

Anette Mohn Nilsen

Tekstens tomme plasser

En studie av 5.klassingers resepsjon av Gro Dahles bildebok *Akvarium*



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Anette Mohn Nilsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Alt bildematerialet er gjengitt med tillatelse fra Svein Nyhus

Omslag, innbinding og trykk:
Trykkeriet, Høgskolen i Sørøst-Norge, Vestfold

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er en studie av seks femteklassingers resepsjon av bildeboken *Akvarium*, av Gro Dahle. Temaet for oppgaven er komplekse sammensatte tekster, og elevene i prosjektet intervjues ved hjelp av strukturerte lesesamtaler som metode.

Akvarium utfordrer leseren ved å ikke oppgi alle forbindelser i teksten eksplisitt. Leseren blir derimot invitert til å trekke slutninger selv, og teksten kan derfor betraktes på ulike nivåer avhengig av hva leseren tilfører den. Vil elevene i prosjektet forstå bildeboken i konkret eller overført betydning? Og vil de fylle tekstens såkalte tomme plasser? Dette er spørsmål oppgaven svarer på.

For å undersøke elevenes leseforståelse, blir teori om tomme plasser benyttet. Denne teorien setter rammene for utvalgte tekstpassasjer og spørsmål som elevene blir stilt. For at begrepet mer konkret skal kunne anvendes i lesesamtalene, blir det operasjonalisert. Basert på verbalspråklige og visuelle ressurser i bildeboken, blir fire dimensjoner plukket ut, som videre blir utforsket i samtalene.

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevenes generelle forståelse av teksten ligger på det konkrete planet. Noen elever, viser også en mer abstrakt eller overført forståelse gjennom enkelte slutninger de trekker. Undersøkelsen viser også at elevene presenterer sine egne tolkninger, og legger til egen mening om elementer som ikke blir uttrykt eksplisitt i teksten. Resultatene viser altså at flere allerede som tiåringer tolker og reflekterer i en overført betydning, og at de fyller tekstens tomme plasser. Om skolen bør ha et større fokus på komplekse tekster som utfordrer elevenes tolkningskompetanse, og hvordan dette kan gjøres, er noen av spørsmålene som blir drøftet. Oppgaven, kan derfor sees på som et bidrag til leseopplæringen og leseforståelse i skolen.

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	7
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Tidligere forskning	9
1.2 Valg av metode og problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygning	11
2.0 TEORI	13
2.1 Barnet som leser av bildebøker	13
2.1.1 Hvilke forutsetninger møter barn litteraturen med?	13
2.1.2 Hva karakteriserer barns respons på bildebøker?.....	15
2.1.3 Hva har leserposisjonen å si for barns lesing av bildebøker?.....	16
2.2 Lesing av komplekse tekster	17
2.3 Tekstens tomme plasser	18
2.4 Operasjonalisering av teori.....	20
2.5 Oppsummering og veien videre	22
3.0 PRESENTASJON AV AKVARIUM	23
3.1 Presentasjon av teksten	23
3.2 Akvarium, en kompleks sammensatt tekst.....	25
3.3 Akvariums tomme plasser	26
4.0 METODE.....	29
4.1 Forskningsdesign	29
4.2 Valg av tekst	30
4.3 Utvalg av informanter.....	31
4.4 Etske aspekter	32
4.5 Innsamling av materiale	32
4.6 Utforming av intervjuguide	34
4.6.1 Hvordan jeg valgte ut oppslag og spørsmål til disse	34
4.6.2 De samtaletekniske vurderingene.....	36
4.7 Mine analysekategorier	38

4.8 Analysearbeidet	39
4.9 Reliabilitet og Validitet	39
4.10 Feilkilder	41
5.0 ANALYSE	42
5.1 Elevenes forståelse av hvem moren er.....	42
5.2 Elevenes forståelse av lærerens bekymring	44
5.3 Elevenes forståelse av Moas ansvar	47
5.4 Elevenes forståelse av fargebruk i bildeboken	49
5.5 Elevenes vurdering av bildeboken	51
5.6 Elevenes generelle forståelse av bildeboken.....	53
5.7 Oppsummering av funnene	55
6.0 DRØFTING	56
6.1 Funnenes betydning i lys av oppgavens teorigrunnlag.....	56
6.1.1 Elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning.....	56
6.1.2 Elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser	57
6.1.3 Elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag.....	59
6.2 Funnene i lys av tidligere forskning	60
6.2.1 Elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning.....	61
6.2.2 Elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser	62
6.2.3 Elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag.....	62
6.3 Strukturerte lesesamtaler som metode for å hente ut kunnskap	63
6.4 Oppsummering.....	65
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	66
7.1 Didaktiske implikasjoner	66
7.1.1 Kompleks litteratur i skolen, hvorfor?.....	66
7.1.2 Kompleks litteratur i skolen, hvordan?	69
7.2 Videre forskning	70
LITTERATURLISTE	72
VEDLEGG.....	75
VEDLEGG 1, Samtykkeerklæring.....	75
VEDLEGG 2, Alderstilpasset informasjonsskriv	77
VEDLEGG 3a, Kvittering om behandling av personopplysninger fra NSD	78

VEDLEGG 3b, Prosjektvurdering – kommentar fra NSD	79
VEDLEGG 4, Intervjuguide	80
VEDLEGG 5, Transkripsjonene	81
VEDLEGG 6, Forholdet mellom tabellene og transkripsjonene	101

FORORD

Denne oppgaven ville ikke vært en realitet hadde det ikke vært for den hjelpen og støtten jeg har fått underveis. Jeg vil derfor rette en stor takk til veilederen min Karianne Skovholt for gode faglige samtaler gjennom hele prosessen. Jeg vil også få takke elevene som har vært med i forskningsprosjektet mitt som har gjort oppgaven til det den er, og til læreren som lot meg få komme inn i deres klasserom. Til slutt vil jeg takke familien og kjæresten min for oppmuntring og god støtte.

Horten, våren 2017

Anette Mohn Nilsen

1.0 INNLEDNING

I denne masteroppgaven undersøker jeg seks femteklassingers forståelse av Gro Dahles bildebok *Akvarium*. Studien er basert på strukturerte lesesamtaler som metode, og de seks elevene i prosjektet intervjues. Temaet for oppgaven er komplekse sammensatte tekster, og teori fra leserorientert litteraturteori brukes og operasjonaliseres, for å undersøke elevenes leseforståelse.

Ifølge leseforskere bak nasjonale prøver og i tester som PISA og PIRLS, rommer begrepet *leseforståelse* to ulike aspekter. For det første handler leseforståelse om å lete seg fram til og hente ut mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Dette innebærer at leseren søker gjennom teksten på en fullstendig og nøyaktig måte, og er mest mulig tro mot teksten, slik at han ivaretar tekstens bokstavelige mening. Det andre aspektet handler om å være med på å skape mening med utgangspunkt i teksten. Dette krever at leseren aktivt samhandler med teksten, og ikke bare tar, men også gir mening. Leseforståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og tekstens mening som står uttrykt eksplisitt i teksten, men det handler også om å tolke og reflektere, noe som innebærer at man må trekke slutninger på bakgrunn av både eksplisitt og implisitt informasjon, og at man kommer med selvstendige innspill (Bråten, 2007, s. 11-12; Nome, 2012, s. 5).

I denne studien er jeg nysgjerrig på elevers leseforståelse. Jeg er interessert i å finne ut om elever på femtetrinn trekker slutninger på bakgrunn av informasjon som ikke står eksplisitt i en tekst, eller om de fokuserer på den bokstavelige meningen når de leser. For å finne ut av dette har jeg plukket ut en kompleks sammensatt tekst, som nettopp utfordrer leseren ved å ikke oppgi alle forbindelser i en tekst eksplisitt. Leserens blir derimot invitert til å trekke slutninger selv, ved hjelp av såkalte tomme plasser, og teksten kan derfor betraktes på ulike nivåer avhengig av hva leseren tilfører teksten. *Akvarium* som er denne oppgavens studieobjekt, kan leses som en enkel hverdagsfortelling om en jente som har en fisk som mor, men den kan også betraktes på et dypere plan hvor omsorgssvikt blir et sentralt tema. Hva slags forståelse elevene viser, og om de er i stand til å forstå de tomme plassene i teksten, er spørsmål jeg ønsker å få svar på. I denne oppgaven avgrensers jeg altså leseforståelse til å dreie seg om evnen til å fylle tekstens tomme plasser og å lese i overført betydning.

Det er flere litteraturvitere innenfor fagfeltet litteraturdidaktikk som har skrevet om komplekse sammensatte tekster (f.eks. Nikolajeva, 2000; Ommundsen, 2010;

Rhedin, 2004), men forskning på barns resepsjon av slike tekster derimot, har fått liten oppmerksomhet i bildebokforskningen i Norden. Vi kan se en åpenbar asymmetri innenfor bildebokforskningen når det gjelder tekstorienterte og leserorienterte studier (Solstad, 2015, s. 21). Jeg mener derfor at det er et behov for mer kunnskap om hvordan barn forstår komplekse sammensatte tekster, og ønsker å undersøke dette nærmere.

1.1 Tidligere forskning

For å finne ut av hva vi allerede vet om barns leseforståelse av bildebøker, og hva vi trenger å vite mer om, vil jeg se på tre relevante studier gjort av henholdsvis Gunnlög Mäarak (1994), Anne Skaret (2011) og Trine Solstad (2015). Det jeg spesielt har vært opptatt av å se etter er hva slags kunnskap om elevenes leseforståelse som undersøkelsen har brakt fram. Jeg har også vært interessert i å se på hvordan forskerne har strukturert samtalene de har hatt med barna i sine prosjekter, og resultatet av denne gjennomføringen. Dette med tanke på min egen gjennomføring.

Den første studien jeg ønsker å trekke fram er Gunnlög Mäarak's avhandling *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande* (1994). Problemstillingen til dette prosjektet dreier seg om å undersøke barns forståelse av komplekse litterære tekster gjennom intervju som forskningsmetode. Totalt 110 barn deltok i studien, jevnt fordelt mellom seks-, og åtteåringer. De to tekstene i tekstutvalget ble først lest opp av forskeren til hvert barn individuelt, fulgt av et uformelt samtale- lignende intervju. I arbeidet med den ene teksten, gjorde også forskeren korte stopp med spørsmål underveis. Det ble stilt helt åpne spørsmål, men ettersom spesifikke fenomener skulle belyses måtte forskeren også styre samtalen (Mäarak, 1994, s. 37). Resultatene viste at selv førskoleelevene var i stand til å snakke om ironi, metaforer, og andre former for underliggende meninger, i tillegg til å resonere ut ifra de ulike karakterenes perspektiv. Samtidig viste samtalene at barna ofte tolker historier om til sine egne (Mäarak, 1994, s. 128).

Den andre studien, er Anne Skarets avhandling, *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* (2011). Avhandlingens overordnede tema er såkalte litterære kulturmøter i bildebøker, og Skaret undersøker tre bildebøker, og ser blant annet på hvordan barn leser og forstår slike framstillinger gjennom semi-strukturerte intervjuer. Det empiriske materialet består hovedsakelig av 11 intervjuer fordelt mellom fem- og åtteåringer. De fleste er individuelle, mens tre intervjuer er foretatt med to og to

barn. Skaret leste bildebøkene høyt for elevene, og de fleste spørsmålene ble stilt i etterkant av lesingen. Noen spørsmål ble også stilt før, og andre underveis, noe som innebar et opphold i høytlesningen for å innlede til samtaler (Skaret, 2011, s. 88). Analyser av intervjumaterialet viser at barnas litterære forståelsesmåter avhenger av alder og familiebakgrunn, men at det også er mulig å spore fellestrekk i forståelse av kulturmøter. Både fem- og åtteåringene engasjerte seg i møtene med de tre bildebøkene, og funnene viser at en kulturmøtetematikk blir realisert hos barneleserne ut ifra barnas egne premisser og forutsetninger (Skaret, 2011, s. 284). Samtaleutdraget viser også at barna kan være detaljorienterte i møte med bilder, men Skaret mener at det ikke umiddelbart er nærliggende for dem å lese detaljene i overført betydning (s. 268).

Den tredje studien, er Trine Solstads avhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015). Problemstillingen til dette prosjektet dreier seg om hvordan barns samtaler kan gi forståelse av deres meningsskaping under høytlesning i barnehagen. Det empiriske materialet består av åtte videoobservasjoner av høytlesningshendelser hvor barnehagelærere leser for to til tre barn av gangen. Solstad velger i motsetning til Mäarak (1994) og Skaret (2011) å fokusere på de samtalene som spontant utspiller seg, i stedet for å intervju barna ved hjelp av strukturerte lesesamtaler. Barnehagelærerne blir derfor instruert til ikke å stille for mange spørsmål, men heller uttrykke sin interesse for barna og deres uttalelser (Solstad, 2015, s. 31-32). Resultatene viser at barnas samtaler gir en forståelse av deres meningsskaping. Samtalene er et verktøy for å skape mening i bildebøkene, og gjennom samtalene blir barnas oppfatninger artikulert i et sosialt fellesskap, slik at deres synspunkter både blir tydelig for dem selv, men også for de andre som er tilstede. Studien viser også at barna trigges av det som ikke er ferdig fortolket fra forfatterens og illustratørens side, og Solstad viser hvordan barna konkret fyller inn åpenbare tomrom i teksten (Solstad, 2015, s. 249).

Studiene vi nå har sett på, har til felles at de alle søker etter økt kunnskap om barns leseforståelse. Tema for oppgavene derimot, er svært ulike. Mäarak (1994) ser på barns forståelse av *komplekse litterære tekster*, og Skaret (2011) tar for seg hvordan barna forstår *kulturmøter* i tekstutvalget. Solstad (2015) derimot, er mer opptatt av selve *samtalen*, og hvordan den er utgangspunkt for kunnskap om barnas leseforståelse. Etter å ha lest oppgavene, sitter jeg altså igjen med god kunnskap om hvordan *spontane samtaler* som Solstad benytter seg av med barn i en høytlesingssituasjon, kan gi kunnskap om deres leseforståelse av diverse bildebøker. Det jeg derimot er nysgjerrig

på å lære mer om, er hva en *strukturert lesesamtale* som Mäarak (1994) og Skaret (2011) benytter seg av, kan gi meg av kunnskap når det gjelder barns leseforståelse. Jeg håper med denne oppgaven å finne svar på nettopp dette.

1.2 Valg av metode og problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg altså å ta utgangspunkt i strukturerte lesesamtaler, for å forsøke å finne ut om denne metoden kan bringe fram kunnskap om elevers leseforståelse av den komplekse sammensatte teksten. Med begrepet *lesesamtale* refererer jeg til en dialogisk høytlesning, der samtale og høytlesing av den aktuelle teksten, går hånd i hånd. Samtalen er strukturert, noe som vil si at jeg har planlagt og formulert spørsmål som jeg ønsker å stille elevene. Elevenes oppgave innebærer å kommentere, og komme med sine responser på teksten. I litteraturteorien blir denne type samtale ofte referert til som «den litterære samtalen» (Jansson & Traavik, 2014, s. 260-262). Jeg er spent på hva en slik metode kan bringe fram av kunnskaper om elevenes leseforståelse av teksten jeg har valgt ut, og har kommet fram til følgende problemstilling:

«Hva kan strukturerte lesesamtaler med elever på 5. trinn bringe fram av kunnskaper om disse elevenes leseforståelse av bildeboken *Akvarium* av Gro Dahle?»

Jeg ser at denne problemstillingen kan gi meg svar som kan være til hjelp i min fremtidige lærerrolle, men også en hjelp for andre lærerstudenter og lærere, til å ta bevisste valg tilknyttet undervisningspraksisen på området. For å tydeliggjøre hva slags kunnskap jeg er nysgjerrig på, velger jeg også å formulere noen forskerspørsmål som jeg gjennom oppgaven vil svare på:

- Hva slags leseforståelse av *Akvarium* viser femteklassingene? Er de i stand til å forstå de tomme plassene i teksten og dermed vise en fortolkende forståelse, eller vil de holde seg til den helt konkrete betydningen?
- Er strukturerte lesesamtaler som metode egnet for å finne ut noe om elevers forståelse av komplekse sammensatte tekster?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av totalt syv kapitler. I det neste kapittelet presenterer jeg oppgavens teorigrunnlag, med en oversikt over litteratur og forskning som er relevant

for oppgaven. Deretter følger et kapittel der jeg presenterer den skjønnlitterære teksten jeg har valgt ut. I oppgavens fjerde kapittel presenterer jeg min metode for oppgaven, og jeg forteller hvordan jeg gikk fram i mitt arbeid i forbindelse med lesesamtalene. Deretter presenteres jeg funnene mine i kapittel fem, analyse. Med utgangspunkt i dette analysekapittelet drøftes relevante sider ved problemstillingen i kapittel seks, før jeg til slutt oppsummerer og avslutter det hele.

