi håpet at det alvorlige temaet ville ha på elevenes leseopplevelse. Hun nevner at den ser ut til å være laget for barn, men viser også til at alle burde lære noe fra boka. Dette ser vi som et eksempel på hvordan litteratur tilpasset elevenes lesekompetanse kan være et godt utgangspunkt for å snakke om aldersadekvate temaer.

I undervisningsøkten spurte vi elevene i plenum om hvem de tenkte *Dragen* passet for. I undervisningen overhørte vi Bea og Bendik diskutere dette. Bendik sa at «boka passer å lese for de som er like gamle som oss». Han fulgte opp med å si: «Alle kan lære av det. Alle kan lese det». Under intervjuet sa han det samme, men føyde også til at de som skal bli foreldre bør lese boka. Amanda sa at boka best passer til dem som er 9-12 år, men at de ikke ville skjønt hele boka. Hun mente at en bør være over 14 for å forstå den. Her kan vi se at elevene kommenterer den implisitte leseren. De ser på handlingen som realistisk, og mener at boka kan bidra til å hjelpe barn og voksne som kan lære av historien om Lilli. Ingen av elevene nevnte noe om barn under ni år. Dette kan tolkes som at elevene ikke synes at den passer for yngre barn. Vi tolker elevsvarene som at de tenker deres egen forståelse av boka er den riktige, og at de ikke ser at for eksempel yngre barn kan ha en annen, like gyldig opplevelse av den.

I undervisningen nevnte Amanda at hun så røyk fra andre hus, noe hun tolket som at andre kan ha like opplevelser som Lilli. Dette symbolet hadde vi ikke lagt merke til i vår egen lesning av boka. I intervjuet i etterkant av undervisningen spurte vi om hun kunne utype dette poenget:

Intervjuer: Du sa også noe husker jeg... Ganske sikker på at du som sa det med at du så røyk fra andre hus? Vil du si noe om det?

Amanda: Jaja. Det var jo det at i døra kunne man se at det kom røyk fra andre hus. Man så jo at når dragen var sur så kom det røyk ut av pipa. Så det. Man vet. Okei. Det tenke jeg at det i alle fall betyr at andre kan ha det på samme måte som Lilli hadde det før. At man er ikke alene med at det er liksom tabu å snakke om. Det med at ingen snakker om det. For kanskje de synes det er flaut eller noe sånt der. Jeg vet ikke. Alle tenker på en måte at alle andre har det bra. Men egentlig så har alle sine egne problemer. Ingen har perfekte liv liksom, alle har noe de selv liksom må styre med. Det kan være stort og lite, men ingen er perfekte liksom.

Dette utsagnet kan si noe om potensialet som ligger i litteraturen. Amanda sier ikke eksplisitt at det er viktig å legge opp til å snakke med elever om vanskelige og tabubelagte temaer, men det er nærliggende å tolke utsagnet som en oppfordring til å allmenngjøre og gjøre det mindre skummelt å dele hvordan en har det. Det finnes andre som også kan ha det på lignende måter som Lilli, da kan leseopplevelsen og den litterære samtalen være viktig for å lære av Lilli og Dragens historie.

4.6 Elevenes engasjement

Gjennom Nikolajevas koder har vi fått et innblikk i elevenes *performance*-kompetanse og *literary-transfer*-kompetanse. Dette fordi elevene både har brukt analytiske ferdigheter, og egne erfaringer i samtaler om *Dragen*. For å gi et mer helhetlig bilde av informantenes leseopplevelse, vil vi her analysere funn knyttet til elevenes engasjement.

Først vil vi se nærmere på elevaktiviteten i selve undervisningen. Her vil trekke frem både faglærers innspill og våre egne observasjoner av elevaktiviteten, både under lesestoppene og de litterære samtalen. Slik vil vi belyse indikatorer på engasjement som fremkom i undervisningsøkten. Deretter skal vi gå nærmere inn på de fire informantenes synspunkter på å lese bildeboka. Slik vil vi forsøke å danne et mer utfyllende bilde av hvordan elevene opplevde lesingen, noe som kan gi innblikk i både engasjementet tilknyttet undervisningen og den mer langsiktige utviklingen i motivasjon for lesing. Som nevnt påpeker Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 14) hvor vanskelig det er å observere motivasjon, og dette er en grunn til at vi vil belyse funn fra både observasjoner og intervju. Når det kommer til motivasjon for lesing mer generelt, vil vi også trekke inn informantenes svar på spørreundersøkelsen. Funnene våre vil bli analysert med utgangspunkt i teori om motivasjon og engasjement, som er beskrevet i kapittel 2.6. Denne har vært utgangspunkt for følgende liste over indikatorer på

engasjement: tar ordet i samtaler, følger opp andres kommentarer, deltar i det faglige arbeidet, lystbetont deltagelse, tar initiativ og kommer med selvstendige innspill, og positive ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

4.6.1 Elevaktivitet

I etterkant av begge undervisningsøktene hadde vi en feltsamtale med faglærer. Dette fordi han kjenner elevene sine godt, og vi ønsket innblikk i hans tanker om elevaktiviteten.

Faglærer delte synspunkter om elevaktiviteten i klassene generelt, samt spesifikt om Amanda, Adrian, Bea og Bendik sin deltakelse i den litterære samtalen.

Faglærer trakk frem at det overordnet sett var faglig aktivitet i begge elevgruppene, også blant elever som ikke deltar til vanlig. Etter våre tidligere definerte indikatorer, kan deltakelse i faglig arbeid være tegn på engasjement. Videre sa han at flere i elevgruppen deltok på tross av at de hadde uttrykt skepsis til å være aktive, med bakgrunn i at de ikke ville være informanter i forskningen. Faglærer la videre frem at han tenker en kombinasjon av både auditive og visuelle inntrykk egnet seg godt i undervisning, og da spesielt for elever som kan slite med utholdenhet og konsentrasjon. Her trakk han spesielt frem Adrian, som viste større grad av faglig deltagelse denne undervisningsøkten enn han brukte å gjøre ellers. I denne sammenhengen trakk han også frem at lesestoppene våre trolig hadde en positiv effekt. Faglærer sa han tror undervisningsformen økta var lagt opp etter, bidro til at flere elever turte å delta aktivt. Samtlige informanter rakk på hånda for å delta i plenumsamtalen ved ulike anledninger. Beskrivelsene til faglærer samsvarer i stor grad med vår operasjonalisering, og vi tolker faglærers beskrivelser av aktiviteten som at elevgruppen viste tegn på engasjement i undervisningen.

Under høytlesingen gjorde vi flere observasjoner av elevgruppene. I den første elevgruppen hadde både Amanda og Adrian ansikt og blikket mot det som foregår ved tavla under oppstarten. Adrian spurte om de skulle begynne å lese, og Amanda bladde uoppfordret i boka. Vi tolker atferden deres som at begge tar initiativ og deltar i det faglige arbeidet, noe som viser til engasjement. Videre diskuterte Adrian og Amanda de faglige spørsmålene på samtlige av de seks lesestoppene. Gjennom denne atferden tolker vi at flere ulike indikatorer på engasjement kommer inn, da de følger opp hverandres kommentarer, samt viser initiativ og kommer med egne innspill. På lesestopp 4 rakk Adrian opp hånda da det ble spørsmål om å nevne tre ting i oppslaget. For hver gang en annen elev fikk ordet, strakk han handa lengere opp. Vi tolker dette som uttrykk for at han hadde et sterkt ønske om å ta ordet i samtalen. Mot

slutten av høytlesingen begynte Amanda å fikle med håret sitt, og Adrian så på mobilen. Atferden deres kan tolkes som at den faglige deltakelsen avtok, noe vi også ser i sammenheng med at det nærmet seg pause. I den andre elevgruppen fiklet Bea og Bendik med mobil og andre ting før oppstart, men når læreren begynner å snakke fulgte de med. Under lesestoppene diskuterte de spørsmålene, men når vi kom til lesestopp fem, mistet de fokus på undervisningen. De hvisket sammen om ikke-faglige tema, og hadde ikke blikket hverken mot tavla eller i boka. Dette tyder på at det faglige fokuset avtok da høytlesingen nærmet seg slutten, noe vi kan se i sammenheng med at elevene hadde holdt konsentrasjonen over lengere tid.

Observasjonene viser at den litterære gruppesamtalen utspilte seg noe ulikt i de to gruppene. Da de skulle snakke om egne svar fra notatlappene sine holdt majoriteten av informantene et faglig fokus. Etter hvert som samtalen skulle gå over på samtalestartere, var det ulik respons i de to elevgruppene. I den ene klassen fortsatte elevgruppen å holde den faglige samtalen i gang ut hele økta. Med utgangspunkt i de gitte indikatorene, kan dette faglige fokuset tolkes som tegn på engasjement. I den andre klassen sklei derimot samtalen gradvis ut, og endte i ikke-faglige temaer, noe som kan tolkes som manglende engasjement for det faglige. Under denne aktiviteten gikk både Bea og Bendik villig frem for å hente lapper med samtalestartere. Bea forsøkte å starte en samtale med gruppen når hun returnerte, mens Bendik på sin side hentet lappene uten å følge opp noe videre når han kom tilbake. Vi tolker atferden som at både Bea og Bendik viser initiativ når de går frem og henter lapper. Samtidig viser Bea en større grad av faglig motivert engasjement, da hun forsøker å initiere en faglig samtale.

4.6.2 Synspunkter på å lese bildebøker

Under intervjuene var et av temaene elevenes lesing av ikonoteksten. Samtlige intervju ble innledet med følgende spørsmål: «Var det bildene eller teksten du først la merke til?», hvorpå alle de fire elevene svarte at det var bildene. Videre fikk elevene spørsmålet: «Hvordan synes du det var å lese tekst og bilder sammen?». Her responderte elevene med: «[...] ganske bra» «[...] ganske gøy» «[...] ganske god», og «det er mer interessant [...]». Alle viste altså en grad av positivitet til å lese ikonoteksten.

Alle fire informantene hadde tanker rundt å lese tekst og bilder i kombinasjon. På spørsmål om hvordan det var å lese tekst og bilde sammen, trakk Bendik frem at «både teksten og bildene ga veldig mye sånn hint om hva som skjedde». På samme spørsmål trakk Adrian på sin side frem at «det er mer interessant og man sånn får med seg bedre og skjønner bedre

hvordan eller hva det handler om, og liksom hvordan det så ut. Ja». Bea syntes det var «ganske gøy», noe hun begrunnet med at «du får på en måte sånn dobbel betydning, eller sånn, du får mere med deg på en måte av hva som skjer. For du har jo sett på bildene og kan tolke dem litt selv, også får du tekst så du skjønner litt mer». Amanda svarte følgende:

Amanda: Jeg føler at på den lille teksten vi fikk, så fikk dem sagt ganske mye. Og. Vi stoppa jo opp ganske mange ganger da vi leste boka da og snakka om det, og da følte jeg på en måte at teksten sa mye mer enn det stod, på en måte. Jeg tror også det var fordi vi hadde bildene. Jeg følte på en måte at bildene hjalp teksten på en måte å få til mer ut av historien på grunn av bildene.

Vi tolker guttenes svar som at de opplevde at illustrasjonene ga dem en bredere forståelse av både handlingen og omgivelsene i boka. De kommenterer hvordan de ulike modalitetene virker sammen, men kommer likevel ikke inn på hvilken måte de utfyller hverandre. Dette gjør Bea i større grad. Hun forklarer hvordan hun har tolket bildene, før hun gikk til verbalteksten, som igjen ga henne en bedre forståelse av helheten. Hun beskriver en lesing som vi kan knytte til Gadamer's hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2014, s. 191). Videre kan Beas innspill om at tekst og bilder ga en «dobbelt betydning», vise til at hun opplevde at modalitetene virket sammen. Amanda viser til liknende refleksjoner, og beskriver en opplevelse av at illustrasjonene ga verbalteksten mening utover det som stod skrevet. Utsagnene fra Amanda og Bea, kan ses i sammenheng med Ommundsens (2022a, s. 158) beskrivelse av den utvidede bildeboka. Amanda kommenterer funksjonen hun opplevde de litterære samtalene hadde. Hun trekker frem at lesestoppene gjorde at «[...] teksten sa så mye mer enn det stod, på en måte». Ikonoteksten i bildebøker kan danne utgangspunkt for litterære samtaler i klasserommet, og Amandas utsagn kan ses i sammenheng med Skarðhamar (2011, s. 75) sin beskrivelse av å utvikle kunnskap i fellesskap gjennom samtale.

Under intervjuet sitt kom Bendik inn på at han ønsket å vite hva som skjedde med Lilli videre:

- Bendik: Så. Det var egentlig ikke så mye jeg ikke likte. Det var kanskje. Det var litt dårlig slutt kanskje.
- Intervjuer: Okei?
- Bendik: Fordi den forklarte ikke så mye om hvordan det går med Lilli fremover.
- Intervjuer: Du har litt lyst å vite hvordan det går?

- Bendik: Ja. Kanskje om det kommer en oppfølger etter den her?
Intervjuer: I forhold til handlinga tenke du?
Bendik: Ja

Vi kan se at Bendik er interessert i å vite om det kommer en oppfølger til *Dragen*. Dette tolker vi som et uttrykk for interesse for hvordan historien utvikler seg videre, samt et ønske om å få klarhet i den relativt åpne slutten leseren presenteres for i *Dragen*. Med tanke på at Bendik stiller dette spørsmålet uoppfordret, kan det se ut til at han har latt seg engasjere av bildebokas narrativ. Å leve seg inn i historien kan kobles til mentalisering, som nevnt tidligere handler om evne til å sette seg inn i andres livssituasjon (Stokke, 2022, s. 255).

Under intervjuene fikk samtlige fire elever spørsmål om de kunne tenke seg å lese bildebøker i fremtiden. Adrian sa under sitt intervju at han ikke var glad i å lese, og utdypet: «Men når det er bildebok er det litt mere spennende. Men jeg synes jo ikke det er noe spesielt artig, og det er ikke noe jeg hadde gjort i stedet for å gå på telefonen eller game». Bea svarte på sin side at hun bare leste på skolen, og fortsatt likte best å lese romaner. Amanda sa: «Jeg personlig leser helst større bøker. Jeg går på en måte ikke på biblioteket og låner en sånn liten tynn bok liksom. Føler ikke det er verdt det.» Da Bendik fikk samme spørsmål var dialogen slik:

- Intervjuer: Fikk du lyst å lese flere sånne bøker?
Bendik: Ja. Litt.
Intervjuer: Litt. Hvis du *må* lese?
Bendik: Ja. Da går det fint.

Tidligere ga elevene altså uttrykk for positive leseopplevelser, men på spørsmål om fremtidig lesing ser de likevel ikke for seg å låne bildebøker på biblioteket. Adrian og Bendik stiller seg positive til å lese bildebøker i skolesammenheng, og Adrian gir uttrykk for å foretrekke bildebøker foran andre bøker, men ikke foran telefonen. Amanda og Bea ønsker på sin side primært å lese lengre bøker med mer verbaltekst. Under intervjuene trakk samtlige informanter frem refleksjoner rundt hva de syntes fungerte med bildeboklesningen, men ingen av dem så for seg å lese bildebøker utenfor skolen i fremtiden. Det er ikke overraskende at elevenes forhold til bildebøker ikke er snudd om på én undervisningsøkt.

I spørreundersøkelsen, som beskrevet i kapittel 3.3, krysset 26 av 40 elever av på 1 eller 2 av 5 på spørsmål om hvor godt de likte å lese. Majoriteten av elevgruppen oppga altså å ha lavt

engasjement for lesing. Dette gjaldt også våre fire informanter. Selv om dette undervisningsopplegget ikke nødvendigvis har ført til at elevene selv kan tenke seg å lese bildebøker, gir de uttrykk for å ha hatt en positiv leseopplevelse. Adrians sitat fra intervjuet kan eksemplifisere dette: «Men egentlig så synes jeg jo ikke... Generelt... Jeg liker ikke noe særlig bøker, men når det er bilder og sånt synes jeg det er mye mer interessant å lese». Adrian er ærlig og direkte om at han ikke er glad i å lese, men trekker frem at bilder gjør lesingen noe mer engasjerende.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi diskutere funnene fra analysen i lys av teori og tidligere forskning. Vi gikk inn i prosjektet med en tanke om at erfaringen Stokke og Palm (2017) gjorde med elever med norsk som andrespråk, kunne være overførbare til elever strever med lesingen av andre årsaker. Stokke og Palm fant ut at en kognitivt utfordrende bildebok kan bidra til engasjerende leseopplevelser og gi elever med norsk som andrespråk et godt utgangspunkt til å samtale om skjønnlitteratur. Ommundsen mener bildebøker er godt egna for tilpasset opplæring (2022a, s. 151), og kan gi gode leseopplevelser som bidrar til leseengasjement (2022b). At bildeboka som medium passer godt til bruk i inkluderende undervisning, viser også Aarem og Horgmo (2022). Både Sommervold (2020) og Odden (2022) har undersøkt hvordan elever på ungdomstrinnet forstår og skaper mening i bildebøker. Sommervold bruker en lignende analysemetode som vår, basert på Barthes' (1970/1974) litterære koder. Odden viser til at elevene mente at den utfordrende bildeboka *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) er laget for ungdom, og ikke barn.