2.0 TEORI

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere relevant teori for denne masteroppgaven. Jeg starter med å trekke inn teori om barnet som leser av bildebøker. Her vil jeg se på hvilke forutsetninger barn møter litteratur med, hva som karakteriserer barns respons på litteratur, og jeg vil se på hva leserposisjon er, og hva det har å si for barns forståelse. Deretter vil jeg trekke fram teori om lesing av komplekse tekster som er tema for denne oppgaven. Her vil jeg fokusere på begrepet «litterær fordobling», som er relevant for forståelsen av en slik type tekst. Til slutt vil jeg presentere begrepet «tomme plasser», som jeg også vil operasjonalisere. Denne teorien er spesielt viktig da den setter rammene for utvalgte tekstpassasjer og spørsmål som jeg velger å stille elevene.

2.1 Barnet som leser av bildebøker

2.1.1 Hvilke forutsetninger møter barn litteraturen med?

Litteraturviter Joseph Appleyard (1991) har bidratt sterkt til leseforskningen. På bakgrunn av en rekke studier av hvordan elever, studenter og voksne leser litteratur, fant han ut at leserens respons til tekster er avhengig av hvor langt de har kommet i sin psykologiske utvikling, og hvordan kulturen de lever i, har lært dem å lese. Han fant at til tross for individuelle forskjeller i personlighet og bakgrunn, var det likheter som oppstod i menneskers lesing ut fra hvor gamle de var (s. 2). Det kan være interessant å vite hva elever i aldersgruppen som passer for mitt prosjekt, er vant til å lese. Slik kan jeg danne meg et bilde av deres forutsetninger for å lese bildeboken jeg har plukket ut.

Appleyard har utarbeidet kjennetegn ved ulike aldersgruppers lesing, og i gruppen fra syv til tolv år, som passer mitt prosjekt (5.klasse), er gjerne bøkene gjenkjennelige både i form og innhold. Handling og dialog står sentralt, og fortellingene inneholder i liten grad detaljerte miljø- og karakterbeskrivelser. Allikevel har karakterene gjerne gjenkjennelige egenskaper som gjør at de kan beskrives som gode eller onde, og de møter gjerne på utfordringer som de må overvinne. I tillegg ender fortellingene som regel godt (Appleyard, 1991, s. 60-62). Som vi kan skjønne har fortellingene som disse barna leser, en fast struktur, noe som gir leseren en forutsigbarhet og trygghet.

Noe som kjennetegner de eldste barna i denne gruppen, spesielt de fra ti år og oppover, og som dermed er veldig sentralt for meg i dette prosjektet, er ifølge teorien til

Appleyard (1991) at de flytter fokuset fra handlingen til karakterene. Disse barna har forstått mer om verden, og innser at de romantiske fremstillingene i noe av barnelitteraturen, gir et urealistisk bilde av samfunnet, og at mennesker er mer komplekse enn det heltefortellingene gir uttrykk for. De ønsker derfor ikke å lese om personer som utelukkende er gode eller onde, men om hvordan selv de gode karakterene kan påvirkes til å handle galt (Appleyard, 1991, s. 87). Elever som har kommet på dette stadiet, viser altså gjerne en større forståelse for det avanserte og komplekse, og beveger seg mer og mer bort fra litteratur med forutsigbarhet og trygghet.

Dette er teori jeg ser nytten av å ha kjennskap til, når jeg videre skal gjennomføre lesesamtaler med mine informanter. Det er imidlertid viktig å understreke at dette er en modell vi ikke må forstå veldig strengt, da Appleyards teori beskriver lesere i 1991, der litteraturen hadde en selvsagt plass i hjem og skole. Denne teorien må ikke brukes ukritisk, da en ikke kan ta for gitt at situasjonen er slik overalt i dag (Penne, 2010a, s. 108). Det er også viktig å påpeke at individuelle lesere vil utvikle seg på sin unike måte. En erfaren leser på åtte år kan for eksempel kanskje både tenke og tolke, noe som primært kjennetegner eldre lesere. Man kan også bevege seg mellom ulike faser, og kanskje lese noen tekster på en enkel måte og andre tekster på en langt mer kompleks måte (Hennig, 2010, s. 51).

Også litteraturviter Ulla Rhedin (2004, s. 43-46), peker på at tolkningsinngangene er avhengig av leserens alder, men hun peker også på tidligere erfaringer. Siden lesing er en interaktiv prosess som innebærer at vi som lesere samhandler med teksten, vil de forventningene vi har til teksten og måten vi tolker og forstår den på, være avhengig av hvem vi er og hva vi har opplevd, lest og lært. Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den. Ulike lesere kan derfor oppfatte samme tekst på mange forskjellige måter, avhengig av hvilke sosiale og kulturelle referanserammer de har.

Denne forskjellen ved leserens forståelse kan blant annet forklares ved hjelp av språkviteren James Paul Gees (2003) begreper «primærdiskurs» og «sekundærdiskurs». Primærdiskurs sikter til at man gjennom tilegnelse av morsmålet, også tilegner seg en sosial variant av språk og væremåter i verden. Hjemme bekreftes og gjenbekreftes den samme verden, og det er denne diskursen barn møter verden og skolen med (Penne, 2010b, s. 29-30). Sekundærdiskurs er derimot alle språklige og kommunikative møter utenfor hjem og nærmiljø. Å forholde seg til sekundærdiskurser innebærer å gå inn og ut av sosiale verdener som er annerledes enn det man er vant med i det hverdagslige, og

innebærer en mer refleksiv, abstrakt eller vitenskapelig tenkning, ofte metaforisk. (Penne, 2010b, s. 34-35). Gee (2003) kaller det å mestre sekundærdiskurs for literacy-kompetanse, og det er nettopp denne diskursen skolen har som mål at elevene skal mestre (Penne, 2010b, s. 35). Det faktum at elevene kommer til skolen med ulik primærdiskurs, er med på å gjøre at ulikhetene dukker opp. Noen elever har kanskje allerede fra de var små møtt ulike sekundærdiskurser gjennom hyppig omgang med bøker og referanser til tekster i daglig samvær og samtaler, mens andre har ikke dette. Noen barn er med andre ord fortrolige med å bevege seg inn og ut av verdener som er annerledes enn det man er vant med i det hverdagslige, noe som vil gi dem fordeler i skolen. Andre mangler kanskje både forståelse og erfaring med dette (Penne, 2010b, s. 34-35).

Dette er kunnskap jeg ser nytten av å ha kjennskap til, når jeg skal gå i gang med innsamlingen av eget materiale. Vil jeg kunne spore store forskjeller i elevenes forståelse av bildeboken? Det blir spennende å undersøke.

2.1.2 Hva karakteriserer barns respons på bildebøker?

Hvordan vil elevene i mitt utvalg respondere på bildeboken jeg har valgt ut? Hva kan jeg som forsker forvente? Det finnes ulike karakteristikk over barns respons til bildebøker (jf. Sipe, 2008 s. 29-35), men det som kan være en utfordring ved framkomsten av ulike karakteriseringer, er at det blir vanskelig å generalisere de ut over den enkelte studien. Professor Lawrence R. Sipe (1949-2011), har forsøkt å imøtekomme denne utfordringen ved å utvikle en teori om barns litterære forståelse som nettopp kan generaliseres.

Sipe har tatt utgangspunkt i empiriske studier, der høytlesning av bildebøker for barn i alderen fem til sju år har foregått, både i mindre og større grupper, og for ett og ett barn. Sipe har observert høytlesningssituasjonene, og gjennom en kombinasjon av tidligere forskning på området, samt sitt eget datamateriale, fant han at barnas verbale respons til bildebøker kan deles inn i fem forskjellige kategorier: «analytisk respons», «intertekstuell respons», «personlig respons», «transparent respons» og «performativ respons» (Sipe, 2008, s. 83). På bakgrunn av sine funn utviklet han en teori hvor de fem kategoriene representerer fem felt ved barns litterære forståelse (Sipe, 2008, s. 85-87).

Den første kategorien *Analytisk respons*, handler om at barna behandler bildebøkene som utgangspunkt for å konstruere narrativ mening, og Sipe fant ut at

kommentarene her reflekterte en analytisk holdning til teksten. Denne responsen representerer det som tradisjonelt er blitt forstått som en litterær forståelse, og Sipe fant at hele 73% av samtaleturene i datamaterialet faller innenfor denne kategorien (Sipe, 2008, s. 85).

Den andre kategorien *intertekstuell respons*, uttrykker at barna trakk linjer mellom bildeboken de leste, og andre tekster de kjente til. Denne responsen viser at barn forstår at tekster kan stå i et nært forhold til andre tekster, og at de kan forstås i lys av hverandre. Denne kategorien representerte ca. 10% av det totale antallet samtaleturner i Sipes materiale (Sipe, 2008, s. 85-86).

Personlig respons som er Sipes tredje kategori, viser til at barna trakk linjer mellom bildebøkene og sine egne liv, og omtrent en tidel av barnas samtaleturner falt inn under denne kategorien (Sipe, 2008, s. 86).

Den fjerde kategorien *Transparent respons*, handler om den responsen som antydte at barna var intenst deltakende i den narrative verdenen i fortellingen, som for eksempel innebar spontane uttrykk for glede, frykt eller avsky. Sipe fant at denne type respons har lav forekomst, da kun to prosent av ytringene tilhørte denne kategorien (Sipe, 2008, s. 86).

Performativ respons, som er den femte og siste kategorien til Sipe, var i likhet med transparent respons, en sjelden respons, da den utgjorde kun fem prosent. Som i tilfellet med transparent respons, viste performativ respons at barna gikk inn i tekstens verden, men mens den transparente responsen signaliserer at barna overgav seg selv til teksten, viser den performative responsen at barna møter teksten med et mål om å styre den mot sine egne kreative formål (Sipe, 2008, s. 86-87).

De fem overnevnte kategoriene, gir meg et innblikk over hva slags respons jeg kan forvente å få i lesesamtalsituasjonen ved min gjennomføring. Sipe understreker at selv om man kan plassere barns respons innenfor en av de fem kategoriene, kan også flere av de være til stede på en og samme tid (Sipe, 2008, s. 187). Med dette som utgangspunkt, blir det spennende å se hvordan min informantgruppe vil respondere på teksten jeg har valgt ut.

2.1.3 Hva har leserposisjonen å si for barns lesing av bildebøker?

Begrepet «leserposisjon» handler om hvem en tekst henvender seg til, og leserens respons vil avhenge av at teksten de leser faktisk henvender seg til dem. Barbara Wall

(1991, s. 9) opererer med tre ulike leserposisjonsbegreper som er knyttet til hvem en tekst henvender seg til. Disse kaller hun for «single»-, «double»-, og «dual address». «Single address», handler om at teksten henvender seg til enten en barneleser eller en voksenleser. «Double», handler om at det litterære i teksten går over hodet på barneleseren, og dermed blir for vanskelig for en barneleser å forstå, og den siste leserposisjonen, «dual», handler om at teksten henvender seg til både en barneleser og en voksenleser samtidig, og at ikke den ene går på bekostning av den andre. Denne leserposisjonen kalles også gjerne for allalderlitteratur (Wall, 1991, s. 35). Dersom det ikke er noen innskrevne leserposisjoner som barnet kan gå inn i, altså momenter som tar hensyn til barneleseren, vil dette gå ut over utbyttet og gleden ved lesingen (Ommundsen, 2010, s. 34). For at elevene i mitt prosjekt skal få best utbytte av lesingen, er det derfor viktig at teksten henvender seg til dem, enten det er i form av «single address», eller «dual address». Om elevene opplever at bildeboken snakker til dem, slik at de får utbytte og glede av det de leser, blir interessant å se.

2.2 Lesing av komplekse tekster

I mange skjønnlitterære tekster for barn ser vi ofte en bevisst bruk av et dobbelt perspektiv, som i litteraturteorien blir referert til som «litterær fordobling» (Drangeid, 2014, s. 77). Med det menes at den spesifikke fremstillingen er uttrykk for noe mer, og innebærer en mental overføring fra det spesifikke til noe større med allmenn mening. Dette gjør at man kan oppfatte en tekst som konkret og bokstavelig på den ene siden, eller man vil kunne oppdage at den kan leses på en mer abstrakt eller symbolsk måte, på den andre (Roe, 2014, s. 63). Tekster som inneholder slike litterære fordoblinger eller avanserte strukturer, blir gjerne referert til som *komplekse tekster* (Ommundsen, 2010, s. 72-73; Rhedin, 2004, s. 11). Ifølge Magne Drangeid (2014, s. 77) er evnen til å identifisere slike litterære fordoblinger «selve kjernen i litterær kompetanse». Også Bo Steffensen (2005, s. 137-138) fremhever fordoblinger som særlig avgjørende for den litterære kompetansen.

I litteraturteorien skiller vi mellom to begreper når det gjelder forståelse på ulike nivåer. Det første begrepet er *litteral forståelse*, og innebærer å tolke helt konkret det meningsinnholdet som bli uttrykt direkte i teksten – «på linjene». Det andre begrepet, *fortolkende forståelse*, krever derimot at leseren leser «mellom linjene», og legger til en overført betydning (Dahle, Gabrielsen, & Skaathun, 2016, s. 77). Det forfatteren vil ha

sagt, står altså allerede i teksten på linjene. Utfordringen til leseren er å se helheten i tekstens puslespill, og ikke la sentrale momenter gå hus forbi (Skarðhamar, 2005, s. 46). Det holder med andre ord ikke kun å overta tekstens bokstavelige mening, men man må også være med på å skape og bidra med mening (jf. fortolkende forståelse).

Et eksempel på en kompleks tekst, er novellen «Gaven» som er en av de frigitte tekstene etter PISA undersøkelsen fra 2009. Novellen handler om en kvinne som er sperret inne i sitt eget hus fordi det er flom på alle kanter. På verandaen sitter en sulten panter, men i stedet for å skyte dyret med våpenet sitt, gir hun heller bort den siste skinkeknoken hun har. Så sovner hun, og når hun våkner, har flommen trukket seg tilbake og panteren er borte. Det eneste som er igjen, er det gnagde skinkebeinet. I dette tilfellet var det flere elever som tolket slutten helt konkret; at panteren hadde spist seg mett, og forsvunnet når flommen ble borte. Andre forsto slutten i en mer overført betydning som for eksempel at panteren hadde vist takknemlighet, eller at flommen hadde trukket seg tilbake fordi kvinnen hadde vist medlidenhet. Noen trakk også inn tittelen «Gaven», og tenkte at det kunne ha sammenheng med å få livet i gave (Roe, 2014, s. 63).

Undersøkelsen viste altså at det for noen elever var vanskelig å se at den komplekse teksten kunne gi uttrykk for noe mer, enn det helt konkrete handlingsnivået. Ifølge Steffensen er litterær fordobling den vanskeligste konvensjonen å beherske når man leser, og den krever en viss mengde innsikt og konsentrasjon (Steffensen, 2005, s. 137-138). Drangeid (2014, s. 78) mener at fordobling ofte oppstår hos leseren når han eller hun møter motstand i teksten, og at denne motstanden kan få leseren til å undre og reflektere slik at man videre søker etter en mening som kan koble elementer i teksten sammen. Dersom man finner en måte å trekke slike slutninger på, og dermed viser en fortolkende forståelse for teksten, kan utbyttet og gleden ved lesingen bli betraktelig større. En måte å jobbe for dette, er å identifisere tekstens tomme plasser og fylle dem.

2.3 Tekstens tomme plasser

Gjennom litteraturvitenskapens historie, fra 1800-tallet og fram til i dag, har det til tider regjert forskjellige syn på hvordan tekster skal leses og forstås. Noen teorier legger mest vekt på forfatterens budskap, andre på teksten i seg selv, og andre igjen på den meningen leseren får. I min oppgave har jeg hatt en leserbasert tilnærming som handler om at man er mest opptatt av det som skjer i møte mellom teksten og leseren. Denne tilnærmingen til litteratur legger ikke vekt på at man skal komme fram til en bestemt

mening, men legger i stedet vekt på at tekster kan gi ulike meninger for ulike lesere. Leseren får en stor rolle her, fordi han blir sett på som en meddikter, og teksten får ikke mening før leseren har gitt den mening (Jansson & Traavik, 2014, s. 251-253).