5.1 Elevenes lesemåter

I kapittel 4 har vi forklart hvordan de ulike litterære lesemåtene elevene viser i lesingen av *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018), kan forstås som uttrykk for litterær kompetanse. I denne sammenhengen vil vi belyse det Torell (2001) beskriver som *literary transfer*-kompetanse og *performance*-kompetanse. Dermed blir det relevant å kommentere både hvordan elevene bruker seg selv og egne livserfaringer i samtale om bildeboka, og hvordan de gjør bruk av litterære konvensjoner. Vi ønsket å legge grunnlag for en estetisk fremfor en efferent leseopplevelse, og hadde derfor i liten grad direkte fokus på analytiske ferdigheter i undervisningen vår. Et unntak var den avsluttende aktiviteten der vi så etter symboler, med bakgrunn i Skarøhamars beskrivelse av nærlesing (2011, s. 71). Underveis i samtalen kom elevenes *performance*-kompetanse naturlig frem, blant annet da flere av informantene benyttet seg av aktuelle litteraturfaglige begreper.

Alle informantene viste tegn på kompetanse innen de ulike lesemåtene gjennom samtale om bildeboka *Dragen*. Samtidig var det varierende hvor mye de snakket, og hvor utfyllende svarene var. Vi oppfattet at alle fire informantene viste god kompetanse innenfor handlingsorientert kode. Elevene hadde god forståelse for sammenhengen mellom de ulike oppslagene. To av dem kommenterte sammenhengen mellom bokas tematikk og tidsforskyvingen mellom enkelte oppslag. Det virket til å være nærliggende for elevene å

tenke innenfor en handlingsorientert ramme når de skulle fortelle om boka. Under hermeneutisk kode viste samtlige informanter at de så et tolkningspotensial i den siste setningen «[...] Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 20). Enkelte viste også til ulike mulige formildende faktorer de tenkte kunne ligge bak at Dragens sinne. Innenfor semisk kode fikk vi en forståelse av at alle elevene oppfattet boka som fiksjon, men kun Amanda viste forståelse for at karakterenes egenskaper kan ha formidling av et budskap eller en tematikk som formål. Under den symbolorienterte koden uttalte alle elevene seg om fargevalg og andre symboler, selv om de ikke nødvendigvis brukte fagbegreper. Her opplevde vi at jentene skilte seg fra guttene, gjennom mer detaljerte beskrivelser. Vi kan ikke dermed antyde at kjønn er en forklaringsfaktor for forskjellene mellom informantene, da undersøkelsen har for få informanter til å kunne si noe om en slik eventuell tendens.

Innenfor den referensielle koden trakk informantene linjer mellom Dragetemmeren og barnevernet, i tillegg til å påpeke viktigheten av tematikken. Også her la jentene frem mer detaljerte refleksjoner enn guttene. Samtlige informanter mente at Dragetemmeren var et symbol på Barnevernet, men ikke alle forklarte hvorfor de mente dette. Det kan tenkes at ikke alle oppfattet dette på egen hånd, men utviklet denne forståelsen i samtale med andre elever. Dette kan vi se i sammenheng med teori om den proksimale, eller nærmeste, utviklingszone (Vygotskij, 1978; Wood et al., 1976). Ved å tilføre støtte i form av en litterær samtale med andre elever, kan eleven forstå mer av en tekst, enn den ville ha forstått alene. Senere kan eleven ha kompetanse til å mestre lignende oppgaver alene. Vår undersøkelse må derfor ses som et innblikk forståelsen elevene har av teksten i etterkant av en støttende litterær samtale, og ikke i forståelsen etter å ha lest teksten alene.

Dette er vår oppfatning av elevenes lesninger. Hva elevene tenkte, kan være noe annet enn hva de ga uttrykk for, og vår analyse er en annengradsanalyse, så vi er åpne for at elevens forståelse er tolket feil. Utvalget av funn som blir presentert og diskutert, kan også bidra til å påvirke hvordan elevenes lesninger fremstilles. Vi har forsøkt å gi et bilde av kompetansen alle elevene viste innen alle lesemåtene. Samtidig har vi gjort et utvalg for å vise de funnene vi selv synes er mest interessante, og som gir best utgangspunkt til å belyse problemstillingen i studien.

Elevene viste mange gode refleksjoner fra elevene i undervisningen og intervjuene. De mangfoldige tolkningsmulighetene som ligger i en kognitivt utfordrende bildebok, gir også et utgangspunkt for gode samtaler. Vi forsøkte å forme undervisningen og den litterære samtalen

slik at elevene opplevde at vi utforsket bildeboka sammen. I tillegg ønsket vi at lesingen skulle engasjere elevene på litteraturens premisser, slik Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 107-108) mener det gjøres for lite av i norske klasserom. Gjennom en utforskende samtale med autentiske og åpne spørsmål la vi til rette for at elevene kunne dele tankene sine. De fikk anerkjennelse på svarene sine i form av verdsetting og opptak. Slik undervisning kan gjøre at elevene ikke opplever at læreren sitter på fasiten (Dysthe, 1995, s. 214-216).

Vi har tidligere forklart hvordan vi analyserte med bildeboka *Dragen* i forkant av undervisningen og forskningen. Dermed gikk vi inn i prosjektet med en forståelse av boka basert på egen analyse, og en formening om hvordan de ulike elementene kunne tolkes. Derfor ble vi overrasket når elevene kunne fortelle om og vise til overbevisende tolkninger vi ikke hadde sett selv. Dette gjaldt spesielt to symbolorienterte analysepoeng: Det ene knyttet til speilet i gangen, som en medelev av informantene fortalte om, beskrevet i kapittel 4.4.2. Det andre var det Amanda som kommenterte, da hun så at det kom røyk fra pipene i andre hus, og at dette kunne bety at det kan være likt i andre hjem. Dette eksempelet er beskrevet i kapittel 4.5.3.

Blant de fire informantene våre skilte Amanda seg ut. Svarene hennes viste høy grad av refleksjon, leseforståelse og litterær kompetanse. For eksempel viste hun evne til å fylle ut tekstens tomme plasser i intervjuet, og hun delte utfyllende refleksjoner rundt bokas tematikk. Det er naturlig å spørre hvorfor hun skilte seg ut på denne måten. I spørreskjemaet var det ikke noe som tilsa at hun hadde større erfaring med eller mer positive holdninger til lesing enn de andre elevene, og faglærer mente hun var passende som informant med overordnet sett lav til middels lesekompetanse. I samtalen etter undervisningen kunne faglærer fortelle at hun var sterkere når det kom til faglig innhold, enn i ferdighetene lesing og skriving i seg selv. En mulig linje å trekke kan være til Stokke og Palm (2017), som var med å danne inngangen vår til prosjektet. På lignende måte som lesing av en kognitivt utfordrende bildebok stimulerte til engasjement og språklæring hos elever med norsk som andrespråk, kan det være at lesing av bildeboka *Dragen* la grunnlag for en god samtale om litteratur hos våre informanter, og spesielt hos Amanda som her fikk anledning til å vise litterær kompetanse som strakk seg ut over de antatte tekniske leseferdighetene. Dette kan eksemplifisere hvordan en kognitivt utfordrende bildebok i ungdomsskolen kan få frem faglige kunnskaper og mestringserfaringer hos elever som strever med lesing og skriving.

5.1.1 Sammenligning med Sommervold (2020)

Vi har tidligere nevnt likhetene mellom fremgangsmåten i vår og Sommervolds (2020) studie, men det finnes også noen viktige forskjeller. Den største forskjellen på studiene våre er konteksten. Sommervolds funn baserer seg på spontane elevstyrte samtaler uten lærerstyring. I vår undersøkelse har vi ønsket å se på lesing av en bildebok i en reell skolehverdag, der støtte fra medelever og lærer vil spille inn på forståelsen av teksten. Våre funn besto av observasjoner både fra en litterær samtale underveis i lesingen, og fra intervju i etterkant. Intervjuet er et element som er avvikende fra elevenes hverdag. Intervjuet var også, i motsetning til den litterære samtalen, preget av at elevene hadde en dypere forståelse enn de kunne ha underveis i lesingen eller klasseromssamtalen. Det elevene sa i intervjuet må ses i sammenheng med samtalene de allerede hadde hatt med de andre elevene og studenten som holdt undervisningen. Sommervolds (2020) studie holder seg til å vise hvilken forståelse av *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014) elevene uttrykker underveis i lesingen. Hos Sommervold snakket ikke elevene sammen om boka som helhet i etterkant av lesningen.