Innenfor den leserorienterte retningen tilhører blant annet teoretikere som Wolfgang Iser (1926-2007) og Umberto Eco (1932-2016). Et fellestrekk ved deres teorier er at de står i opposisjon til nykritikken, da de opponerer mot forestillingene om at tekstens mening kun er å finne i teksten selv. Disse resepsjonsforskerne tillegger heller leseren en stor betydning for meningsskapning og fortolkning av et verk. Wolfgang Iser og Umberto Eco hører til den europeiske tradisjonen innenfor den leserorienterte retningen, og legger vekt på å beskrive hvordan ulik grad av åpenhet i tekster kan være et potensiale for ulike lesninger (Claudi, 2013; Tønnessen, 1999).

I boken *Seks turer i fortellingens skoger* (1994) bruker Eco skogen som bilde på den fortellende teksten. Skogen er full av valgmuligheter, med ulike stier, som kan føre oss i mange forskjellige retninger. Noen stier er merket, og vi blir ledet fram til mål, mens andre stier er ikke merket, og her er det opp til leseren å trække opp sin egen løype (Eco, 1994, s. 15). Bildet av de merkede og de umerkede stiene i skogen er en metafor på at leseren av en fortellende tekst hele tiden må foreta valg, og at vi noen steder blir ledet av tekstlige elementer til å finne tekstens mening og sammenheng, mens vi andre ganger må fylle ut og finne meningen og sammenhengen selv.

Dette bildet er parallelt med Isers begreper «bestemtheter» og «ubestemtheter». Noen steder preger tekstens bestemthet teksten. Andre ganger møter leseren på «åpninger» i teksten, eller også ofte referert til som «tomme plasser», som han eller hun selv må fylle ut, og som derfor krever noe av leseren (Iser, 1978). Tomme plasser er ifølge Iser (1996, s. 110) alle slags forbindelser som teksten ikke oppgir eksplisitt, og som leseren dermed inviteres til å trekke selv. Dette kan for eksempel dreie seg om å utelate beskrivelser av personer eller steder, at handlingen antydes mer enn forklares, eller at sentrale tematikker ikke blir gjort eksplisitt. Disse tomme plassene åpner for ulike tolkninger, og gjennom å fylle dem danner leseren sin forståelse. Uten disse åpningene eller tomrommene ville teksten ikke ha fungert, da det å fortelle absolutt alt er urealistisk, og ville blitt utmattende og kjedelig både for sender og mottaker (Birkeland & Mjør, 2012, s. 167). Gjennom de tomme plassene foretar vi valg som blant annet kan skape håp, redsel, eller engasjement i møte med litteraturen (Ommundsen, 2010, s. 32).

Tradisjonelt har et kjennetegn på barnelitteraturen nettopp vært at alle «stier»

har vært merket og alle «åpninger» lukket, men moderne barnelitteratur derimot er nødvendigvis ikke lukket og preget av bestemtheter på samme måte (Ommundsen, 2010, s. 33). Bildeboken jeg har valgt ut for dette prosjektet, er et godt eksempel på det, da man ikke bare kan hente ut mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten for å forstå den fullt ut, men man må også aktivt samhandle med teksten og fylle tomme plasser, for å gi den mening. Iser's teori som her er presentert omhandler ikke barn spesielt, men voksne lesere generelt. Teorien lar seg likevel overføre til barneleseren, noe Iser selv konstaterer i et intervju med Maagerø og Tønnessen fra 2001. Iser forteller her at en barneleser vil møte tekster med sin fantasi, og at de gjennom fantasien kan utvide teksten, og på den måten fylle tekstens tomme plasser. Barnet kan altså være en like prominent leser som en voksen (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 80-81).

Denne teorien setter som nevnt rammene for både utformingen av intervjuguiden og analysekategoriene mine. Med andre ord har jeg basert mine spørsmål på de tomme plassene fra teksten, som jeg har analysert fram. Begrepet «tomme plasser», og synonymene «åpninger», og «ubestemtheter» kan imidlertid framstå som noe diffuse begreper, og jeg mener det er behov for operasjonalisering av teorien. Teorien om tomme plasser slik jeg leser den, konkretiserer og eksemplifiserer i liten grad hvordan disse fenomenene manifesterer seg som konkret språkbruk i faktiske tekster. For at begrepet skal kunne benyttes mer produktivt i analyse av skjønnlitterære tekster, vil det derfor være hensiktsmessig med en operasjonalisering. For å gjøre det, vil jeg hente innsikt fra tekstlingvistikken.

2.4 Operasjonalisering av teori

Som lesere har vi behov for å skape sammenheng i en tekst, men tekster vil som vi har sett, ofte utfordre leseren ved ikke å fortelle alt. Leseren må derfor selv fylle tekstens tomme plasser for å oppnå en fortolkende forståelse av teksten. Men hva konkret er det i tekster vi kan være bevisst på for å oppnå en slik forståelse? Basert på verbalspråklige og visuelle ressurser i bildeboken *Akvarium*, har jeg plukket ut fire dimensjoner i teksten som jeg utforsker i lesesamtalene. Disse er ellipse, metafor, symbol og indeks.

Innenfor tekstlingvistikken er «ellipse» et begrep som benyttes når noe i en tekst er utelatt, og dermed bidrar til at sammenhengen i teksten framstår som implisitt. Det finnes ulike eksempler på hvordan man utelater momenter i en tekst. Disse kan være syntaktiske eller semantiske. Ellipser kan for eksempel benyttes for å utelate mindre enheter som ord («Jeg valgte gult, Karl [valgte] grønt»), eller det kan benyttes for å

utelate større enheter som for eksempel hendelser, logiske eller kronologiske sammenhenger (Hagemann, 2016). Hendelser som oppleves som nærgående eller traumatiske kan for eksempel bli utelatt, og da blir det opp til leseren å fylle disse utelatelsene selv.

«Metafor» er et annet eksempel på et grep som skaper tomme plasser. En metafor handler om å se utover det konkrete som blir presentert, og innebærer at man må søke etter en større allmenn mening. En metafor er med andre ord noe konkret som blir brukt til å beskrive noe mer abstrakt (Drangeid, 2014, s. 79). For eksempel kan uttrykket «Du er en blomst» stå som et eksempel. I dette tilfellet blir subjektet beskrevet som en blomst, og de fleste vil oppfatte dette som en positiv beskrivelse. I en tekst der en slik metafor blir benyttet, vil betydningen normalt bli utelatt, og dermed blir det opp til leseren om man tolker utsagnet bokstavelig og konkret; at vedkommende er en blomst, eller om man ser på blomsten som uttrykk for noe mer.

Videre kan bruk av «symboler» skape tomme plasser i teksten. Fargen hvit, for eksempel, symboliserer renhet og uskyldighet, men heller ikke denne betydningen vil bli forklart i en løpende tekst. Forholdet mellom tegnet (hvit) og det objektet viser til (renhet og uskyldighet), er tilfeldig eller konvensjonelt (Skovholt & Veum, 2014, s. 28), og leseren må derfor trekke slutninger på bakgrunn av erfaringer og kunnskap for å forstå denne utelatelsen.

Et fjerde og siste eksempel jeg ønsker å trekke fram er begrepet «indeks». En indeks har en direkte forbindelse til objektet det uttrykker gjennom en årsakssammenheng (Skovholt & Veum, 2014, s. 28). Røyk er for eksempel en indeks for ild, og en utelatelse av denne forklaringen gjør at leseren selv må legge sammen og trekke denne slutningen.

Det finnes altså ulike måter å skape tomme plasser i en tekst på. Ellipse, metafor, symbol og indeks er alle grep forfattere kan benytte seg av for å skape tomme plasser i teksten. Ved å stadig søke etter mening og sammenheng i teksten, og ved å undre seg og reflektere over teksten når man møter motstand (jf. Drangeid 2014, s.78), øker sjansene for å klare å koble elementer i teksten sammen, og på den måten fylle tomrommene.

2.5 Oppsummering og veien videre

Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å rette fokus på de områdene av teorien som er relevant for mitt forskningsprosjekt. Jeg startet med å trekke fram teori om barns lesing av bildebøker. Appleyards (1991) og Sipes (2008) kategorier om ulike aspekter ved barns forståelse og respons, vil jeg ta med videre i mitt arbeid med drøfting av funnene. Det samme gjelder teoriene til Gee (2003) og Wall (1991).

Videre presenterte jeg teori om komplekse tekster, med fokus på begrepet «litterære fordoblinger». Til slutt presenterte og operasjonaliserte jeg begrepet «tomme plasser», slik at begrepet mer konkret kan anvendes i mine lesesamtaler. Her plasserte jeg oppgaven innenfor det leserorienterte feltet, da jeg har vært opptatt av det som skjer i møte mellom teksten og leseren, med et fokus på at tekster kan gi ulike meninger for ulike lesere. Utfra denne forståelsen av hvordan tekster leses og forstås, har jeg kommet fram til og utarbeidet mitt forskningsdesign, og dermed kan jeg også si at teorien har betinget min metode.

Begrepene som har blitt presentert underveis som for eksempel «tomme plasser», samt begreper tilknyttet litterær fordobling som «litteral-» og «fortolkende» forståelse, vil være begreper jeg benytter meg av i mitt videre arbeid.

3.0 PRESENTASJON AV AKVARIUM

For at analysen av elevuttalelsene skal gi mening for leseren, ser jeg det hensiktsmessig å gi en presentasjon av teksten, der trekk jeg mener er særlig interessante og relevante for oppgaven vil komme fram. Til tross for at jeg benytter meg av en bildebok i dette prosjektet, ser jeg det ikke hensiktsmessig å gjengi en fullstendig uttømmende multimodal analyse (jf. Kress & van Leeuwen). Det er summen av forståelsen og lesing av totalen jeg er opptatt av. I dette kapitlet vil jeg derimot først presentere teksten jeg har valgt ut til lesesamtalene, før jeg peker på litterære fordoblinger i teksten som gjør bildeboken til en kompleks sammensatt tekst. Deretter vil jeg gi eksempler på tomme plasser i teksten. Som nevnt innledningsvis, har jeg avgrenset forskningen på elevenes leseforståelse til nettopp å omfatte elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser, og å lese i overført betydning. Derfor ser jeg det nyttig å peke på eksempler som jeg vektlegger i min undersøkelse. Det er denne lesningen av bildeboken, som etablerer basis for både intervjuguiden, og analysen av intervjuene.

3.1 Presentasjon av teksten

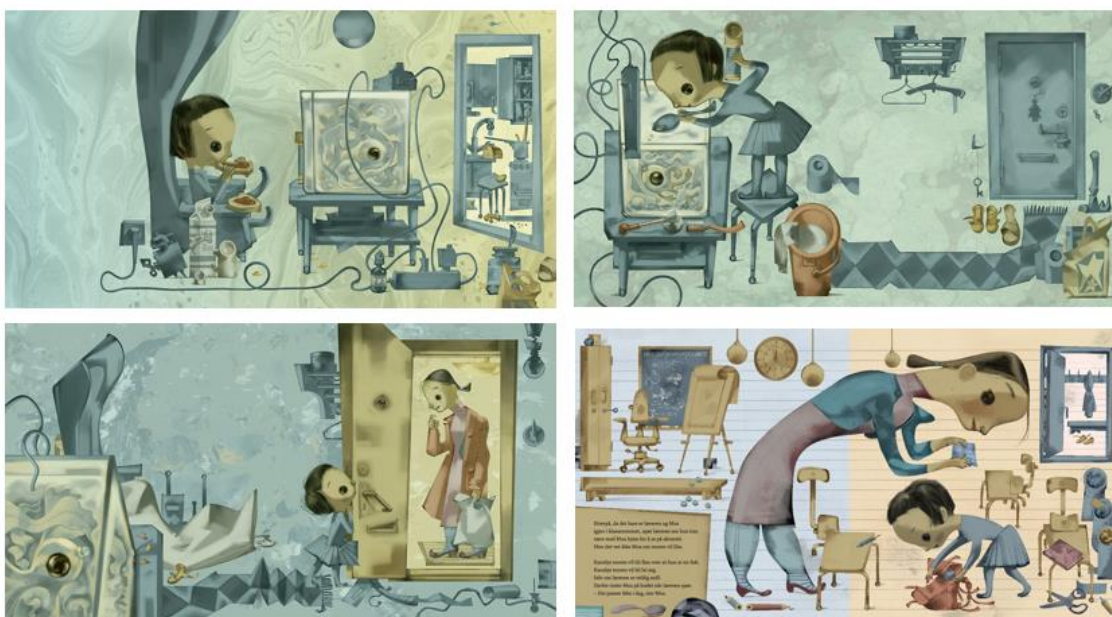
Bildeboken «Akvarium» (2014) er skrevet av Gro Dahle- og illustrert av Svein Nyhus. Boken fikk Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok i 2014. Den er publisert av Cappelen Damm, og er utgitt med støtte fra Norsk Kulturfond.

«Akvarium» handler om en jente, Moa, som bor sammen med moren sin i en boligblokk. Moren til Moa er en fisk, og bor i akvariet i stua. Moa er den som går i butikken, hun passer på at moren får den maten hun skal ha, hun holder akvariet rent, og følger med på temperaturen på vannet. Hun lager også all maten sin selv, og passer på å legge seg og stå opp til riktig tid. Moa kan sitte i timevis og se på akvariet der moren svømmer rundt og rundt. Noen ganger nikker moren til henne, og noen ganger synes Moa at moren smiler. Da blir Moa varm og glad i hele seg. Andre ganger svømmer moren forbi uten å stoppe opp, som om Moa ikke betyr noe som helst. Det hender Moa skulle ønske at moren ikke var en fisk, men en helt vanlig mamma. Moren kunne fått lov til å kjeft og mase, og det ville vært helt greit (Dahle & Nyhus, 2014).

Boken tar for seg hvordan Moa takler ensomheten, om alle de dagligdage gjøremålene barn på samme alder vanligvis ikke engang forholder seg til, og reiser spørsmål om hvordan omverdenen forholder seg til en liten jente som bor alene med en fisk. Boken kan leses som en allegori over temaet omsorgssvikt; en jente som må ta

vare på sin egen mor, og kan dermed leses som alvorstung, vanskelig og trist, men den kan også leses som en magisk og absurd hverdagsfabel, om en jente som har en fisk som mamma (Cappelen Damm, 2014).

Illustrasjonene kan vi si gjenspeiler den vanskelige situasjonen Moa og mor befinner seg i. Alles øyne er store og sorte, uten pupiller, akkurat som fiskens øyne. De ser nesten skremmende ut, og understreker at det er snakk om et alvorlig tema. Fargene i illustrasjonene mangler også varme; utenfor er sollyset nærmest jordfarget, og allting omkring moren er i en sørgelig blågrønn farge. Kun på skolen, og omkring læreren er fargene lyse og glade. Den vanskelige situasjonen gjenspeiler seg også i alt rotet som befinner seg i hjemmet hos Moa, og er i sterk kontrast til skoleaulaen, hvor bakgrunnen består av linjer, akkurat som i kladdemark-hefter, hvor alt er på stell og i orden. Moas navn er nok heller ikke tilfeldig, da det lyder som «mor», og peker på at hun er mor for sin egen mor. Bildeboken fremstiller med andre ord barndommen som en livsfase med alvor og ansvar, i motsetning til slik vi ofte forbinder den, nemlig preget av lek og idyll. Moa ansvarliggjøres, og barndommen voksengjøres, eller alvorliggjøres.



«Akvarium», er altså en bildebok som under overflaten tar for seg det vanskelige temaet omsorgssvikt, og det er interessant å se at denne boken føyer seg i rekken av andre bildebøker av Dahle og Nyhus som også har vanskelige temaer i fokus. De har gjennom flere år tatt for seg ulike vanskelige temaer, som vold, overgrep, skilsmisse og raseri, og forsøkt å sette forståelige ord med tilhørende illustrasjoner på disse.

I et intervju med Cappelen Damm (2015) forteller Dahle at hun føler at hun har

funnet sin plass i litteraturlandskapet, og at hun gir samfunnet noe det er behov for. Videre forteller hun: «Noen har det så dårlig, men vi ser det ikke fordi vi har det så fint. Jeg har veldig lyst til å gjøre noe med det. Det er et mørkt hjørne. Jeg vil finne kjellere, kott og sprekker i murene. Jeg vil vise disse kjellerne» (Cappelen Damm, 2015). Dahle gir oss i dette intervjuet et innblikk i hennes ambisjoner for litteraturen og hva hun ønsker å oppnå. Det er de vanskelige tingene, de vi ikke ser noe til eller hører noe om, som hun vil få fram i lyset. Hun bidrar dermed til å sette søkelyset på temaer som tidligere var tabubelagte for barn, og hun utfordrer de litterære grensene (Lillesvangstu, Tønnessen, & Larssøn, 2007, s. 115), som ifølge Professor Åse Marie Ommundsen (2010, s. 25), ikke lenger går ved hva man kan skrive barnelitteratur om, men ved hvordan. Også illustratørens oppgave har gått gjennom en endring. Mens de tidligere var med på å dekorere og gjenfortelle verbalteksten, ser vi at nye illustratører i stadig større grad tar på seg rollen som medforfattere, ved at bildene gjøres mer tolkende og mer selvstendig enn tidligere (Lillesvangstu et al., 2007, s. 115). Nyhus sine illustrasjoner er et godt eksempel på dette.

Det at *Akvarium* føyer seg inn under denne større helheten som nå er beskrevet, synes jeg har vært interessant å utforske, og det blir spennende å se hvordan elevene i prosjektet vil uttrykke sin forståelse. Til tross for at jeg har lest meg opp på forfatterens budskap, og selv tolket boken, så er det ikke denne ene bestemte tolkningen jeg ønsker å få fram hos elevene. Det er derimot elevenes ulike tolkninger jeg er opptatt av, det vil si om de viser evne til å fylle tekstens tomme plasser, og eventuelt hvordan de gjør det. Dette med en bevissthet om at tekster kan gi ulike meninger for ulike lesere (jf. leserorientert litteraturteori).

3.2 Akvarium, en kompleks sammensatt tekst

Akvarium kan som vi har sett leses som en enkel hverdagsfortelling om en jente som har en fisk som mor, men den kan også leses på et dypere plan hvor omsorgssvikt er et sentralt tema. Flere steder i bildeboken åpnes det for en slik litterær fordobling.

I oppslag syv blir vi for eksempel presentert for noen av Moas tanker omkring det å ha en fisk som mor: «(...) noen ganger nikker moren til henne, og noen ganger synes Moa at moren smiler. Da kjenner Moa at hun blir varm og glad i hele seg. Andre ganger svømmer moren forbi uten å stoppe opp, som om Moa ikke betyr noe, som om hun ikke finnes i det hele tatt». Dette avsnittet er et godt eksempel på litterær fordobling, da vi kan forstå verbalteksten på ulike måter. Enten kan man lese den helt konkret; at

moren noen ganger smiler og stopper opp, og andre ganger ikke. Eller så kan vi se på den spesifikke fremstillingen som uttrykk for noe mer, og tolke det dithen at moren til tider er til stede for datteren, men at hun andre ganger ikke er der for datteren sin i det hele tatt. Da føler Moa seg oversett og alene. Legger vi til en slik mental overføring, beveger vi oss over i en fortolkende forståelse.

Et annet eksempel er når Moa bestemmer seg for å ta med seg moren til skolen (oppslag 10-16). På veien renner nesten alt vannet ut fra boksen som moren ligger i, og dette resulterer i at Moa må skyndte seg hjem så hun får lagt moren tilbake i akvariet. Moren blir beskrevet som rar og slapp, og hun ligger først bare på bunnen av akvariet med øynene lukket. Etterhvert begynner hun derimot å røre mer og mer på seg, mens hun skjeler og skjener. Etter en stund blir hun nesten helt som før. Denne beskrivelsen er et eksempel på en seanse man kan lese med litterær fordobling. Enten kan man forstå dette helt bokstavelig; at vannet rant ut, og at hun trengte mer vann på å hente seg inn igjen. Eller så kan vi legge til en mental overføring og se for oss en beskrivelse av en rusavhengig og/ eller alkoholisert mor, som er for ruset til å ta en tur som denne. Hun må tilbake å hvile for å komme seg til hektene igjen.

I bildeboken er det, som vi kan skjønne, både enkle avsnitt og oppslag som kan leses med en fortolkende forståelse, men også hele boken samlet kan leses med et dobbelt perspektiv. Dette perspektivet ved bildeboken gjør at den kan sees på som en kompleks sammensatt tekst, og det blir spennende å se hvordan elevene vil forstå den.

3.3 Akvariums tomme plasser

Tomme plasser handler som nevnt om å trekke slutninger og å skape sammenheng på bakgrunn av at noe i en tekst er utelatt (jf. kapittel 2.2.2). Det finnes ulike måter å gjøre dette på. De tomme plassene jeg inviterer elevene til å snakke om, er for eksempel både uttrykt konkret i teksten ved bruk av metaforer og fargesymbolikk, men også gjennom implisitte sammenhenger, der leseren må trekke slutninger på bakgrunn av indeksikalske tegn og tidligere erfaringer.

Den første tomme plassen jeg analyserte fram, er knyttet til elevenes forståelse av hvem moren er. Allerede i andre oppslag blir vi kjent med at moren til Moa er en fisk. Denne informasjonen bryter med vår realisme, og leseren inviteres derfor til å se ut over det konkrete som blir presentert, og heller søke etter en større allmenn mening. I tekstvitenskapen blir begrepet «metafor» presentert for en slik mental overføring, og handler om noe konkret som blir brukt til å beskrive noe mer abstrakt (jf. kapittel 2.2.3).

I dette tilfellet har vi å gjøre med en fisk, som kan leses som en metafor for moren. Fisken er distansert der den svømmer omkring i akvariet, og behøver å bli matet og stelt av andre for å overleve. Fisken er dessuten kald, og er ikke i stand til å gjøre noe for andre. Fiskens egenskaper kan overføres til en beskrivelse av hvordan moren til Moa er; distansert og kald, avhengig av hjelp fra andre, og ikke i stand til å ta vare på sin egen datter. Denne tomme plassen åpner for tolkninger om at Moa ikke har det som alle andre barn, og temaet omsorgssvikt blir dermed sentralt.

Den andre tomme plassen jeg analyserte fram og fokuserte på i lesesamtalene, er knyttet til hvordan Moa har det i forhold til omverdenen. Gjennom en gjennomgående bruk av lyse farger rundt læreren, og mørke farger rundt Moa og moren, blir vi invitert til å trekke slutninger om at situasjonen hjemme hos Moa ikke er slik den burde være. De mørke fargene symboliserer et dystert og trist tema, mens de lyse er symbol på noe mer positivt og lystbetont. Denne fargesymbolikken er i likhet med fiskemetaforen noe som blir uttrykt konkret i teksten, og gjennom å fylle denne tomme plassen, kan leseren danne seg et inntrykk av Moa sin tilværelse. For å fylle de overnevnte tomme plassene, er vi derimot avhengig av å trekke inn tidligere kunnskap og kompetanse om metaforer og fargesymbolikk. Mangler vi erfaringer med å trekke slike slutninger, kan disse perspektivene ved boken bli vanskelig for leseren å oppdage, og dermed gå over hodet på leseren.

Den tredje tomme plassen jeg analyserte fram, og ønsket å kartlegge elevenes forståelse av, er knyttet til lærerens bekymring. Det er ingen steder det står direkte at læreren er bekymret, men gjennom den rotete leilighet som blir presentert i illustrasjonene, og gjennom læreres hjemmebesøk, så inviteres leseren til å trekke disse slutningene likevel, da disse aspektene bryter med normale forhold. I motsetning til metaforbruken og fargesymbolikken som ble uttrykt konkret i teksten, så blir bekymringen uttrykt gjennom implisitte sammenhenger ved hjelp av indekser. En indeks har som nevnt en direkte forbindelse til objektet det uttrykker gjennom en årsakssammenheng (jf.2.2.3). Røyk er for eksempel en indeks for ild, og i dette tilfellet er den rotete leiligheten og lærerens hjemmebesøk indisier for bekymring. Her må leseren legge sammen biter av informasjon og på bakgrunn av dette, trekke denne slutningen.

Den fjerde og siste tomme plassen som jeg fokuserer på, handler om Moas uvanlige ansvar. Moa er den som går på butikken, hun må passe på å stå opp og legge seg til rimelig tid, og hun må lage mat til seg selv, samt mate sin egen mor. Det er heller

ingen steder i boken hvor det står uttrykt eksplisitt at Moa har et stort og uvanlig ansvar for en liten jente å være, men gjennom disse beskrivelsene, med tilhørende illustrasjoner blir vi invitert til å trekke disse slutningene likevel. I norsk kultur er det nemlig et ideal om at barn skal ha en trygg og god oppvekst med foresatte som tar ansvar og viser omsorg. Foreldrerollen i Norge inkluderer innkjøp, matlaging, rydding og så videre. Dette er en del av vår kulturelle bakgrunn, og når slike forhold ikke er tilstede i teksten, snarere det motsatte, blir vi invitert til å trekke slutninger på bakgrunn av våre forventninger til og kunnskaper om det norske familieidealet. Slike kunnskaper ligger i kulturkonteksten, mer enn i teksten. I likhet med lærerens bekymring, så blir altså Moas ansvar også uttrykt gjennom implisitte sammenhenger, og ikke konkret gjennom teksten. Leseren må trekke slutninger basert på egne erfaringer og kunnskap fra virkeligheten. Det er en indre logisk sammenheng leseren må trekke for at teksten skal gi denne meningen.

Som vi nå har sett finnes det altså flere eksempler på hvordan Dahle og Nyhus benytter seg av tomme plasser i denne teksten. Vi kan både se de tomme plassene uttrykt konkret ved bruk av metaforer eller fargesymbolikk, eller vi kan se at leseren må trekke slutninger på bakgrunn av indisier og tidligere erfaringer som blir uttrykt gjennom implisitte sammenhenger. Dette er alle tomme plasser jeg inviterer elevene til å snakke om gjennom spørsmålene jeg stiller, da jeg er interessert i å se på elevenes evne til å fylle slike tomrom, og hvordan de gjør det.

4.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte relevante aspekter ved de metodologiske valgene jeg har tatt i arbeidet med denne studien. Innledningsvis vil jeg begrunne hvorfor oppgavens design kan spesifiseres som en kasusstudie. Deretter vil jeg grunngi valg jeg har gjort i innsamlingsfasen, underveis i prosessen, og videre beskrive det innsamlede materialet.

4.1 Forskningsdesign

Det overordnede målet i dette prosjektet er å undersøke hva strukturerte lesesamtaler med elever på 5.trinn kan bringe fram av kunnskaper om disse elevenes leseforståelse av bildeboken *Akvarium*. Leseforståelse, avgrensers jeg til å dreie seg om evnen til å fylle tekstens tomme plasser og å lese i overført betydning. I mitt prosjekt er det seks elevers ytringer som skal danne grunnlaget for min analyse, og jeg har valgt å gjennomføre en lesesamtale med hver av dem, der jeg stiller spørsmål, og gir elevene mulighet for refleksjon omkring boka, slik at jeg på best mulig måte kan kartlegge hvordan de forstår teksten. Ifølge Roe (2014, s. 162) kan det å gå i dialog med elevene og intervju dem om konkrete elementer i teksten, være en nyttig strategi for å vurdere elevenes forståelse av en skjønnlitterær tekst. Hun mener læreren må utfordre elevene med spørsmål som får dem til å vise forståelse og refleksjon, og samtidig ha fokus på elevenes leseforståelse gjennom diskusjonen.

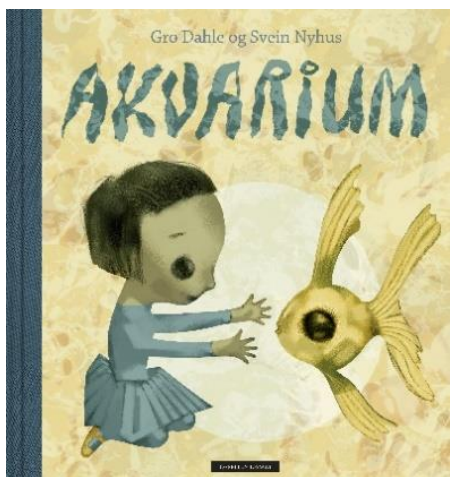
For å svare på oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kasusstudie som forskningsstrategi. Ordet «kasus» viser til et tilfelle av, eller et eksempel på noe, og et karakteristisk trekk ved kasusdesign er at det innebærer intensive studier av få personer, der det gjennomføres en helhetlig dybdeundersøkelse (Befring, 2015, s. 90). En helt klart fordel ved kasusstudier eller også kalt «case-studier», er at de tillater forskeren å gå i dybden av en enhet, og dermed komme fram til detaljerte og inngående beskrivelser av et fenomen, men på den andre siden kan det være utfordrende å utlede generelle betraktninger om gruppen, da noen få informanter ikke nødvendigvis er representativt for en hel gruppe (Wähle & Sterri, 2016). Ifølge Befring (2015, s. 90), er det ingen spesielle metoder som er beregnet for kasusstudier, men han påpeker at det derfor stilles store krav til kreativitet og beslutsomhet. Dette har gjort at jeg har måtte sette meg godt inn i relevant teori, for å få en oversikt over de mulighetene jeg hadde.

Problemstillingen innebærer at jeg ønsker å frembringe kunnskap om elevenes

leseforståelse. Dette gjør at prosjektet mitt kan karakteriseres som kvalitativ forskning, da man innenfor denne retningen gjerne er opptatt av å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, og man er interessert i hvordan noe sies, gjøres, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). Intervjuet representerer den mest utbredte tilgangen til kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 29), og det er som nevnt nettopp intervju som metode jeg ønsker å benytte meg av for å finne svar på problemstillingen.

Epistemologi handler om hvordan man oppnår kunnskap, og da målet med min forskning er å oppnå forståelse av hvordan elever leser og forstår en bestemt tekst, kan oppgaven plasseres under en fenomenologisk tradisjon. Fenomenologi, blir gjerne kalt «læren om det som viser seg» (Jacobsen, Tangaard, & Brinkmann, 2015, s. 217), og i fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnhold, og forskeren ønsker å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju, og han leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 171). Framgangsmåten jeg benytter meg av for å klassifisere elevresponsene, er altså fenomenologisk inspirert.

4.2 Valg av tekst



Teksten jeg har valgt å bruke i lesesamtalene, er som nevnt bildeboken «Akvarium» fra 2014, skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Valget falt på denne boken da dette er en fortelling jeg synes godt om selv, men også fordi jeg er nysgjerrig på barns respons på den, da boken er en kompleks sammensatt tekst som utfordrer leseren ved å ikke oppgi alle forbindelser i en tekst eksplisitt. Leseren blir derimot invitert til å trekke slutninger selv, og teksten kan derfor betraktes på ulike nivåer avhengig av hva leseren tilfører teksten. Dette perspektivet ved teksten synes jeg gjør bildeboken til et interessant studieobjekt, og jeg er interessert i å finne ut om elever på 5.trinn leser boken i konkret eller overført betydning, og om de vil fylle tekstens tomme plasser, og eventuelt hvordan de gjør det. Valget falt også på denne boken, da jeg ønsket å

gjennomføre min undersøkelse på barnetrinnet, og jeg ville derfor finne en tekst som appellerte til alderstrinnet i min informantgruppe.

4.3 Utvalg av informanter

Jeg valgte å gjennomføre min undersøkelse med elever på femte trinn. Valget falt på elever ved dette trinnet, da jeg ønsket at mine informanter skulle ha gode leseferdigheter uten større utfordringer knyttet til ordavkodning eller forståelsen av det språklige innholdet i teksten jeg valgte ut. Det var også viktig for meg at elevene hadde tilstrekkelig ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, da undersøkelsen nettopp innebar refleksjon og tolkning av tekstens innhold. I tillegg har bildeboken jeg har valgt ut til lesesamtalen fått aldersanbefaling seks til ni år av forlaget (Cappelen Damm, 2014), og jeg ønsket derfor at mine informanter skulle være innenfor denne alderen.

Jeg fikk hjelp av kontaktlæreren i den aktuelle klassen til å plukke ut informantene mine, da jeg ikke hadde stor kjennskap til elevene fra før. Læreren tipset meg om elever som hun trodde ville si ja til å delta i prosjektet. Elevene som læreren plukket ut er dessuten glade i å lese, og gode i å uttrykke seg muntlig, noe som jeg så på som positivt med tanke på å få gode svar til oppgaven. Jeg benyttet meg derfor av det Postholm & Jacobsen (2011, s. 67) omtaler som et «hensiktsmessig utvalg», som handler om å plukke ut de man mener kan gi best informasjon om det man ønsker å få belyst.