I sammenligning mellom Sommervolds analyse og vår egen, kan en undre seg over hvordan våre informanter kunne vise så høy litterær kompetanse som de gjorde. Sommervold hadde ingen kriterier for utvalg av elever, annet enn at de gikk i niende klasse. Våre elever er valgt ut ved hjelp av spørreskjemaet og faglærerens kunnskap om lesekompetansen deres. De elevene som viser til best forståelse av bildeboka *Akvarium* i Sommervolds studie, kan være elever med god lesekompetanse og litterær kompetanse. Slik vi ser det, viste våre informanter likevel like god forståelse av boka, som elevene med best forståelse hos Sommervold.

Det kan tenkes at rammene rundt lesningen, samt støtten fra lærer og medelever gjennom den strukturerte litterære samtalen, gjorde at våre informanter kunne uttrykke like god forståelse av teksten, som elever med høyere litterær kompetanse. Sett i sammenheng med teori om den nærmeste utviklingssonen, er det sannsynlig at elevene i Sommervolds studie ikke var like påvirket av andres forståelse, og i større grad befant seg i den indre sonen. Våre informanter var påvirket av medelevers forståelse i større grad gjennom samtalene, og kan dermed også ha utviklet sin forståelse av boka på et annet nivå enn det de ville klart alene. Blant annet på grunn av denne forskjellen er det vanskelig å sammenligne våre informanternes lesninger direkte med lesningene til Sommervolds elever.

5.2 Simulert livserfaring gjennom mentalisering

Som nevnt er vår forståelse av litterær kompetanse basert på Torells (2001;2013) definisjon av begrepet. Han viser til en delt kompetanse, og vi ser det som relevant å kommentere elevenes lesing både i med tanke på *literary transfer*-kompetanse og *performance*-kompetanse. Vi mener at elevenes lesing, analysert ved hjelp av Nikolajevas (2010) lesemåter, kan gi oss et bilde av hvordan de skaper mening av bildeboka *Dragen* gjennom å relatere den til egne erfaringer, samt knytter den til samfunnet, spesielt via den referensielle koden. Likevel opplever vi at analysen vår, med bruk av lesemåtene, ikke i så stor grad fanger hvordan leseren relaterer teksten til eget liv på et personlig og emosjonelt plan. For å gi et mer utfyllende bilde av elevenes leseopplevelse og litterære kompetanse, ønsker vi å trekke frem noen funn som sier noe om dette. Vi vil også å drøfte hvilket potensial til å gi uttrykk for *literary transfer*-kompetanse som ligger i kognitivt utfordrende bildebøker.

I undervisningen brukte elevene få personlige erfaringer i samtale om *Dragens* tematikk. De svarte ofte generelt, eller som om de snakket for flere. Et eksempel er da vi spurte elevene om hvem boka passer for. Elevene ga uttrykk for at personer i alle aldre kan lese boka, og at alle kan lære noe av den. Vi kan tenke oss at elevene også mente at de selv lærte noe av lesingen. En grunn til at elevene var generelle i svarene sine kan være at de har lite personlig erfaringer med temaet, samtidig som det også er mulig at de ikke ønsket dele personlige erfaring. Det har vært bevisst fra vår side, på grunn av den ømfintlige tematikken, at ingen av spørsmålene våre var utformet slik at elevene måtte være personlige for å kunne bidra i de litterære samtalen.

I intervjuene relaterte elevene teksten i noe større grad til personlige erfaringer. På spørsmål om hva Adrian tror Lilli føler på oppslag 10, svarer han «utrygghet». Dette er tidligere beskrevet i kapittelet om semisk kode. På dette spørsmålet svarer også de andre elevene tilsvarende. Kun Adrian følger opp med å relatere det til egne følelser:

Adrian: Det er egentlig det jeg tenker fra hennes... persprak... Hva heter det?

[Intervjuer: perspektiv?] Perspektiv, ja. Det er det jeg ville følt.

Ved å sette seg inn i hvordan det føles å være Lilli, viser Adrian evne til mentalisering, slik dette blir beskrevet innen kognitiv litteraturteori (Stokke, 2022, s. 255). Adrian viser empati med Lilli, og forklarer hvordan han personlig ville følt det dersom han hadde vært i Lillis situasjon. Senere i intervjuet forklarte Adrian hvordan Lilli og Eline har ulikt syn på *Dragen*,

ved å vise til sin egen mor. På oppslag 20 spurte vi elevene om hva den siste setningen betydde, noe som tidligere er vist til i kapittelet om hermeneutisk kode. Adrian viste her forståelse for at Dragen tilpasser oppførselen sin fordi Eline er på besøk. Han viste også innsikt i at voksne kan oppføre seg ulikt overfor forskjellige personer, og at utenforstående ikke alltid ser det samme bildet av en person som familien gjør. Samtidig forstår vi det slik at Adrian kan kjenne seg igjen i hvordan Lilli opplever å ha en annen forståelse av Dragen enn Eline.

Amanda er ikke like personlig som Adrian, men viser også evnen til å relatere boka til eget liv og samfunnet ved flere anledninger. I intervjuet reflekterte hun rundt Dragens følelser da Lilli rømmer hjemmefra, noe som er vist til i kapittel 4.2.2. Hun forteller at hun tror Dragen angret på det hun har sagt, og at dette er noe som kan skje når en er sur på noen en er glad i. Hun bruker altså sin kunnskap om hvordan en kan si noe i sinne som en ikke mener. Vi tenker at Amanda evner å forestille seg at Dragen angret, fordi hun forutsetter at Dragen er glad i Lilli.

I spørsmål om siste setning på oppslag 20, «[...] Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018), forteller Amanda hvorfor hun tror Eline ser en menneskemamma. Dette er vist til i kapittelet 4.2.3. Amanda utdyper argumentet sitt med å foreslå hva som kan være grunnen til at Eline ikke har innsikt i hvordan det er å bo sammen med noen som oppfører seg som en drage:

Amanda: Jeg tenker at Eline har sikkert vokst opp da, i en familie der hun sikkert har to foreldre som er skikkelig glad i henne og behandler henne skikkelig bra. Hun tenker jo sikkert at det samme skjer med Lilli. Man vet jo aldri hva en person går gjennom selv om man tror at man kjenner dem.

Dette er enda et eksempel på Amandas refleksjoner og evner til å sette seg inn i andres tanker. Hun løfter blikket ved å si noe generelt om det som skjer, og om hvordan det kan overføres til en innsikt om livet og hva det vil si å kjenne et annet menneske. Vi tenker Amanda antyder at flere kan være i samme posisjon som Eline.

5.2.1 Tabubelagte tema

At Amanda løfter blikket for å si noe generelt om det som skjer, kan også ses i sammenheng med hvordan leseren kan berøres personlig og emosjonelt gjennom simulert erfaring. Litteraturens potensial for å gi leseren simulerte erfaringer gjennom mentalisering, er

beskrevet i kapittel 2.1. *Dragens* potensial til å skape simulert livserfaring kom også frem i Bendiks intervju. Vi spurte om hva han syntes om boka:

Bendik: Jeg likte at boka hadde sånn...Det kunne jo vært en ekte historie. Bortsett fra at det ikke er en drage da. Men at det kan være en som Lilli, som har slemme eller sinte foreldre.

Bendiks utsagn om at *Dragen* kunne ha vært en ekte historie, sier noe om potensialet til å lære noe om andres livssituasjon gjennom lesingen. Å leve seg inn i litteratur trenger ikke nødvendigvis å forutsette at leseren har lignende erfaringer som de litterære karakterene. Stokke (2022, s. 264) skriver at litterære opplevelser kan gi leseren økt forståelse av tematikk, men også mulighet til å sette seg inn i andres livssituasjon. Dette kan ses i sammenheng med kjerneelementet «Tekst i kontekst», i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Beskrivelsene av Lillis hverdag i bildeboka *Dragen* åpner for at elevene kan leve seg inn i hennes livsverden, uavhengig av om de har personlige erfaringer med tematikken.