Jeg hadde lesesamtalen med til sammen seks elever. Jeg ønsket å gjennomføre lesesamtalen med flere elever, da jeg ved å snakke med flere informanter så at jeg kunne få fram mer informasjon og finne flere interessante funn til oppgaven. Johannessen m.fl. (2016, s. 114), hevder at det ikke er noen øvre eller nedre grense for utvalgsstørrelse, men trekker fram at man som en tommelfingerregel kan si at utvalget må være stort nok til at man kan belyse problemstillingen. Etter å ha intervjuet seks elever, følte jeg selv at jeg hadde nok materiale til å kunne svare på problemstillingen, og jeg så meg derfor fornøyd med utvalgsstørrelsen. Å intervju flere elever er dessuten med på å styrke oppgavens validitet (Befring, 2015, s. 31), da undersøkelser av flere elever vil gi oppgaven større troverdighet, eller gyldighet, enn om jeg kun skulle basert mine funn på en elev. Dette vil jeg komme tilbake til under kapittelet om validitet og reliabilitet (4.9).

4.4 Etiske aspekter

I forkant av lesesamtalen klargjorde jeg et samtykkeerklærings skjema som skulle signeres av elevenes foresatte, som omhandlet grundig informasjon om prosjektet, alt fra hva deltakelsen innebar, til hva som ville skje med informasjonen ved prosjektslutt (vedlegg 1). I henhold til Personvernombudet for forskningsforskrifter om prosjekter i skole og barnehage, er det viktig å respektere barnets egen beslutning, uavhengig av foreldrenes samtykke om deltakelse (NSD, 2016), og til tross for elevene og foreldrenes underskrift, ønsket jeg derfor å gi elevene et eget tilpasset informasjonsskriv i tillegg, for å sikre meg at elevene hadde forstått hva det innebar å være med i forskningsprosjektet. Begreper som «anonymitet» kan være vanskelig å forstå, og ved å tilpasse innholdet, håpet jeg at elevene ikke ville føle noe press på å være med, men derimot forstå at dette var helt frivillig (vedlegg 2).

Videoopptakene som ble tatt i forbindelse med samtalen, ble fullstendig anonymisert ved at det ble lagt på et filter. Det ble dermed umulig å gjenkjenne eleven gjennom lyd eller utseende. Opplysninger som fremkom i lesesamtalen ble dessuten anonymisert, og jeg har referert til elevene som «Jente 1», «Jente 2», «Jente 3», «Gutt 1», «Gutt 2» og «Gutt 3». Det er derfor ingen trekk ved samtalen som kan spores tilbake til den enkelte eleven. Alle deltakere i prosjektet har dermed blitt anonymiserte i henhold til lovpålagt taushetsplikt og avtalen som ble inngått med foresatte i form av samtykkeskjema. Prosjektet ble meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), som vurderte prosjektet som tilfredsstillende i forhold til kravene i personopplysningsloven, og prosjektet ble godkjent (vedlegg 3ab).

4.5 Innsamling av materiale



(Foto: Anette Mohn Nilsen)

De aktuelle elevene og jeg hadde litt kjennskap til hverandre fra før, men jeg fant det viktig å skape trygge rammer og tillit mellom meg som forsker og elevene. Jeg besøkte derfor den aktuelle klassen i et tidsrom på to uker i tiden før undersøkelsen, slik at vi kunne bli bedre kjent med hverandre. Eide og Winger (2003, s. 59) påpeker nettopp at det å gjennomføre et godt intervju, avhenger om man klarer å skape et godt forhold til den man intervjuer, da denne relasjonen er avgjørende for om man får noe ut av intervjuet. Dette er kanskje spesielt viktig i forbindelse med barneintervjuer, hevder de.

Innsamlingen av elevresponsene ble gjennomført i oktober 2016, med en og en elev om gangen. Jeg satt av en time med hver elev, og vi gjennomførte samtalen på et grupperom i skolens hyggelige bibliotek. Jeg var opptatt av å gjennomføre intervjuene tidlig på dagen, da våkne og opplagte barn gir et godt utgangspunkt for samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Å intervju barn som gjerne skulle ønske de var på et annet sted og deltok i andre aktiviteter, er også lite gunstig. Jeg var derfor opptatt av det som Eide og Winger påpeker (2003, s. 76), å gjennomføre når det foregikk «vanlig» undervisning.

Jeg begynte samtalen med å snakke litt om meg selv, og hva som skulle skje. Deretter brukte vi litt tid på å bli enda mer kjent, og elevene fikk snakket seg litt «varme». Dette var viktig for at elevene skulle bli komfortable med situasjonen, og for å skape en så trygg atmosfære som mulig. En slik «breafing» vektlegger Kvale & Brinkmann (2015, s. 161) for å få en god start på et intervju. Jeg var nøye med å presisere for elevene at det ikke var noen riktige eller gale svar på spørsmålene jeg stilte, men at det bare skulle handle om deres oppfatning. Brooker (2001, gjengitt i Eide & Winger, 2003, s. 32) påpeker nettopp at det å gi barnet inntrykk av at det ikke finnes fasitsvar er viktig, da dette åpner opp for undring og refleksjon, og ikke et press på å finne det riktige svaret.

Elevene hadde ikke fått i oppdrag å lese bildeboken på forhånd, da jeg derimot ønsket at vi skulle lese den sammen. På denne måten kunne vi kombinere lesing med dialog og refleksjoner omkring teksten. Jeg ønsket at elevene skulle lese teksten, og ikke at jeg skulle lese den høyt for dem, for å sikre at elevenes resepsjon i høyest mulig grad ble deres egen. Avhengig av hvem som leser, vil for eksempel stemmeleie variere, og når man leser en tekst høyt, er det uunngåelig at ens egen resepsjon kommer til uttrykk gjennom måten teksten fremføres. I en tekst med dialog, vil det også kunne forekomme store variasjoner i hvilken stemme leseren velger å gi de ulike karakterene, og jeg tenker derfor at hvordan teksten blir lest, er av betydning for hvordan tilhøreren

vil forstå den.

På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide (vedlegg 3) med spørsmål som jeg ville stille mine informanter, men samtidig var jeg åpen for at uventede og ikke-forutsette emner kunne dukke opp. Jeg valgte derfor å ha et semi-strukturert intervju, som åpnet for innspill underveis, påvirkning, og engasjement fra intervjueren (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Dette var med på å gjøre at jeg som intervjuer kunne innta en aktiv rolle for å få fram sentral informasjon, ved at jeg kunne stille oppklarende spørsmål når det var nødvendig, for å få fram og forstå det som ble sagt.

4.6 Utforming av intervjuguide

4.6.1 Hvordan jeg valgte ut oppslag og spørsmål til disse

I denne oppgaven har jeg som nevnt hatt et mål om å få mer kunnskap om elevers leseforståelse, og det jeg først og fremst har vært interessert i å undersøke er om elevene ville vise en fortolkende forståelse av bildeboken (altså om de fyller tekstens tomme plasser og viser at de leser i en overført betydning), eller om de derimot ville vise en litteral forståelse (som handler om å tolke det meningsinnholdet som blir uttrykt helt konkret og direkte i teksten). Det er først og fremst nysgjerrigheten bak dette spørsmålet som har dannet grunnlaget for spørsmålene jeg ønsket å stille elevene.

For å innhente kunnskap om dette, ble det viktig å velge ut oppslag fra bildeboken som utfordrer leseren ved å ikke oppgi alle forbindelser i en tekst eksplisitt (jf. tomme plasser). Jeg var derfor på jakt etter steder i teksten der leseren blir invitert til å trekke slutninger selv. Siden jeg opplevde at teorien om tomme plasser i liten grad manifesterer seg som konkret språkbruk i faktiske tekster, ønsket jeg å operasjonalisere begrepet for å kunne benytte teorien mer produktivt i dette arbeidet. Basert på egen lesning av bildeboken, brøt jeg derfor ned begrepet i konkrete tekstkvaliteter som ellipse, metafor, symbolbruk og indeks. Dette fant jeg svært nyttig i arbeidet med å finne steder i teksten der leseren nettopp må trekke slutninger selv. De tomme plassene jeg analyserte fram og valgte å fokusere på i samtalene med elevene handlet om følgende: 1) deres forståelse av hvem moren til Moa er, 2) elevenes forståelse av hvordan Moa har det i forhold til omverdenen, 3) deres forståelse av lærerens bekymring, og til slutt 4), forståelsen av Moas uvanlige ansvar. Spørsmålene ble så utformet på bakgrunn av de tomme plassene som jeg analyserte fram i boka (jf. pkt. 1-4). Intervjuguiden ble altså utformet på bakgrunn av min operasjonalisering av de

litteraturteoretiske begrepene og min lesning av bildeboken. Videre vil jeg forklare og begrunne de ulike spørsmålene.

Den første tomme plassen er knyttet til hvem moren er, og som vi har sett på tidligere, har vi å gjøre med en fisk som kan leses som en metafor for moren. For å få en forståelse av om elevene ville lese moren med en litteral eller fortolkende forståelse, så utformet jeg følgende spørsmål: «Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?» (spørsmål 2, vedlegg 4), «Hvorfor tror ikke alle på Moa når hun forteller om moren, tror du?» (spørsmål 3, vedlegg 4), «Hvorfor er folk så nysgjerrige tror du?» (spørsmål 4, vedlegg 4) og «Hvorfor tror du at Moa sier nei til at læreren skal hilse på moren?» (spørsmål 5, vedlegg 4). Ved å stille disse spørsmålene håpet jeg å få kunnskap om elevene ville forstå moren som en fisk, om de ville legge til og fylle ut med egen mening om at fisken er en metafor for moren, eller om de ville vise en annen forståelse.

Den andre tomme plassen jeg ønsket å kartlegge elevenes forståelse av, er Moas forhold til omverdenen. Gjennom en gjennomgående bruk av lyse farger rundt læreren, og mørke farger rundt Moa og moren, blir leseren invitert til å trekke slutninger om at situasjonen hjemme hos Moa ikke er slik den burde være. For å få et innblikk i om elevene ville tolke Moas forhold til omverdenen med en litteral eller fortolkende forståelse, stilte jeg følgende spørsmål: «Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa? Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?», «Hvorfor tror du det er slik?» (Spørsmål 10, vedlegg 4). Ved å stille disse spørsmålene håpet jeg å få kunnskap om elevene ville forstå fargene konkret, eller om de ville fylle ut og legge til en annen mening.

Den tredje tomme plassen jeg stilte spørsmål til var elevenes forståelse av lærerens bekymring. Jeg stilte spørsmålene: «Hva tror du Moa tenker når det banker på?» (spørsmål 7, vedlegg 4). «Hvorfor tror du læreren kommer på besøk?» (spørsmål 8, vedlegg 4), «Hva ser vi på bildet?» (oppslag 9, vedlegg 4), og «Hvordan synes du det ser ut hjemme hos Moa?» (Spørsmål 9, vedlegg 4). Ved å stille disse spørsmålene håpet jeg å få kunnskap om elevene ville forstå at læreren er bekymret og på den måten vise en fortolkende forståelse, eller om de ville hente ut det helt konkrete som blir fortalt og dermed vise en litteral forståelse.

Den siste tomme plassen jeg ønsket å kartlegge elevenes forståelse av, var tilknyttet elevenes forståelse av Moas uvanlige ansvar. I forbindelse med oppslag 6, stilte jeg spørsmålet «Hva synes du om at Moa gjør alt dette?» (spørsmål 6, vedlegg 4). Dette gjorde jeg for å forsøke å kartlegge om elevene ville vise en litteral forståelse,

eller om de ville fylle ut tekstens tomrom og dermed peke på at Moa har et uvanlig ansvar for et barn å være. De resterende spørsmålene i intervjuguiden som ikke er dekket her (spørsmål 1,11,12,13 og 14, vedlegg 4), er tilknyttet oppstart av samtalen og oppsummering av boken, og vil bli forklart under de samtaletekniske vurderingene jeg gjorde.

4.6.2 De samtaletekniske vurderingene

Lesesamtalen valgte jeg å dele inn i tre faser; førlesing, under lesing og etter lesing, en velkjent tredeling innenfor lesedidaktikken (Traavik & Jansson, 2013, s. 217). I den første fasen, førlesingen, valgte jeg å ha fokus på å foregripe det som skulle komme i teksten, ved å stille spørsmålet «Hva tror du denne boken handler om?» (Spørsmål 1, vedlegg 4). Ifølge Roe (2014, s. 94), har det å ha forventninger om hva som skal komme framover i teksten, en positiv påvirkning på leseforståelsen, da forventninger gjør lesingen mer fokusert, motivert, konsentrert og aktiv. Her kan elever bruke egne hverdagserfaringer eller erfaringer med andre fortellinger som de har lest, til å gjette hva som kommer til å skje videre. Denne delen ble med andre ord til for å skape motivasjon og engasjement omkring lesingen av bildeboken, og var ikke nødvendigvis med for å finne interessante funn til min problemstilling.

Videre i neste fase ønsket jeg derimot å ha fokus på elevenes forståelse av det de leste underveis. Jeg valgte å ha fokus på lesing med tilhørende spørsmål, som ifølge Roe (2014, s. 96) er en effektiv måte å overvåke teksten på. Jeg hentet inspirasjon fra Skarets doktoravhandling *Litterære kulturmøter, en studie av bildebøker og barns resepsjon* (Skaret, 2011, s. 312-316), og valgte å knytte spørsmålene til de aktuelle oppslagene underveis i lesingen. Jeg var opptatt av at spørsmålene skulle være autentiske, som ifølge Dysthe (1995, s. 57), er spørsmål som ikke har noen svar som er gitt på forhånd, og som dermed gir elevene en sjanse til å komme med sine egne innspill i diskusjonen. Ved å legge til «hva tror du?» kan selv de ikke-autentiske spørsmålene blir mer autentiske. Da gir man eleven en sjanse til å tenke og reflektere selv. Eksempler på slike spørsmål jeg stilte underveis var: «Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?» og «Hva tror du Moa tenker når det banker på?» Dyste (1995, s. 57) mener autentiske spørsmål er helt sentrale i dialogisk undervisning fordi de åpner et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, og ikke bare huske og reprodusere.

I arbeidet med sin doktoravhandling, opplevde Skaret (2011, s. 87) at det i noen

tilfeller var vanskelig for elevene i intervjusituasjonen å svare på de autentiske spørsmålene. I disse tilfellene endrer hun derfor innfallsvinkel og bruker et spørsmål som krever et ja/nei-svar. Det viste seg at denne strategien fungerte som en «portåpner» for eleven, da strategien gjorde at eleven klarte å snakke mer om temaet. Jeg lot meg inspirere av Skarets sine erfaringer, og utarbeidet derfor noen spørsmål som krevde ja/nei svar, dersom de åpne spørsmålene jeg ønsket å stille skulle bli vanskelig for elevene å prate om. Et eksempel på dette er i tilknytning til oppslag fire, hvor jeg stiller spørsmålet «Hvorfor er folk så nysgjerrige tror du?». Til dette spørsmålet forberedte jeg ja/nei- spørsmålet: «Hadde du vært nysgjerrig om noen hadde fortalt at de hadde en mor som fisk?»

Autentiske spørsmål leder også læreren til å følge opp elevsvaret, noe Nystrand og Gamoran (gjengitt i Dysthe, 1995, s. 58) kaller «opptak». Ved «opptak» følger man opp elevsvarene ved å inkorporere svaret i påfølgende spørsmål. Dette kan man for eksempel gjøre ved å stille oppfølgingsspørsmålet «*Hvorfor/ hvorfor ikke mener du at...?*». Jeg gjorde god plass til slike oppfølgingsspørsmål underveis, for å kunne oppklare og på best mulig måte forstå det som ble sagt.

Det er ikke alle oppslagene jeg valgte å planlegge spørsmål til. Dette var fordi jeg var redd for at samtalen skulle bli for lang. Dette kunne potensielt gå utover konsentrasjonen til elevene, men ved å rette fokus på noe, og ikke alt, håpet jeg at dette ikke skulle bli en utfordring.

I siste fase ønsket jeg at elevene skulle få mulighet til å trekke slutninger, oppklare og evaluere teksten. Å trekke slutninger er på mange måter det samme som å tolke teksten, og som lesestrategi har det mye til felles med å finne sammenhenger (Roe, 2014, s. 99). Et prinsipp jeg benyttet meg av her, er Aidan Chambers «tell-me»-funksjon, som går ut på å bruke frasen «tell me» som på norsk blir oversatt til «kan du fortelle meg». Denne frasen innleder en samtale eller dialog, snarere enn et forhør, og er ifølge Chamber en lettere måte å få barn til å fortelle på, enn «hvorfor» formuleringer (1993, s. 60). Jeg stilte derfor spørsmålene; «Kan du fortelle meg hva du synes om boka?» (Spørsmål 11, vedlegg 4) og «Kan du fortelle meg hva du synes om bildene i boka?» (Spørsmål 12, vedlegg 4). Jeg opplevde dette som en god metode, som åpnet opp for gode dialoger mellom mine informanter og meg.