I lesingen av *Dragen* opplevde vi at informantene så på historien som en realistisk fortelling. Slike fortellinger gir ifølge Michelsen (2022, s. 60) naturtro og sannsynlige representasjoner av verden, og tegner et bilde av noe som kunne skjedd. Michelsen trekker frem at lesing av realistiske fortellinger kan forberede elever på hva som møter dem senere i livet (Michelsen, 2022, s. 59). Michelsen forklarer videre at realistiske fortellinger ikke inneholder dyr som kan snakke eller magi. I *Dragen* vil forståelsen av Dragen som allegori være avgjørende for om en ser på fortellingen som realistisk eller ikke. Et barn eller en annen leser som ser Dragen som en drage, kan se på dette som en magisk eller fantastisk fortelling. Våre informanter oppfattet Dragen som et menneske, og drøftet boka i lys av virkeligheten. At fabeldyret drage er med i en realistisk fortelling, kan virke motstridende, dette kan ses i forbindelse med begrepet om all-alder litteratur. Dette er forklart i kapittel 2.4.2.

I kompetansemålene for norsk i læreplanen står det lite om hva tekstene elevene skal lese, skal handle om (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette gir læreren stort handlingsrom til å velge litteratur som kan passe for den gitte elevgruppen. Som litteraturlærere er det viktig å introdusere tekster som elever ikke nødvendigvis ville ha valgt selv. Populærlitteraturen elevene leser, handler ofte om mer allmenne tema. Det er derfor viktig at bokvalgene læreren gjør, kan åpne dører for å snakke om tematikk elevene ikke nødvendigvis møter i selvvalgt litteratur. Gjennom arbeid med ulike litterære tema kan læreren legge til rette for personlig

vekst og identitetsutvikling. Også leseopplevelser som ellers oppfattes som skumle eller ubehagelige, kan foregå i trygge rammer, og ved bruk av litterære samtaler kan elevene vurdere og utvikle egne tanker og holdninger. I kompetansemål for norskfaget etter 10 trinn står det at elevene skal kunne «utforske og reflektere om hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Ved lesing av *Dragen*, kan elevene for eksempel utforske og reflektere over hvordan Lilli sin hjemmesituasjon er. Under «Fagets relevans» står det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kjerneelementet «Tekst i kontekst» sier at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg til kan vi trekke frem det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Temaet handler blant annet om psykisk helse og mellommenneskelige relasjoner, og vi ser på *Dragens* tematikk og innsyn i andres livssituasjon som et grunnlag til å diskutere dette. Det vil også være mulig å bruke Lillis situasjon som et verktøy for dybdelæring, gjennom å skape en bredere forståelse om for eksempel menneskerettigheter og barnekonvensjonen i samfunnsfag.

I Aarem og Horgmos (2022) studie, ba de lærere begrunne sine valg av bildebøker. En av lærerne hadde lest *Grevlingdager* (Dahle & Nyhus, 2019), som handler om skolevegring, sammen med sin klasse. Læreren begrunnet dette med at flere elever kunne relatere seg til tematikken (Aarem & Horgmo, 2022, s. 55). Læreren forklarte at medelever i klassen kan utvikle forståelse for hvordan det er å grue seg til å gå på skolen (Aarem & Horgmo, 2022, s. 60). Samme lærer forklarte også hvordan hun brukte litteratur for å vise mangfold, gjennom å lese bøker som representerte ulike former for familiesammensetninger og kulturelle bakgrunner (Aarem & Horgmo, 2022, s. 55). Vi ser våre funn, samt Aarem og Horgmos, i sammenheng med mentalisering. Funnene kan vise bildebokas mulighet for å relatere litteratur til eget liv på et personlig og emosjonelt nivå gjennom simulert livserfaring.

Informantene våre påpekte at *Dragen* hadde et viktig tema, og at «alle» burde lese boka for å lære om dette temaet. *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003) er en annen bok av Dahle og Nyhus med et lignende tema, som flere har stilt spørsmål ved om er for sterk for en barneleser (Traavik, 2012, s. 99-100). Boka handler, som *Dragen*, om vold i hjemmet. I *Sinna Mann* er det pappa som mishandler mamma, og barnekarakteren i boka strever psykisk på grunn av dette. Mange lærere sier de ikke vil bruke boka i undervisning fordi det kan utløse ubehag

(Traavik, 2012, s. 100). Likevel mener Traavik at en bidrar til å legitimere volden dersom en tier om den, og at det er viktig å snakke om tabubelagte temaer for å synliggjøre at de finnes. Elevene som opplever å ha det vanskelig skal kunne kjenne seg igjen i noe av litteraturen som blir lest i klasserommet, og de skal oppleve voksne som fordømmer handlingene. Gro Dahle har sagt at hun under høytlesing har opplevd barn som sier «sånn gjør pappa også». Hun beskriver det som bra at barna roper det ut, fordi det «skal ropes ut, og det *skal* snakkes om!» (Gro Dahle referert i, Traavik, 2012, s. 101). Når en tar opp tabubelagte temaer som omsorgssvikt og vold i nære relasjoner i undervisningen, er det nødvendig med gjennomtenkte tiltak. Det er viktig å ha klare rutiner og nettverk for å fange opp elever som kan kjenne seg igjen, eller reagere på handlingen (Ommundsen, 2017, s. 113; Traavik, 2012, s. 112).

I vår undervisning var det ingen som kom med tydelige personlige reaksjoner på tematikken, men vi vet ikke om noen av elevene har hatt noen reaksjoner i ettertid. Vi var imidlertid bevisste på at dette kunne skje, og hadde gjort tiltak i form av at faglærer var til stede i undervisningen for å ivareta elevene.

5.3 Bildebokas potensial for å skape engasjement

Tanken bak å inkludere en undersøkelse av engasjement i dette forskningsprosjektet, har vært å gi et mer utfyllende bilde av informantenes leseopplevelse enn vår analyse av elevenes lesning basert på Nikolajevas koder. Som nevnt skriver Ommundsen (2022b, s. 101-102) at å legge til rette for bruk av elevenes visuelle literacy kan være med å øke engasjement for lesing. I vår studie har det vært interessant å spørre om når og hvordan informantene viste tegn til engasjement under den litterære samtalen.

Den tidligere presenterte studien til Ommundsen (2022b) kan ses i samsvar med resultater fra vår undersøkelse. Ommundsens studie hadde fokus på hvordan en kognitivt utfordrende bildebok kan bidra til elevs motivasjon, mestringsforventning og leseglede. I vår studie har vi sett nærmere på engasjement i elevgruppen, med utgangspunkt i operasjonaliseringen av begrepene beskrevet i kapittel 3.7. Blant annet så vi tegn på engasjement da informantene holdt faglig fokus gjennom nesten hele høytlesingen, samt ved å dele egne observasjoner og tolkninger av bildeboka med medelever. Selv om vi så tegn på engasjement, gir dette oss lite innsikt i *hva* elevene var motiverte for og *hvor* motivasjonen kom fra. Feltsamtale med faglærer viser at han opplevde at elevgruppene viste større grad av deltakelse i denne undervisningsøkten enn til vanlig. Ommundsen (2022b, s. 115) beskriver lignende funn fra

egen forskning, hvor elevene som deltok i undervisningen, viste engasjement gjennom muntlig deltakelse. Samtlige elever mestret lesingen av boka, noe Ommundsen påpeker vil kunne spille inn på motivasjon til lesing i fremtiden. Funnene fra vår og Ommundsens forskning kan ses i sammenheng med teorien om mestringsforventning (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 17), samt Roe og Blikstad-Balas' (2022, s. 43) påpekning om at troen på å lykkes kan påvirke både læring og egen selvoppfattelse.

Tegn på hva som engasjerte informantene fremkom også i de litterære samtalene i klasserommet og under intervjuene. Noen elever viste mest engasjement innenfor enkelte lese måter, i den forstand at en kan se tendenser i tilnærmingen deres til teksten. Adrians fokus på handlingen i boka, kan si noe om at det var nettopp denne han engasjerte seg for. Bendik viste også iver etter å fortelle hva boka handlet om under førlesingssamtalen i undervisningen. Det kan se ut til at begge disse informantene viste et særlig engasjement for den handlingsorienterte koden. På spørsmål om hva han syntes om boka, viser Bendik til symbolorienterte elementer. Gjennom intervjuet viser han jevnlig til symboler han har identifisert, noe som gjør det nærliggende å tenke at også den symbolorienterte koden engasjerte han. Dermed kan det se ut til at detektivlesing etter visuelle spor fenet han, slik Ommundsen (2022a, s. 162) skriver at bildeboklesing kan fungere som en spennende lek. En kan videre tenke seg at guttenes engasjement og interesse for handlingen og de visuelle elementene i teksten, kan henger sammen med at det er her de opplever størst mestring og tro på egen lesekompetanse. Amandas engasjement for symbolorienterte elementer i teksten og hennes avanserte tolkningskompetanse på dette området, kan kanskje ses på som to sider av samme sak. Hun svarer utfyllende på spørsmål som krever tolkning, og reflekterer rundt tekstens overførte betydning. Slik viser hun sin litterære kompetanse. Samtidig er dette noe vi gjenkjenner under flere av kodene. Hun viser engasjement gjennom utbroderingen. Vi ser ikke at noen lese måter peker seg ut som mer engasjerende enn andre i samtalene med Bea, men hun viste kompetanse innenfor samtlige koder. Dette kan ses i sammenheng med det Sommervold (2020, s. 9) skriver om at en leser med et stort repertoar av lese måter blir mer fleksibel i møte med tekster.