Jeg ønsket også at elevene skulle gjenfortelle hva de husket fra fortellingen. På denne måten ble elevene selv klar over hva de hadde fått med seg og forstått, og hva de ikke hadde forstått. Jeg stilte spørsmålet «Hvis du skulle fortalt en kamerat som ikke

hadde lest boka før, hva ville du sagt den handler om?» (Spørsmål 13, vedlegg 4).

Denne delen var viktig for at jeg skulle se hvordan elevene hadde oppfattet teksten som helhet. En samlet oversikt over spørsmålene jeg stilte kan leses i vedlegg 4 «Intervjuguide».

4.7 Mine analysekategorier

Kategoriene jeg valgte å fokusere på i min analyse, henger tett sammen med de spørsmålene jeg valgte å stille elevene i intervjuguiden.

Den første kategorien jeg valgte å ha med, er *Elevenes forståelse av hvem moren er*. For meg var det viktig å kartlegge elevenes forståelse av moren i fortellingen, da hun blir presentert som en fisk. Dette er kanskje det mest spesielle med hele boken, og jeg var spent på elevenes respons på dette.

Videre var *Elevenes forståelse av lærerens bekymring* og *Elevenes forståelse av Moas ansvar* to kategorier jeg valgte å ha med i min analyse, da dette er to svært sentrale temaer i bildeboken. Disse temaene er med på å fortelle tekstens dypere mening, og er viktig for forståelsen dersom man som leser skal kunne bevege seg bort fra bokens helt konkrete plan.

Elevenes forståelse av fargebruk i bildeboken var en fjerde kategori jeg ønsket å ha med i min analyse. Det er interessant å se at ikke bare verbalteksten og illustrasjonene i seg selv forteller en historie, men at også virkemiddelet fargebruk forteller og gir teksten mening. Som leser kan man gjennom fargebruken forstå hvordan hovedpersonen har det i forhold til omverdenen. Jeg ønsket å kartlegge elevenes forståelse av fargebruken, og svarene jeg fikk var svært interessante.

Elevenes vurdering av bildeboken og *Elevenes generelle forståelse av teksten* var de to siste kategoriene jeg valgte å ha med. Flere ganger gjennom lesesamtalen ga jeg elevene mulighet til å vurdere boken, og ikke minst oppsummere og trekke slutninger. Jeg hadde derfor flere gode elevuttalelser jeg ønsket å få med, og jeg så at disse kategoriene kunne bli interessante å få med i en analysedel.

Til sammen endte jeg opp med seks analysekategorier, som jeg i kapittel 5, Analyse, vil komme nærmere inn på. Her vil jeg flette inn relevante sitater underveis for å illustrere mine poeng og funn. Jeg vil også benytte meg av tabeller og illustrasjoner der jeg finner det relevant. Jeg har valgt ikke å korrigere grammatiske feil i elevenes uttalelser, men gjengir heller alt slik det har blitt sagt, da de få feilene som opptrer ikke medfører at innholdet er vanskelig å forstå.

4.8 Analysearbeidet

Etter endt intervju, startet arbeidet med å transkribere intervjuene. Å transkribere vil si å skrive ned ord for ord det som ble sagt. Tim Rapley (2004, gjengitt i Skaret, 2011, s. 104) understreker at det er forskerens teoretiske interesser og prosjektets problemstilling som skal være avgjørende for hva som skal markeres i transkripsjonene og på hvilket nivå. Jeg valgte blant annet å skille mellom stigende intonasjon (?) og fallende intonasjon (.), for å kunne synliggjøre når elevene var spørrende, og når de avsluttet sine uttalelser. Doble parenteser var også nyttig for meg, da jeg her noterte ned mine observasjoner av elevene. Eksempel: ((Eleven peker i boken)). Jeg brukte derfor deler av Gail Jeffersons transkripsjonsnøkkel i dette arbeidet (Hepburn & Bolden, 2013, s. 58).

Jeg valgte å bruke transkripsjonssystemet, da det er det mest brukte og konvensjonaliserte systemet. Jeg så det imidlertid ikke hensiktsmessig å følge samtaleanalytisk tilnærming (Conversation Analysis), som handler om å studere den sosiale interaksjonen og kommunikasjonen i en samtale (Sidnell, 2013, s. 78), fordi det var innholdet i samtalen jeg var mest opptatt av.

Etter et omfattende transkripsjonsarbeid startet arbeidet med å analysere elevsvarene. Jeg har ikke hatt til hensikt å analysere spørsmålenes betydning for elevenes respons som man spesielt er opptatt av i en samtaleanalytisk tilnærming, men jeg har derimot valgt å fokusere på å analysere elevsvarene, altså hvordan elevene forsto det tekstlige innholdet i bildeboken, og kategoriene jeg hadde plukket ut.

Mitt analysearbeid bestod innledningsvis av å nærlese transkripsjonene flere ganger, for å få et overblikk over hvordan elevene forstod det tekstlige innholdet. Deretter benyttet jeg meg av deskriptiv analyse for å strukturere funnene. Deskriptiv analyse handler om å strukturere datamaterialet, og samle det som hører sammen for seg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). Jeg lagde en tabell der jeg samlet alle svarene fra ett spørsmål under hverandre. Dette gjorde det mulig for meg å sammenligne, og få en oversikt over materialet (vedlegg 5).

4.9 Reliabilitet og Validitet

Forskning må utføres slik at den tilfredsstillende vitenskapelige krav, og to begreper som er viktige i sammenheng med dette er *reliabilitet* og *validitet*.

Reliabilitet knytter seg til undersøkningen sin data; Hva slags data blir brukt? Hvordan blir de samlet inn? Og hvordan blir de arbeidet med? Reliabilitet handler om

forskningen sin pålitelighet, og om hvor vidt man kan forvente å få samme resultat om man prøvde å gjennomføre forskningen på ny og på samme måte (Peräkylä, 2004, s. 285).

I mitt prosjekt, har jeg samlet inn data fra intervjuer med elever på femte trinn. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, og de ble filmet, da jeg så at film ville gi meg nøyaktigheten av forskningens data som jeg var på utkikk etter i samsvar med reliabilitetsbegrepet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ved å filme, hadde jeg muligheten til å få en dypere forståelse, da jeg i tillegg til å lytte, også kunne observere og studere kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Videoopptakene gjorde det også mulig for andre som ikke var til stede i situasjonen, som for eksempel veilederen min, til å delta i observasjonen av hendelsene (Raudaskoski, 2015, s. 98). Sist men ikke minst, var videoopptakene med på å gjøre at mine funn var etterprøvbare. Jeg så derfor mange fordeler med å benytte meg av videodata, og så at dette ville styrke oppgaven sin reliabilitet.

Ifølge Johannessen m.fl. (2016, s. 232) kan forskeren også styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen. Dette har jeg også forsøkt å gjøre ved å grundig beskrive hva jeg har gjort i metoddelen, slik at det skal være enkelt å danne seg et bilde av hvordan prosjektet har foregått.

Det andre prinsippet som er viktig når det gjelder evalueringen av kvalitativ forskning, er validiteten. Validitet dreier seg om i hvor stor grad forskeren sin framgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studiet, og representerer virkeligheten (Peräkylä, 2004, s. 289). Lincoln og Guba (1985, gjengitt i Johannessen et al., 2016, s. 32) hevder at vedvarende observasjon er en teknikk som øker sannsynligheten for at forskningen bringer fram troverdige resultater. Vedvarende observasjon innebærer å investere nok tid til å bli godt kjent med feltet, slik at man kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og bygge opp tillit. Denne teknikken benyttet jeg meg av, ved å tilbringe to uker sammen med informantene i tiden før gjennomføringen, slik at vi kunne bli godt kjent med hverandre.

En annen metode eller teknikk man kan benytte seg av for å styrke validiteten er det Lincoln og Guba (1985) kaller for triangulering (Johannessen et al., 2016, s. 232). Triangulering er ment for å støtte et funn ved å vise at uavhengige målinger er enige, eller i det minste at de ikke motsier hverandre (Miles & Huberman, 1984). Ved å

intervjue flere informanter, støttet jeg med andre ord funnene i undersøkelsen (Befring, 2015, s. 31).

4.10 Feilkilder

Alle undersøkelser har feilkilder og mangler, og i mitt tilfelle ser jeg at det kun er et begrenset antall elever i undersøkelsen, gjør at det ikke kan trekkes generelle slutninger fra dette arbeidet. Jeg ser også at det å få elevenes oppriktige tolkning i et intervju kan være utfordrende da de alltid vil ha en formening om hva jeg som intervjuer er ute etter, og da til en viss grad vil tilpasse innholdet etter mottakeren. I en samtale vil man alltid motta respons fra samtalepartneren, som for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsspråk eller verbalspråk, og man vil derfor tilpasse utsagnene sine ut fra den responsen man får (Peräkylä, 2004, s. 291).

Selv om dagens unge, kanskje er helt fortrolige med tanken om å bli filmet, må jeg også ta i betraktning at tilstedeværelsen av et videokamera kan påvirke elevene sin atferd (Raudaskoski, 2015, s. 105). Sist men ikke minst er det også viktig å være klar over det skjeve maktforholdet i intervjusituasjonen, der barnet er den underlegne. For som den voksne kunnskapssøkeren jeg er, står jeg i en maktposisjon i forhold til barneinformantene. Ulikt maktforhold vil kunne virke inn på de svarene barna gir. Det kan føre til at barnet svarer det de tror den voksne vil at de skal svare (Eide & Winger, 2003, s. 86-87). Barnet kan bli opptatt av å gi de «riktige svarene» i stedet for å uttrykke hva den selv egentlig tenker og mener. Dette voksen- barn- forholdet blir problematisert av mange forskere, og det er viktig at jeg erkjenner at jeg er i et asymmetrisk forhold til barnet (Eide & Winger, 2003, s. 86), og at denne situasjonen kan være med på å påvirke de svarene jeg får.

For å jobbe for at elevene i undersøkelsen ikke skulle føle seg underlegne og presset til å gi «riktige svar», var jeg opptatt av, som tidligere nevnt, å skape en så god relasjon som mulig ved å tilbringe tid med elevene i forkant, og ved å presisere for elevene at det ikke var noen riktige eller gale svar på spørsmålene jeg stilte. Dette følte jeg selv fungerte bra, og jeg opplevde ikke at elevene var ukomfortable i situasjonen.

5.0 ANALYSE

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere min analyse av elevsvarene, for å kunne svare på problemstillingen som omhandler hva de strukturerte lesesamtalene kan bringe fram av kunnskaper om disse elevenes leseforståelse av bildeboken *Akvarium*. Som nevnt i kapittelet 4.7, er intervjuene utført med utgangspunkt i følgende kategorier:

- Elevenes forståelse av hvem moren er
- Elevenes forståelse av lærerens bekymring
- Elevenes forståelse av Moas ansvar
- Elevenes forståelse av fargebruk i bildeboken
- Elevenes vurdering av bildeboken
- Elevenes generelle forståelse av bildeboken

5.1 Elevenes forståelse av hvem moren er

I *Akvarium* blir moren til Moa presentert som en gullfisk som svømmer rundt i akvariet sitt, ofte uten å merke at hennes egen datter står på utsiden og søker kontakt. Moren er ikke tilstede for datteren sin, og sørger verken for å gi henne mat, eller å vekke henne for at hun skal komme seg på skolen. Hun stiller ikke opp på foreldremøter, hun følger ikke opp leksene, og hun handler ikke mat. Moren er distansert der hun svømmer rundt og rundt i sirkler.



For den voksne og erfarne leseren er det lett å trekke paralleller til temaet omsorgssvikt (jf. Cappelen Damm, 2014), og tenke at fisken som blir presentert i boken, egentlig bare er en metafor og dermed et bilde på en alkoholisert og/eller rusavhengig mor, som ikke klarer å ta vare på datteren sin. Dette perspektivet ved boken synes jeg er svært interessant, og jeg ønsket å stille elevene spørsmål omkring moren for å kunne danne meg et bilde av deres forståelse. Ville elevene lese det dithen at moren er en fisk slik fortellingen blir fortalt, og dermed vise en *konkret litteral forståelse*? Eller ville de tolke og legge til en dypere mening, og vise en mer *fortolkende forståelse*?

Allerede før jeg rekker å stille noen spørsmål omkring moren, får jeg flere

spontane reaksjoner fra elevene. «Oj!» er første reaksjon til Jente 1 når hun leser at Moa har en fisk som er mor. «Det er ikke mulig» uttrykker Gutt 1. Det at elevene kommer med slike interjeksjoner og ekspressive utbrudd, gir meg signaler på at noe bryter med deres forventning til fortellingen. Dette tyder på at elevene orienterer seg mot saksopplysningen med undring.

Flere av elevene i intervjuene begynner så å søke en forklaring på hvorfor realismen er brutt. Noen av elevene begynner straks å forslå tolkninger av hvorfor moren er en fisk. Tabellen under viser en oversikt over samtlige elever sine forklaringer på bruddet med realisme. Noen av elevene har flere tanker, og har derfor blitt krysset av flere ganger. Samtlige uttalelser blir presentert sammen med tabellen i vedlegg 6.

Tabell 1: Elevenes forståelse av moren

	Læreren er moren	Moa bare tenker at fisken er moren, og at moren egentlig er død/borte etc.	Det hele er en drøm/ ren fantasi
Jente 1	+	+	+
Jente 2		+	
Jente 3		+	
Gutt 1	+	+	
Gutt 2		+	
Gutt 3			+

Den første tolkningen av moren jeg ønsker å trekke fram, handler om at læreren er moren til Moa (kolonne 1). Dette peker to elever på i løpet av lesesamtalene. «*Er det læreren som er moren eller? Kan jeg bare sjekke en ting? ((Eleven blar tilbake til oppslag 18)) Ja, jeg tror det er læreren!*», sier Jente 1. Gutt 1, uttrykker mye av det samme: «*Men nå begynner jeg å tenke på at ho kanskje er moren ((peker på læreren))*».

Disse elevene er som vi kan skjønne, ikke fortrolige med det fortellingen sier; at mammaen til Moa er en fisk. De søker etter en forklaring på hvem moren egentlig er, da de har møtt på et brudd med deres forståelse av realisme. De viser en interesse for det rare i fortellingen, og de prøver å skape en ny mening. Begge elevene foreslår at læreren kanskje kan være moren til Moa, og når jeg uttrykker min interesse for deres engasjement («*Det er interessant?*»), gir den ene eleven en forklaring på hvorfor han tenker slik: «*For hvis du ser, så er de ganske like i ansiktet og på håret ((eleven peker i*

boka)). *Så kanskje det er mammaen som kommer tilbake» (Gutt 1).*

Flere elever kommer også inn på andre forklaringer på hvem moren kan være, og en av tolkningene som går igjen flest ganger i materialet handler om at moren til Moa kanskje er død, og at fisken bare er en fisk Moa hadde fra før, og som hun nå tenker kan være en mor for henne (kolonne 2). Dette kommer tydelig fram fra Jente 1 sin uttalelse:

«(...) Kanskje henne er død eller noe sånt? Eller blitt savnet, også er det på en måte... også tror jeg det var en fisk som var igjen kanskje, på moren sitt rom eller noe sånt da. Også tenker Moa at det er moren.(...)»

Jente 1, foreslår her en forklaring på hva som kan ha skjedd med moren, og det er interessant at flere av elevene er inne på samme forklaring. Dette kan vi for eksempel se i Jente 3 sin forklaring også. *«Det kan være at hun kaller henne for moren, siden kanskje moren er død, eller bortreist, eller jeg vet ikke».*

En tredje tolkning elevene kommer med når det gjelder hvem moren er, handler om at hele fortellingen er en drøm eller ren fantasi (kolonne 3). Gutt 3, viser denne tolkningen gjennom følgende uttalelse: *«Det virker litt merkelig egentlig. Hvis dette er et eventyr, så kan det bare være fantasi da.»*

Som vi kan lese utfra tabellen, så kommer samtlige elever med en tolkning av hvem moren er i løpet av lesesamtalene, og noen kommer også med flere forklaringer. De forsøker å finne en forklaring på det rare og det usagte om hvem moren egentlig er, og fyller tekstens tomrom for å danne sin forståelse av den. Elevene viser at den tomme plassen om hvem moren egentlig er, åpner for ulike tolkninger.

Det at elevene ikke velger å forstå teksten bokstavelig slik den blir fortalt; at moren til Moa er en gullfisk, viser meg også at elevene beveger seg bort fra å lese teksten helt konkret med en litteral forståelse. Elevene tolker og legger til en dypere mening, og er derfor på vei til å tenke i en mer abstrakt eller overført betydning.

5.2 Elevenes forståelse av lærerens bekymring

Lærerens bekymring gjennom et hjemmebesøk hos Moa, var også et tema jeg ønsket å kartlegge elevenes forståelse av. Til tross for at det ikke står eksplisitt noe sted at læreren er bekymret, så kan vi likevel tolke det slik. Dette vises blant annet gjennom det faktum at læreren dukker opp på døren. Det å dra på besøk til elever er nok ikke noe vi hører om med mindre man er veldig engstelig, og det er derfor naturlig å forbinde lærerens besøk med nettopp bekymring. Bekymringen vises også gjennom verbalteksten

ved at læreren sier at hun ikke har sett Moa på skolen på lenge, og at hun kanskje tenkte at hun var syk. Gjennom bildene får vi også se at det nettopp er grunn til bekymring; leiligheten til Moa og mor ser svært rotete ut, og bærer preg av kaos. Vil elevene legge merke til lærerens bekymring, gjennom besøket hun gjør? Og hva med den rotete leiligheten?

I forbindelse med å kartlegge elevenes forståelse av bekymringen hadde jeg altså to fokusområder; å kartlegge elevenes forståelse av besøket læreren gjør, og å kartlegge elevenes forståelse av den rotete leiligheten. Både verbaltekst og bilde ble med andre ord sentrale her.

«Hva tror du Moa tenker når det banker på» (Spørsmål 7) og «Hvorfor tror du læreren kommer på besøk?» (Spørsmål 8), er spørsmålene jeg stilte i forbindelse med å kartlegge elevenes forståelse av besøket. Ville elevene tenke at besøket har med bekymring å gjøre? Eller ville de kanskje forstå det på en annen måte? Svarene jeg fikk kunne jeg fort se havnet innenfor to kategorier som jeg presenterer i tabellen under. Samtlige elevuttalelser blir presentert sammen med tabellen i vedlegg 6.

Tabell 2: Elevenes forståelse av lærerens besøk

	Ser på lærerens besøk som tegn på bekymring	Ser ikke på lærerens besøk som bekymring
Jente 1	+	
Jente 2	+	
Jente 3		+
Gutt 1	+	
Gutt 2	+	
Gutt 3	+	

Som vi kan lese ut fra tabellen så viser fem av seks elever at de tenker at besøket til læreren har med bekymring å gjøre. «(...) læreren er nok litt redd og engstelig siden ho ikke har klart å komme seg på skolen», sier Gutt 1. «(...) Kanskje ho vil se om alt var bra?», uttrykker Gutt 2. Disse eksemplene viser at elevene gjennom sine uttalelser signaliserer at de har en forståelse av at læreren gjør besøket fordi hun er engstelig for Moa.

Jente 1 peker på at hun synes lærerens besøk er litt spesielt ved å legge til en personlig erfaring: «(...) jeg pleier liksom ikke å se læreren min komme hjem til meg». Jente 1, viser her at lærerens besøk også er noe som bryter med hennes forventning, og

elevene viser at de orienterer seg mot lærerens adferd ved å søke forklaringer som kan legitimere den.

Det er også interessant å se at en av elevene ser på lærerens besøk som mindre alvorspregget. «*Siden læreren kanskje synes det er litt gøy å se en fisk som er mor*» (Jente 3). Jente 3 tenker altså at besøket ikke nødvendigvis gjøres fordi læreren er bekymret, men fordi det er annerledes å ha en fisk som mor, noe som kan være gøy og spennende.

Videre var forståelsen av den rotete leiligheten et område jeg ønsket å fokusere på i forbindelse med bekymringen, og spørsmålet jeg stilte var følgende: «Hvis vi ser på bildet her, hvordan synes du det ser ut hjemme hos Moa?» (Spørsmål 9) Bildet jeg stilte følgende spørsmål til var oppslag 9:



Fem av seks elever nevner adjektivet «rotete» i sitt svar: «*Litt rotete*», «*Litt rotete kanskje?*» «*Det er litt rotete*» (Jente 1, Jente 2, Gutt 1). To av elevene peker også på brødkniven som ligger på kjøkkengulvet og mener at det er skummelt eller farlig (Jente 1, og Gutt 2). Når jeg videre forsøker å kartlegge deres forståelse for hvorfor de tenker det er slik («Hvorfor ser det sånn ut da tror du?»), får jeg noen interessante svar:

«*Fordi ho lissom ikke har en mamma som sier at nå må du rydde opp det du har rota, eller nå må du plukke opp det du sølte.*» (Gutt 1)

«*(...) Det er ingen til å passe på ho*» (Gutt 2)

Flere av elevene uttrykker at Moa ikke blir passet på av sin egen mor, og at hun er alene om pliktene. Til tross for at de ikke nevner begrepet omsorgssvikt eller at det er grunn for bekymring, så signaliserer elevene gjennom disse uttalelsene at Moa er i en annerledes situasjon enn andre barn.

Elevenes ytringer orienterer seg altså mot lærerens hjemmebesøk som brudd på en norm, og de søker å finne en forklaring. De fleste sier at læreren er engstelig, men

det er også interessant å se at ikke alle deler den samme oppfatningen, men at man også kan lese boken som en mer spennende og absurd fortelling som jente 3 velger å gjøre. Samtlige elever nevner også at leiligheten er rotete, og det er interessant at noen av elevene forklarer dette med at Moa er alene og ikke har noen til å passe på seg. Svarene viser meg at elevene igjen tolker og legger til egen mening om et tema som ikke står uttrykt eksplisitt i teksten.

5.3 Elevenes forståelse av Moas ansvar

Moa har et stort ansvar. Det er hun som passer på når hun må legge seg og stå opp. Det er hun som sørger for at moren får i seg mat, og at vannet er rent og har riktig temperatur, og det er hun som går i butikken. Denne situasjonen er som vi kan forstå svært ulik fra slik vi forbinder ansvarsfordeling mellom voksne og barn i virkeligheten, da det som oftest er foreldrene som passer på barna sine, og ikke motsatt. Slik Moa blir fremstilt, så er det hun som har den voksne rollen i familien. Ikke bare gjennom verbalteksten opplever vi dette uvanlige ansvaret, men også gjennom bildene kan vi tydelig se at Moa gjør mer enn det som forventes av et barn; Moa må stå på en stol for å mate sin egen mor med skje (oppslag 6, som vist under). Vil elevene forstå ansvaret som hviler på Moa? Og vil de forstå at Moa opptrer som mor for sin egen mor?



I forbindelse med det uvanlige ansvaret som Moa har, stilte jeg elevene spørsmålet: «Hva synes du om at Moa gjør alt det her?» (Spørsmål 6), og svarene jeg fikk uttrykte noe om hvordan elevene forsto situasjonen til Moa. Det kan tyde på at elevene orienterer seg mot en forståelse om at Moa ikke har det som alle andre barn, og at hun gjør mer enn det man kan forvente av et barn i virkeligheten. Noen av svarene jeg fikk på spørsmålet var nemlig følgende:

«(...) På en måte er det henne som gjør morpliktene» (Jente 1).

«(...) Det er som oftest foreldrene som handler og kjøper mat til dyra å sånn, og sånn er det ikke her.» (Gutt 1).

«(...) Det er jo litt motsatt her, for det er jo mamma som på en måte drar på butikken å kjøper mat og sånt. Og her er det Moa» (Gutt 3).

Elevene viser gjennom uttalelsene over at de har forstått at ansvarfordelingen mellom Moa og mor er snudd på hodet i denne fortellingen. Gutt 1 og Gutt 3 trekker også paralleller til virkeligheten, og sammenligner med det som er «vanlig»; at det som oftest er foreldrene som tar seg av mathandlingen og ikke barna. Samtlige elever sine uttalelser uttrykker at Moa er i en annen situasjon enn barn flest.

Videre ønsket jeg å spørre elevene om hvorfor de tror Moa har et så stort ansvar. Jeg spurte: «Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre?». Her var jeg nysgjerrig på om elevene ville forstå Moa sitt ansvar gjennom en konkret litteral forståelse, eller om de ville forstå ansvaret i en mer overført fortolkende betydning. Med andre ord: ville elevene peke på at Moa gjør mye fordi moren er en fisk, og derfor ikke har mulighet til å hjelpe datteren sin? Eller ville elevene tolke og forstå situasjonen på et overført plan? At moren ikke er i stand til å ta vare på sin egen datter, og at derfor må Moa trå til? Svarene jeg fikk, kunne jeg tydelig se havnet under førstnevnte kategori:

«(...) fisk kan jo på en måte ikke gå opp av vannet og dra på butikken selv» (Gutt 3).

«Fordi moren ikke har bein, og at ho ikke er et menneske?» (Gutt 1)

«(...) hun har ikke noe valg siden moren er fisk, så hun kan ikke spise selv eller... Hun må hjelpe den» (Jente 3).

Elevenes svar er orientert mot det konkrete nivået i fortellingen. De viser til at moren er en fisk og dermed ikke har mulighet til å ta et større ansvar, fordi hun ikke klarer å forlate akvariet på egenhånd. De tillegger ikke fortellingen noen dypere mening, men leser altså den uvanlige ansvarsfordelingen som den blir fortalt i fortellingen, helt konkret.

5.4 Elevenes forståelse av fargebruk i bildeboken

I *Akvarium* er fargebruk et virkemiddel som har interessert meg spesielt. Det er interessant å se at illustratøren hovedsakelig benytter seg av mørke og dystre farger hjemme hos Moa, i motsetning til lyse og glade farger utenfor hjemmet til Moa. Denne kontrasten er med på å underbygge den alvorstemte situasjonen Moa befinner seg i hjemme, der hun må ta ansvar for seg selv og sin egen mor, mens vi utenfor leilighetens fire vegger derimot, møter lyse og glade farger som representerer en lysere og mer harmonisk verden. Fargene som utgjør kontrasten mellom det mørke og lyse, er først og fremst fargene blå og gul, og under kan vi se et tydelig eksempel på dette virkemiddelet i en av bokas mange illustrasjoner, der Moas verden er grå, mens verden utenfor er lys:



I lesesamtalene ble fargebruk et av momentene jeg ønsket å stille elevene spørsmål om. Ville elevene tolke fargene helt konkret? Eller ville de tenke i en mer overført betydning?

Det første jeg ønsket å finne ut, var om elevene hadde lagt merke til noen konkrete farger som ble brukt mye i hjemmet til Moa. Jeg spurte: «Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa? Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?» (Spørsmål 10) «Blå og grå», «Litt sånn grå-blå», «Blå, litt sånn blå-gråaktig» (Jente 2, Gutt 1, Gutt 2), er noen av svarene jeg får til dette spørsmålet. Den samme forståelsen viser elevene når det gjelder fargene utenfor hjemmet til Moa. Her går fargen gul og beige igjen i elevenes uttalelser. Tabellen under viser en gjengivelse av alle elevenes fargeobservasjoner, og som vi kan se, sier samtlige elever at de har lagt merke til de konkrete fargene som blir brukt gjennomgående i bildeboken.

Tabell 3: Elevenes fargeobservasjoner

	Fargen blå/ grå (i hjemme til Moa):	Fargen gul / beige (utenfor hjemmet til Moa):
Jente 1	+	+ ¹
Jente 2	+	+
Jente 3	+	+
Gutt 1	+	+
Gutt 2	+	+
Gutt 3	+	+ ²

Videre spør jeg om hva elevene tenker omkring fargenes betydning, for å prøve å danne meg en forståelse av deres evne til å lese i konkret og overført betydning (jf. Spørsmål 10). Svarene jeg får viser at elevene reflekterer godt rundt spørsmålet som de verken kan finne svar på eksplisitt i teksten eller bildene:

«Kanskje veggen er grå, eller at det er en tapet som er grå, også er veggen gul ute i gangen?» (Jente 3).

«På en måte så er det ikke så mange vinduer kanskje, så det kommer ikke så mye lys og farger inn i huset som det gjør ute?» (Gutt 1).

Elevenes svar orienterer seg her mot det konkrete og det logiske. Den ene eleven sier at fargene kan ha noe med det faktiske tapetet som er i hjemmet til Moa, og at dette kan være grunnen til at fargen blå blir brukt mye, mens den andre eleven uttrykker at den mørke fargen er resultat av få vinduer i leiligheten. Dette er helt presise og logiske forklaringer på spørsmålet jeg stiller, og viser at elevene orienterer seg mot den konkrete historien.

Et par av elevene orienterer seg mot et mer abstrakt nivå, når de gir en forklaring på hvorfor forfatteren benytter seg av den blå og gule fargen:

«Det kan på en måte bety ensomhet på en måte. Men at det lyse kan bety at alle har det mye bedre enn henne» (Gutt 3).

«At det på en måte er litt grått hjemme hos Moa. Kanskje litt ensomt siden det bare er ho som bor der?» (Gutt 2).

¹ To elever går også lengre enn å nevne fargens navn, og beskriver fargene utenfor hjemmet til Moa med adjektivet «lys» (Jente 1 og Gutt 3), og Jente 1 legger også til adjektivet «glad».

² Jf. punkt 1.

Disse elevene har flyttet forståelsen fra det helt konkrete nivået når det gjelder fargene sin betydning, og legger til en dypere og mer fortolkende mening. Den blå og mørke fargen blir av elevene koblet mot begrepet ensomhet, og den lyse gule fargen, blir av den siste eleven koblet til det lystbetonte. Det er interessant å se at disse elevene med andre ord ikke legger til en konkret og logisk forklaring som de to andre, men at de derimot legger til en overført betydning, der de viser at fargene kan stå for noe annet, som for eksempel sinnstilstander. Under viser jeg en tabell over samtlige elevers forståelse av fargebruken:

Tabell 4: Elevenes forståelse av fargebruk

	<i>Konkret</i> forståelse av fargebruken	<i>Overført</i> betydning av fargebruken
Jente 1		+
Jente 2*		
Jente 3	+	
Gutt 1	+	
Gutt 2		+
Gutt 3		+

Jente 2* viser verken en konkret eller overført forståelse for fargebruken, men uttrykker at hun ikke er sikker «*Mhmmm. Jeg vet ikke helt?*». Dette kan være et tegn på at dette er en vanskelig tekst, og et utfordrende spørsmål som man verken finner svar på eksplisitt i verbalteksten eller i bildene.

Elevsvarene er som vi kan se svært ulike, og viser dermed at elevene er på ulike nivåer når det gjelder forståelse av fargebruken som illustratøren benytter seg av. Noen elever tyder fargene som blir brukt abstrakt og legger til en overført betydning, mens andre holder seg på det helt konkrete planet, og holder seg til en litteral forståelse.

5.5 Elevenes vurdering av bildeboken

Å høre hva elevene synes om boka, deres vurdering av den, var også viktig for meg å ha med i lesesamtalene, da jeg så at elevenes vurdering kunne gi meg nyttig kunnskap om deres forståelse av boken. Ville elevene synes boken var vanskelig eller rar? Eller var det noe annet de tenkte om boken? Dette var spørsmål jeg undret over. Spørsmål som «Kan du fortelle meg hva du synes om boken?» (Spørsmål 11) og «Kan du fortelle meg hva du synes om bildene?» (Spørsmål 12), ble derfor sentrale i mitt arbeid for å

kartlegge elevenes vurdering. I tabellen under har jeg forsøkt å samle ordene som elevene har benyttet seg av i løpet av lesesamtalene for å beskrive boken:

Tabell 5: Elevenes ordvalg

Jente 1	Fin, morsom, spennende, gøy
Jente 2	Fin, rar, vanskelig
Jente 3	Trist, spennende, fin
Gutt 1	Ganske fin
Gutt 2	Fin
Gutt 3	Kreativ, morsom, fristende

Som vi kan lese ut fra tabellen, er det først og fremst positivt ladede ord som dominerer elevenes ordvalg, og ved første øyekast er det ordet «fin» som går mest igjen i elevenes vurdering. Dette er selvfølgelig hyggelig for meg å høre som har valgt ut boken, men til tross for elevenes positive vurdering, tenker jeg stadig over det faktum at den som blir intervjuet gjerne svarer det de tror intervjueren vil at de skal svare, og ikke nødvendigvis det de egentlig mener (jf. kapittel 5.10). Dette gjør meg engstelig på om jeg faktisk får elevenes ærlige vurdering av bildeboken. Likevel, er det spesielt en elev som skiller seg litt ut, og som dermed retter opp dette inntrykket. «*Den var litt vanskelig å forstå egentlig*», uttrykker Jente 2. Denne eleven trekker altså fram at hun synes den var vanskelig å forstå.