I Overordnet del av læreplanen blir undervisningsmetodens betydning for engasjement og leseglede påpekt: «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette gjør det relevant å se på virkningen undervisningsmetodene i vårt opplegg kan ha hatt

på elevgruppen. Observasjonsdataene våre viser at det var høy grad av deltakelse i undervisningen, og faglærer kunne supplere med at dette gjaldt for flere elever som ikke var muntlig aktive til vanlig. Faglærer mente at understrekingen av at det ikke finnes noen gale svar under de litterære samtaler, trolig gjorde at flere elever ønsket å delta. Her kan en trekke linjer til teori om autentiske spørsmål (Dysthe, 1995, s. 214-216), som mulig kan ha hatt en ufarliggjørende effekt for elevene. Dette både under lesestoppene og de litterære samtaler i plenum og grupper. Ommundsen viser til en elev som uttalte følgende om en litterær samtale: «We found more things in the pictures when we talked about it, and then it felt as if the pictures became bigger. It was more to look at» (Ommundsen, 2022b, s. 117). Eleven fikk altså større utbytte av oppslagene gjennom litterær samtale med andre. Amanda trakk frem en lignende refleksjon under intervjuet sitt: «[...] Vi stoppa jo opp ganske mange ganger da vi leste boka da og snakka om det, og da følte jeg på en måte at teksten sa mye mer enn det stod, på en måte». Skarðhamar (2011, s. 75) skriver om hvordan samlesing kan gjøre at en oppdager nye elementer i teksten, noe disse opplevelsene fra elever ser ut til å underbygge.

Elevenes deltakelse kan tyde på at selve bildebokundervisningen fengte og skapte engasjement. Likevel kan vi ikke si noe sikkert om bakgrunnen til dette engasjementet. Vi ser muligheten for at fokuselevenes visshet om et kommende intervju gjorde at de anstrengte seg for å være aktive i undervisningen som en aktuell forklaringsfaktor. I tillegg var det flere nye momenter i undervisningen som kan ha påvirket resultatene, og som dermed spiller inn på forskningens validitet. Forskningstilnærmingen i seg selv tilførte også undervisningssituasjonen noe nytt, blant annet i form av at en av oss ledet undervisningen mens den andre satt bakerst i klasserommet og observerte. At elevene visste de var del av et forskningsprosjekt, enten direkte eller indirekte, kan også ha spilt inn.

5.4 Kognitivt utfordrende bildebøker i ungdomsskolen

Å bruke bildebøker kan være med å skape inkluderende undervisning (Ommundsen, 2022b; Aarem & Horgmo, 2022). En antakelse som lå til grunn for vår studie, var at arbeid med en kognitivt utfordrende bildebok ville være gunstig i møte med de utvalgte informantene i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i faglærers tanker som fremkom gjennom feltsamtalen, samt egne observasjoner, er det mulig å trekke linjer fra våre funn til tidligere studier (Ommundsen, 2022b; Aarem & Horgmo, 2022). Det visuelle fokuset i bildebokundervisning muliggjør at eleven i større grad kan få frem sin litterære kompetanse uavhengig av den

tekniske lesekompetansen. Dette kan videre åpne for at elevene i klasserommet kan jobbe med det samme, på tvers av det som til vanlig oppfattes som elevenes faglige nivå. Dette kan bygge opp under Knudsmoen et al. (2022, s. 190) sin beskrivelse av inkluderende undervisning, hvor læringsaktivitetene bidrar til å skape et samlet læringsmiljø. Dette kan også ses i sammenheng med funnene til Aarem og Horgmo (2022), som viste at bildebokundervisning krevde lite tilpasninger fra lærerens side. Slik inkluderende undervisning er i tråd med «Prinsipper for skolens praksis», beskrevet i *Overordnet del av læreplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17)

Vi kan ikke hevde at undervisningsøkten vår inspirerte informantene til å velge bildebøker i fremtidige møter med litteratur. Som vist tidligere, oppga to av fire informanter at de så for seg å lese bildebøker i skolesammenheng, mens ingen så for seg å gjøre det på fritiden. Ommundsen (2022b, s. 118) beskriver et annet sluttresultat for bildebokundervisningen hennes kapittel baserer seg på. De observerte elevene ble der ivrige etter å låne flere bildebøker, også for lesinvtig på fritiden. Dette kan henge sammen med at Ommundsens og vår studie, på tross av likhetstrekk, har hatt forskjellige rammer. En viktig forskjell er tidsaspektet, da prosjektet Ommundsen observerte varte i en periode på tre uker, og undervisningen i vår studie ble gjort på en dobbeltime. For det andre er ungdomsskoleelevene i vårt prosjekt betraktelig eldre enn Ommundsens elever fra småtrinnet. Alderen på elevgruppen i vår studie kan også ha vært en faktor til hvorfor informantene ikke så for seg videre lesing av bildebøker. Her ser vi en mulig sammenheng med bildebokas status i ungdomsskolen: to av informantene heller ville heller lese romaner eller lengre bøker.

I klasserommet kan status ha sammenheng med standpunktene til majoriteten i elevgruppen. Dette kan kobles til begrepet kulturell kapital. Gjennom Bordieus teorier fremkommer det at kulturell kapital innebærer å mestre de kulturelle kodene. Hvem som bestemmer hvilken kapital som har status, avhenger av hvem som sitter med makten (Wilken, 2008, s. 39) På tross av at bildebokundervisningen så ut til å vekke engasjement hos både elevgruppen som helhet og de fire informantene, viser informantene begrenset interesse for fremtidig lesing av bildebøker. Dette kan ses i sammenheng med hvor lite bildeboka leses i ungdomsskolen, eller at elevgruppen som helhet har lite erfaring med lesing av bildebøker. Om bildeboka har generell status som «barnebok», kan dette være med å påvirke elevens innstilling til videre lesing. Skal en endre bildebokas status, kan det første steget været å trekke den hyppigere inn i undervisningen. Gjennom å bruke bildebøker på lik linje med annen litteratur, kan en være med å normalisere det overfor elevene.

I forskning om lesning av bildebøker i ungdomsskolen, virker det som tematikken ofte preger samtale. I Oddens (2022) studie knyttet elevene tematikken i *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) opp mot egen skolehverdag. Elevene mente også at boka var rettet mot ungdom. Også Sommervolds (2020) undersøkelse viser at elevene var opptatt av tematikken. På samme måte som at vi ikke kjenner bakgrunnen til karakteren Dragen i *Dragen*, er det ikke tydelig hva som gjør at moren i *Akvarium* (Dahle & Nyhus, 2014) er en gullfisk. Sommervolds elever diskuterte hva som kunne være årsaken til dette. I lesingen av *Dragen* oppfattet vi at tematikken og mysteriet rundt Dragen engasjerte våre elever. Vi opplevde også at klassen motsa en elev som ga uttrykk for at boka var barnslig.

Summen av erfaringene som er gjort med lesing av bildebøker i ungdomsskolen, både i vår studie og i tidligere forskning, kan antyde noen kriterier for hvordan en skal gå frem for å lykkes. Det første er at elevene må oppleve tematikken som relevant. Denne relevansen må ikke nødvendigvis være personlig, men noe som gjør at elevene oppfatter det litterære verket som viktig. Det neste er at karakterene i litteraturen er åpne for tolkning. Selv om den visuelle stilen i boka kan oppfattes som barnslig, og selv om en hovedkarakter er ung, kan eldre elever leve seg inn i karakteren. Vi tenker for eksempel at det vil være vanskeligere å vekke interesse dersom det står at karakteren er syv år, enn hvis dette holdes åpent. Elever leser gjerne om barn på sin egen alder, og kanskje helst litt eldre (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 19). Det siste kriteriet er at ikonoteksten legger opp til at elevene må være aktive i lesingen. Tomme plasser i ikonoteksten og informasjon som fremkommer implisitt, gjør at elevene kan oppleve en detektivlesing, der de må samle ledetråder for å få innsikt i alle sidene ved boka. Dette har en sammenheng til det Nikolajeva (2010, s. 39) og Barthes (1970/1974, s. 5) beskriver som skrivbare tekster.

6 Avslutning

Målet med denne masteroppgaven har vært å besvare problemstillingen:

På hvilken måte viser utvalgte ungdomsskoleelever litterær kompetanse og engasjement i samtale om en kognitivt utfordrende bildebok?

Dette har vi forsøkt å gjøre ved å bruke Nikolajeva (2010) sin beskrivelse av fem litterære koder i litterære samtaler med elever. Disse kodene ga oss begreper for å kunne kommentere den litterære kompetansen informantene våre viste i møte med boka. En slik analyse lagde en struktur for å både kunne se enkeltevenes lesing, og sammenligne informantene opp mot hverandre. Gjennom analysene har vi sett at informantene viste kompetanse innen alle de fem kodene i samtale om boka, og dermed viste flere sider av den litterære kompetansen sin. Samtidig viste noen av elevene flere og mer detaljerte uttrykk for sine lesinger knyttet til de mest krevende kodene, noe vi opplevde at gjaldt Amanda, og til en viss grad Bea.

Nikolajevas lesemåter ga innblikk i elevenes litterære kompetanse i form av *performance*-kompetanse og *literary transfer*-kompetanse. For å få et dypere innblikk i elevenes engasjement i undervisningen, valgte vi i tillegg å analysere elevaktivitet og informantenes refleksjoner om bildeboklesing. Dette for å gi et mer utfyllende bilde av elevenes leseopplevelse, noe vi opplevde en analyse strukturert etter Nikolajevas (2010) koder ga begrenset mulighet for. Både klassen som helhet og våre fire informanter viste høy grad av deltakelse i undervisningssituasjonen. Funnet knyttet til videre lesing av bildebøker synes vi er spesielt interessante. På tross av at informantene viste tegn på engasjement i undervisningen, og hadde positivt ladete svar om bildeboklesingen under intervjuet, så de ikke for seg å lese bildebøker i fremtiden. Undervisningsopplegget vårt så dermed ut til å ha en engasjerende effekt på elevene der og da, men ikke tilstrekkelig til å endre svaret deres om holdning til lesing på fritiden. Med utgangspunkt i Ommundsen (2022b) sitt utsagn om effekten én positiv leseopplevelse kan ha for elevene, kan en se det som et poeng at en fokuserer på å gi flere slike opplevelser gjennom norskundervisningen.

Bildeboka som medium kan være en inngang til litterære samtaler i klasserommet, og muliggjøre deltakelse for elever på tvers av kompetansenivå. I studien vår har vi opplevd deltakelse fra samtlige informanter. Gjennom samtalene om *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018) utdypet informantene i ulik grad, men alle hadde innspill i samtale om boka. Vi opplever at masteroppgavens tittel, *Teksten sa mye mer enn det stod på en måte*, som er et sitat fra

intervju med Amanda, er beskrivende for både bildebokas potensial og elevenes lesinger. Litterære samtaler om bildebøker kan åpne for at elevene både får vise frem og utvikle sin litterære kompetanse. Sammenhengen mellom litterær kompetanse og engasjement vises også gjennom hvilke lese måter som utpreger seg hos informantene. Et eksempel på dette er Amandas tolkningskompetanse for symbolske elementer og hennes iver etter å fortelle om dem. En kvalitativ studie som denne er umulig å reprodusere og vanskelig å generalisere fra. Funnene våre er preget av den utvalgte bildeboka, de utvalgte elevene, medelevene deres, og oss som forskere. Samtidig ser vi ikke bort ifra at forskning på andre elever kunne ha fungert på lignende måter ved lesing av samme, eller tilsvarende, bok.

Vår antagelse før studien var at elever som strever med lesing, kunne ha utbytte av å lese og samtale om en kognitivt utfordrende bildebok. Gjennom våre informanter kan vi se hvordan elever som ikke liker å lese, leser lite og har estimert lav til middels lesekompetanse, møter en slik bok. Det ville være interessant å gjøre samme undersøkelse på en annen elevgruppe. For eksempel hadde det vært interessant å se på hvordan ungdommer med norsk som andrespråk eller dysleksi ville opplevd og vist kompetanse i møte med bildeboka.

Dersom vi skulle gjennomført vår undersøkelse på nytt ville vi vurdert å bruke lydopptaker i undervisningen for å få bedre innsikt i samtaler mellom elevene. Det informantene sa mellom seg i lesestoppene, var det vanskelig å høre. Hadde prosjektet vårt gått over en lengre tidsperiode, kunne det også ha vært interessant å se utviklingen over tid, dersom elevene hadde lest flere bøker.

Nikolajevas kategorisering av lese måter har vært en interessant teori å sette seg inn i. Vi ser potensial til å ta dette med oss videre i vårt virke som norsklærere. Nikolejeva (2010) nevner at lese måtene kan brukes for å kartlegge unge lesere i et utviklingsperspektiv. Det hadde vært interessant å utvikle denne teorien videre i sammenheng med lesing som grunnleggende ferdighet. Ved å bruke lese måtene som kartleggingsverktøy kan en også se på utvikling hos elevene over tid.

Vår erfaring med en kognitivt utfordrende bildebok i ungdomsskolen er positiv. Vi oppfattet at elevene syntes undervisningen og boka var engasjerende, og at temaet var viktig. Slik vi ser det er bildebøker godt egnet for tilpasset og inkluderende undervisning i norskfaget. Vi kan varmt anbefale høytlesing av kognitivt utfordrende bildebøker i ungdomsskolen.

Referanseliste

- Bancroft, Tony (Regissør) & Cook, Barry (Regissør). (1998). *Mulan [Film]* Walt Disney Pictures.
- Barthes, R. (1970/1974). *S/Z*. Blackwell publishing.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cappelen Damm. (2022). *Brageprisen 2022 til tre Cappelen Damm-forfattere*. Hentet 02.05 fra <https://cappelendamm.no/forfattere/priser-og-nominasjoner/brageprisen-2022>
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics : Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2021). *Dagen*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna Mann*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2014). *Akvarium*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm.
- Dell Vecho, Peter (Regissør). (2014). *Frozen [Film]* Walt Disney Pictures.
- Docter, Pete (Regissør) & del Carmen, Ronnie (Regissør). (2015). *Innsiden ut [film]* Pixar, Walt Disney Pictures.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Federl, M. & Eftedal, C. I. (2018, 10. april). *Allegori*. <https://ndla.no/nb/subject:1:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f/topic:78ee39df-ab79-4bc6-aeaf-c15cd4d230a1/topic:1:3f100596-2231-40e7-98b2-f8ce8bf3dbae/resource:1:1687>
- Gadamer, H.-G. (2014). Tekst og fortolkning (T. Skorgen, Overs.). I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Spartacus.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163-168.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser*. Fink.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.

- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning : Estetisk vending i litteraturredaktikken* (s. 13-24). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Mausethagen, S. & Dalland, C. (2022). Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 189-203. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3435>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2022). Cognitive challenges of challenging picturebooks. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education : International perspectives on language and literature learning* (s. 23-42). Routledge.
- Lestrade, A. d. & Docampo, V. (2012). *Ordfabrikken* (H. Uri, Overs.). Aschehoug.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker : Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Michelsen, P. A. (2022). Realistiske fortellinger for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New Directions in Picturebook Research* (s. 27-40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839171-11>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Odden, L. S. (2022). *Jeg vet at boken egentlig er for barn, men ...» – En studie av hvilke refleksjoner ungdomsskoleelever gjør seg i møtet med bildeboken Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne : Litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Novus.
- Ommundsen, Å. M. (2022a). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 150-170). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022b). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: explorative learning from picturebooks in the classroom: . I G. Haaland, B.