Det er også en annen faktor underveis som peker på at denne boken kanskje kan oppleves som vanskelig for noen. Jeg satt igjen med et inntrykk av at noen av elevene til tider trengte lang tid på å tenke seg om før de svarte på spørsmålene jeg stilte. Jeg gikk derfor tilbake til transkripsjonene og gjorde en sjekk av tidsbruk noen steder i materialet. Blant annet viste det seg fra samtalen jeg hadde med Jente 3, at hun bruker lange pauser, og må tenke seg lenge om før hun svarer på noen av spørsmålene jeg stiller. Dette vises blant annet godt i følgende avsnitt. Tiden er målt i sekunder, og oppgis i parentes:

Jeg: Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?

Elev: (3.0) Det er litt rart.

Jeg: Ja?

Jeg: (3.0) Hvordan kan det da ha seg at Moa har en fisk som er mor da tror du?

Elev: (5.0) Det kan være at hun kaller henne for moren, siden kanskje moren er død, eller bortreist, eller jeg vet ikke?

Jeg: Ja?

Jeg: (3.0) Hvordan tror du det er for Moa å ha en fisk som mor da?

Elev: (4.0) Litt rart, for hun får jo ikke kjøpt noe mat til dem. Man må jo bare leve i akvariet. Det er Moa som må ta vare på fisken.

Jeg: Ja?

Det tar opp til fem sekunder før eleven svarer på spørsmålene, noe jeg opplevde som lang tid. Dette ga meg altså inntrykk av at bildeboken med tilhørende spørsmål muligens kunne bli oppfattet som litt vanskelig.

Jeg har altså gjennom lesesamtalene fått inntrykk av at boken kan oppleves som litt vanskelig å forstå av enkelte. Dette er både blitt uttrykt av en elev selv, men også transkripsjonene viser at noen elever bruker lang tid på å svare, noe som fører til denne tolkningen. Elevenes vurdering av boken er til tross for dette svært positiv. Om dette er fordi de er opptatt av hva jeg som intervjuer ønsker å høre, eller om det er deres ærlige mening er vanskelig å si, men det har uansett vært interessant å få innblikk i elevenes egen vurdering av boken, for å danne meg et inntrykk av deres forståelse av den.

5.6 Elevenes generelle forståelse av bildeboken

Elevenes generelle forståelse av teksten, var også et området jeg ønsket å fokusere på i lesesamtalene, da det å oppsummere og trekke slutninger på mange måter er det samme som å tolke teksten (Roe, 2014, s. 99). Ved å stille spørsmål som ledet til en oppsummering av boken, håpet jeg å få kunnskap om elevenes forståelse av den. Jeg stilte elevene spørsmålet «Hvis du skulle fortalt en kamerat/venninne som ikke hadde lest boken før. Hva ville du sagt den handler om? (Spørsmål 13) Oppsummeringene jeg fikk viste at elevene hadde fulgt godt med underveis, da alle hovedmomentene i bildeboken kort og presist ble godt presentert. Dette kommer blant annet tydelig fram i Jente 1 sin oppsummering:

«Den handler om et akvarium, og en jente, og at moren er en fisk, og at ingen andre tror på henne. At læreren spurte om hun kunne se moren, og da var hun redd for at moren ikke skulle synes at det var okei. Og at læreren kom til slutt og gidde dem risengrynsgrøt. Og litt mer da men» (Jente 1).

Eleven beskriver her hva bildeboken handler om på et helt konkret nivå. Resten av informantgruppen er innom de samme momentene som denne eleven i sine

oppsummeringer, enten det er i kortere eller mer utbroderte versjoner, og de viser med det en god forståelse over hendelsesforløpet og handlingen i boka på et helt konkret nivå. Elevene tillegger med andre ord ikke boken noen dypere mening, men forstår den slik den blir fortalt. Så til tross for at flere elever har vært inne på en mer abstrakt tenkning underveis spesielt når det gjelder fargebruk, eller deres tolkning av hvem moren er, så er det altså ikke dette som vektlegges når en oppsummering trekkes fram. Da er det kun den helt konkrete fortellingen elevene fokuserer på.

Når jeg blar tilbake i transkripsjonsskjemaet, ser jeg likevel noe som peker på at elevene ikke bare sitter igjen med en forståelse som er på det konkrete nivået. Gutt 1, forteller i forbindelse med sin vurdering av bildeboken følgende:

«Det er en ganske fin bok som forteller oss på en måte at du kan tro på hva du vil. For eksempel at siden hun sier at mammaen hennes er en fisk så kan du tro det, men det kan også være at hun har hatt den fisken hele livet, og at mammaen hennes kanskje ikke ville ha ho, eller har dødd eller noe, og da kan det hende at ho føler det sånn at det her er mammaen min (...).»

Slik jeg forstår denne uttalelsen, så sier eleven at man enten kan se for seg at moren faktisk er en fisk, (altså at man kan lese fortellingen på et konkret nivå, slik boken forteller historien), eller så peker han også på at man kan tenke seg at Moa bare ser på fisken som en mor, da moren hennes kanskje egentlig er død, eller ikke ville «ha ho». Han er med andre ord inne på bildebokens flere tilnæringsmåter, og at man kan lese boken i flere lag. Det er interessant å se at samme elev tidligere i samtalen ikke tolket for eksempel fargene i overført betydning (jf. tabell 4, «Elevenes forståelse av fargebruk»), men at han nå orienterer seg mot en slik tolkning. Kanskje viser dette at samtalen vi har hatt underveis, har fått han til å reflektere rundt, og åpne opp for ikke bare en konkret litteral tolkning? Det er ellers ingen andre elever som oppsummerer med et slikt dobbelt perspektiv på boka.

Som en oppsummering av elevenes generelle forståelse av teksten, så kan vi med andre ord si at alle elevene orienterer seg mot bokens handling på et konkret nivå, og at samtlige elever har gitt et handlingsreferat der sentrale momenter ved bildeboken har kommet fram. Det at en av elevene i tillegg peker på i sin konklusjon at teksten kan forstås på flere måter er interessant å se. Han har forstått at man enten kan lese den på det konkrete nivået, eller så kan man også tenke seg at Moa bare ser på fisken som en mor, at hun ikke egentlig er det.

5.7 Oppsummering av funnene

Jeg har gjennom analysen av mitt datamateriale fokusert på seks ulike analysekategorier for å strukturere mine funn. Målet har vært å finne ut hva strukturerte lesesamtaler med elever på 5.trinn kan bringe fram av kunnskaper om disse elevenes leseforståelse av bildeboken *Akvarium*. Jeg har sammenlignet elevsvarene, strukturert de i tabeller, og kommet fram til mine tolkninger av deres forståelse, og etter flere vendinger av datamaterialet kan jeg konkludere med 3 funn:

1. Elevenes generelle forståelse av teksten viser seg å være på det konkrete planet, men spesielt i forbindelse med fargebruk, og i forbindelse med tolkning av moren, er noen av elevene også inne på en mer abstrakt eller overført tolkning. For eksempel viste resultatene at noen elever koblet den gjennomgående blå og mørke fargen opp mot begrepet ensomhet, og den lyse gule fargen, til det lystbetonte. Andre elever orienterte seg her mot det konkrete og det logiske, som at fargene i leiligheten var blå, og tapetet i gangen var gul. Dette viser at de strukturerte lesesamtalene gir oss kunnskap om elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning.
2. Elevene presenterer sine egne tolkninger av for eksempel hvem de tenker moren til Moa egentlig er, og hvorfor læreren er bekymret. Elevene tolker og legger med andre ord til en egen mening om noe som ikke står uttrykt eksplisitt i teksten. Noen elever tolket for eksempel det dithen at læreren var moren, andre tenkte at moren egentlig var død og at Moa bare så på fisken som en mor, mens de resterende tenkte at det hele var en drøm eller ren fantasi. De strukturerte lesesamtalene gir oss dermed kunnskap om elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser.
3. En elev er inne på i sin oppsummering at man kan forstå teksten på forskjellige måter, de andre forstår teksten i sin helhet på et konkret nivå. De strukturerte lesesamtalene gir oss med andre ord kunnskap om elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag.

6.0 DRØFTING

Etter å ha analysert svarene fra samtale med elevene, endte jeg opp med tre funn som svarer på problemstillingen som handler om hva strukturerte lesesamtaler med elever på femte trinn kan bringe fram av kunnskaper om elevenes leseforståelse av bildeboken *Akvarium*. I denne delen av oppgaven ønsker jeg først å reflektere over funnenes betydning, og drøfte et og et funn i lys av oppgavens teorigrunnlag. Deretter vil jeg se på funnene i lys av tidligere forskning, og se på hvordan mine funn korresponderer eller skiller seg ut fra tidligere funn. Til slutt ønsker jeg å reflektere over strukturerte lesesamtaler som metode for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse.

6.1 Funnenes betydning i lys av oppgavens teorigrunnlag

6.1.1 Elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning

For å kunne fullbyrde lesingen av en kompleks sammensatt tekst, er evnen til å identifisere litterær fordobling særdeles viktig. *Akvarium* er en bildebok som inneholder flere lag, og leseren har dermed mulighet til å forstå den på ulike måter. Leser man på det konkrete nivået og dermed besitter en *litteral forståelse*, så handler fortellingen først og fremst om en jente som har en mor som er fisk, om hvordan jenta sin hverdag ser ut, og om en lærer som er nysgjerrig på fisken og som kommer på besøk. Leser man på et mer overført plan og har en *fortolkende forståelse* derimot, så handler fortellingen om at moren til Moa ikke er i stand til å ta vare på sin egen datter, og omsorgssvikt blir et sentralt tema. Dette dypere handlingsplanet krever mer av leseren å forstå, da vi ikke blir ledet fram til denne forståelsen av tekstlige elementer, men derimot må finne fram til denne meningen og sammenhengen selv ved å trekke slutninger.

Resultatene fra undersøkelsen viste at de strukturerte lesesamtalene kan gi oss kunnskap om elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning. Elevenes generelle forståelse av teksten viste seg å være på det konkrete planet, men spesielt i forbindelse med fargebruk og når det gjaldt forståelsen av hvem moren var, så var noen av elevene også inne på en mer abstrakt eller overført betydning. Dette synes jeg var interessant å se. Noen elever viser altså at de allerede begynner å skille mellom konkret og overført betydning i tiårsalderen. Er dette noe som kan forventes av elevene på dette tidspunktet? Eller har disse elevene kommet lenger enn det vi kan forvente?

Appleyard (1991) som har bidratt sterkt til leseforskningen med sine kjennetegn

ved ulike aldergruppers lesing, mener at man i syv- til tolvårsalderen leser litteratur med fast struktur, noe som gir en forutsigbarhet og trygghet. Fra ti år og oppover mener han derimot at man forstår mer, og er i bedre stand til å forstå kompleksitet på et høyere nivå. Flere innser blant annet på dette stadiet at de romantiske fremstillingene i noe av barnelitteraturen gir et urealistisk bilde av samfunnet, og at mennesker er mer komplekse enn det heltefortellingene gir uttrykk for (jf. kapittel 2.1.1). Kanskje er det med andre ord å forvente at informantene i mitt prosjekt vil kunne begynne å tyde en tekst som *Akvarium* på et mer overført plan? Hennig (2010, s. 51) hevder at til tross for at man fra tiårsalderen begynner å bevege seg over i en mer avansert tenkning, er det viktig å understreke at alle lesere er forskjellige og dermed vil utvikle seg på sin unike måte. Noen vil kunne lese og forstå teksten på en langt mer komplisert måte enn andre, noe mine resultater også viste. At mine informanter er på ulike stadier i deres leseforståelse, til tross for at alle er ti år, er altså noe vi også kan forvente, ifølge teorien.

Det at noen av mine informanter allerede viser at de kan tolke og reflektere i en mer overført betydning, som vist i mitt materiale, får meg til å fundere på om man ikke allerede på mellomtrinnet bevisst bør trekke inn tekster, oppgaver og øvelser som utfordrer en slik type tenkning? Til tross for at spørsmål eller oppgaver knyttet til en tekst er en vurderingsmåte lærerne alltid har drevet med, har ofte spørsmålene gått ut på å finne fram til konkrete opplysninger fra teksten. Dette innebærer å finne svar som er direkte nedfelt i teksten. Slike spørsmål har absolutt verdi, men faren ved å gi slike informasjonsuthentende spørsmål, er imidlertid at det kan resultere i mekaniske øvelser i å finne fram til riktig svar, noe elevene kan utføre uten å gå dypere inn i teksten (Roe, 2014, s. 163). Kanskje bør vi heller trekke fram spørsmål som fokuserer på hva teksten egentlig kommuniserer, og som åpner opp for en fortolkende forståelse? Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.1 «*Didaktiske implikasjoner*».

6.1.2 Elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser

Når vi leser en fortellende tekst, må vi hele tiden foreta valg. Noen steder blir vi ledet av tekstlige elementer til å finne tekstens mening og sammenheng, mens vi andre ganger møter på tomme plasser som gjør at man må fylle ut og finne denne meningen og sammenhengen selv (jf. kapittel 2.3). *Akvarium*, er en bildebok der vi nettopp har mulighet til å fylle slike åpninger, som ikke blir uttrykt eksplisitt i teksten.

Med utgangspunkt i mine undersøkelser, fant jeg ut at strukturerte lesesamtaler

kan gi oss kunnskap om at elever på 5.trinn fyller tomme plasser i teksten. Samtlige elever i undersøkelsen viste dette ved at de blant annet gjorde seg opp en tolkning av fisken som en metafor. De valgte ikke å forstå teksten konkret; at moren er en fisk, men de la derimot til en dypere mening og sammenheng selv, som blant annet at moren kanskje var død, eller at læreren var moren. Elevene viste altså at de fylte den tomme plassen med egen tolkning om noe som ikke sto uttrykt eksplisitt i teksten. Dette synes jeg også var et interessant funn. Er det slik at barn vanligvis responderer på tekster med å fylle tomme plasser?

Sipe, som har utviklet en teori om barns respons på bildebøker, fant at barnas verbale respons til bildebøker kan deles inn i fem forskjellige kategorier (jf. kapittel 2.1.2). Det er interessant å se at kategorien *Analytisk respons*, som reflekterer barns analytiske holdning til teksten, er den responsen som forekommer hyppigst, og er dermed den responsen som dominerer elevsvarene i Sipes materiale. At mine resultater viser at elevene er med på å analysere og fylle ut tekstens tomme plasser, er altså noe som ikke er uventet om vi generaliserer Sipes teori. Det er derimot viktig å påpeke at en strukturert lesesamtale som jeg her har benyttet meg av, nettopp oppfordrer og inviterer elevene til å fylle de tomme plassene, ved hjelp av spørsmålene jeg stiller. Kanskje må vi derfor se kritisk på om det å fylle tekstens tomme plasser er noe elevene hadde gjort uoppfordret, uten en slik kontekst.

Til tross for elevenes ulike utfyllinger av tekstens tomme plasser, så er det ingen av elevene som trekker fram temaet omsorgssvikt og peker på at moren til Moa kan være et bilde på en alkoholisert og/eller rusavhengig mor som ikke er i stand til å ta vare på sin egen datter. Dette synes jeg er interessant og jeg lurer på hvorfor. Peker elevenes forståelse på at dette perspektivet kanskje blir for vanskelig for barna, da de mangler slike erfaringer? Hvem henvender denne bildeboka seg da egentlig til?

Wall (1991) opererer med tre ulike leserposisjonsbegreper som er knyttet til nettopp hvem en tekst henvender seg til; «single»-, «double»-, og «dual address» (jf. kapittel 2.1.3) Hvilken leserposisjon har *Akvarium* egentlig? Ommundsen (2010, s. 34) mener det må være noen innskrevne leserposisjoner som barnet kan gå inn i, og som tar hensyn til barneleseren for at det skal være litteratur for barn, og i dette tilfellet må det først og fremst nevnes at hovedpersonen vi møter i boken nettopp er et barn. Videre indikerer et tydelig barneperspektiv på at dette er en bok som retter seg mot barn. Bildeboken formidler nemlig først og fremst