- Kümmerling-Meibauer & A. s. M. Ommundsen (Red.), *Exploring challenging picturebooks in education : International perspectives on language and literature learning* (s. 99-121). Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? : 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The reader, the Text, the Poem*.
- Rosenblatt, L. M. (1998). Readers, Texts, Authors. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34(4), 885-921.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "Literature as Exploration" and "The Reader, the Text, the Poem". *Voices from the middle*, 12(3), 25-30.
- Sikt. *Personvernhandbok for forskning*. Hentet 22. april fra <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (9788275703437). NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Kvantitativ-rapport-WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Stjerneholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : Metodeboka 2* (s. 68-88). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 239-258). Universitetsforlaget.
- 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* (s. 99-117). Novus.
- Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 18-31). Universitetsforlaget.
- Torell, O. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian journal of educational research*, 45(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

- Torell, O. (2013). Carl Larsson läser Anna Maria Lenngren utan literary transfer: Om litterär kompetens och personlig läsning. . *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2013(3–4), 2013 (3-4), 135-145. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/2951/2533>
- Traavik, I. (2012). *På liv og død : tabu i bildeboka : analyser og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2007a). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: Loggskrivning og høytlesing. I H. Dahll-Larssøn, E. S. Tønnessen & M. Lillesvangstu (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 36-59). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007b). Kort og utfordrende: Nærlesing av korttekster. I H. Dahll-Larssøn, E. S. Tønnessen & M. Lillesvangstu (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 60-77). Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i møter med barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 357-381). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 16. april. 2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forlag.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *J Child Psychol Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Aarem, E. & Horgmo, M. (2022). *Inkluderende undervisning ved høytlesning av bildebok* [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet].

Vedlegg

6.1 Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreskjema for elever - masterprosjekt

Navn

Hvor godt liker du å lese bøker?

1 er lite, 5 er veldig godt

Fortell hvorfor

Hvilke typer bøker leser du?

(for eksempel fantasy, tegneserier, bildebøker, faktabøker, kjærlighetsbøker, spenningsbøker)

Cirka hvor mange minutter leser du hver uke?

Dette spørsmålet inkluderer skolearbeid, nettaviser, blogg, tegneserier osv.

Hvilken bok leste du sist? Hva synes du om den?

**Hvor mange bøker med bilder har du lest de siste to årene?
Hvilke da?**

For eksempel tegneserier, romaner med bilder eller bildebøker.

Bruker du å snakke med andre om det du leser?

Forklar gjerne nærmere. Når og hvor ofte skjer det?

6.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledningsvis	<ul style="list-style-type: none"> - Forklar lydopptaker. - Konfidensialitet og anonymitet - Det finnes ingen riktige svar, vi er ute etter dine tanker.
Ikonoteksten	<ul style="list-style-type: none"> - Var det bildene eller teksten du først la merke til? - Hvordan synes du det er å lese både tekst og bilder? - Hva tenker du om at det er så lite tekst? - Hvordan synes du teksten og bildene passet sammen?
Elevens opplevelse av bildeboka <i>Dragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om bildeboka <i>Dragen</i>? - Kan du fortelle om boka? Du kan bla i boka hvis du vil eller trenger det. - Oppslag 10: <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om dette bildet? Hva ser du? (Lov å bla i boka) • Hva tror du Dragen og Lilli føler? Hvorfor? Oppslag 20: <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om dette bildet? Hva ser du? (Lov å bla i boka) • Hva tenker du den siste setningen betyr? • Hvordan tror du det blir framover for Lilli? - Hva likte du med boka, hva likte du ikke? Hvorfor, hvorfor ikke?
Egen deltagelse i undervisningsøkta	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan synes du det var å snakke med gruppa di om boka? <p>Eks: Jeg hørte at gruppa di snakket om ...</p>
Tanker om bildebøker	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken aldersgruppe tenker du at boka passer til? - Fikk du lyst til å lese flere bildebøker? - Syns du det var annerledes å jobbe med bildebok enn andre bøker dere har lest i klassen? Hvorfor/Hvorfor ikke?
Lesemotivasjon og lesevaner	<ul style="list-style-type: none"> - Liker du å lese? Hvorfor eller hvorfor ikke? - Hvilke bøker liker du å lese? - Hvordan gikk leselestprosjektet dere har hatt? Hva leste du?

6.3 Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsfokus	Elev:	Elev:
<p>Engasjement:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tar ordet i samtaler - følger opp andres kommentarer - delta i det faglige arbeidet - lystbetont deltagelse - tar initiativ og kommer med egne innspill - Positive ansiktsuttrykk og kroppsspråk 		
<p>Handlingsorientert lese måte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommenterer tekstopbygging - Tidskronologisk - Hva skjer mellom oppslagene? - Sammenheng mellom oppslagene - Sammenheng mellom tekst og bilde 		
<p>Hermeneutisk lese måte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Endrer forestillinger om handling - «Lese mellom linjene» - Skjøpper hvem dragen er - Forståelse av tema - Bruker «skjema» 		

Observasjonsfokus	Elev:	Elev:
<p>Semisk lesemåte: Bruker kunnskap fra den virkelige verden til å generalisere trekk hos de litterære personene: -Utseende -Handlinger -Egenskaper</p>		
<p>Symbolorientert lesemåte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Snakker om sammenligninger - Snakker om metaforer - Snakker om symboler eller farger - Snakker om Dragen som allegori 		
<p>Referensiell lesemåte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommentarer sjangeren - Trekker linjer til barnevern/institusjon - Linker til eget liv/samfunnet - Linker til andre tekster 		

6.4 Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *En studie om lesing av bildeboka Dragen i ungdomsskolen?*

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for eleven du er foresatt for. Dersom du samtykker til deltakelse, ber vi deg signere samtykkeerklæringen på vegne av eleven. Elever over 15 år kan selv samtykke til å delta.

Formål

Denne studien blir utgangspunkt for en masteroppgave i norskdidaktikk ved lærerutdanningen på Universitetet i Tromsø. Formålet er å se nærmere på bildebokas potensiale i ungdomsskolen, og hvordan elevene opplever å lese bildeboka *Dragen* i norskundervisningen.

Vi masterstudenter skal gjennomføre et undervisningsopplegg med bildeboka. Undervisningen varer i to timer og er en del av norskundervisningen elevene allerede har. I forkant av undervisningen skal vi dele ut et spørreskjema knyttet til elevenes lesevaner. I etterkant ønsker vi å intervju et utvalg elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Veilederen vår er Andreas Halvorsen Lødemel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på et enkelt spørreskjema. Det vil ta rundt 10 minutter og gjennomføres i skoletida. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om lesevanene dine. Svarene blir registrert elektronisk, og anonymiseres senere ved skriving og publisering av masteroppgaven.

I undervisningsøkta vil en av studentene observere. I etterkant ønsker vi å intervju et utvalg elever. Intervjuet gjennomføres i skoletida og vil ta rundt 30 minutter. Intervjuet handler om undervisningsøkta og bildeboka, og svarene på spørreundersøkelsen. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet. Det du sier i intervjuet er konfidensielt, og vil ikke ha noe å si for karakterer eller vurderinger i skolen.

Vi vil også be faglærer gi oss noen opplysninger om lesekompetansen din i norskfaget.

Om dere ønsker å se spørreskjema eller intervjuguide på forhånd kan dere ta kontakt med oss studenter gjennom kontaktinformasjonen nederst i skrevet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Uavhengig av deltakelse i selve studien vil alle elevene delta i undervisningen. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi bruker lydopptak for å kunne høre intervjuene ved en senere anledning. Det er kun til hjelp for oss, og vil ikke bli delt med faglærere ved skolen eller andre. Navn på elever og skole vil anonymiseres, og det skal ikke være gjenkjennbart hvem du er i datamaterialet vi samler inn eller masteroppgaven.

Notater og lydopptak blir lagret innlåst med passordbeskyttelse, og slettes når prosjektet er ferdig mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder: Andreas Halvorsen Lødemel, Epost: andreas.h.lodemel@uit.no
- Student: Anita Ihleng Mikalsen, Epost: ami012@uit.no, tlf. 47602967
- Student: Ingeborg Emilie Killi, Epost: iki016@uit.no, Telefon: 91861459
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 915 78, Epost: personvernombud@uit.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Andreas Lødemel

Ingeborg Killi, Anita I. Mikalsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En studie om lesing av bildeboka Dragen i ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å svare på spørreskjema og delta i intervju, og at faglærer gir opplysninger om lesekompetansen min til prosjektet

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

Foresatte for _____ (elevens navn)

Sted og dato

Foresattes underskrift

Elevens underskrift

6.5 Vedlegg 5: Godkjennelse fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.04.2023, 07:41



[Meldeskjema](#) / [En studie om lesing av ei bildebok i ungdomsskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

179113

Vurderingstype

Standard

Dato

09.12.2022

Prosjekttittel

En studie om lesing av ei bildebok i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Andreas Halvorsen Lødemel

Student

Ingeborg Emilie Killi

Prosjektperiode

09.01.2023 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

<https://meldeskjema.sikt.no/636cda07-8f44-4127-b49b-e82cece441c4/vurdering>

Side 1 av 2

dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

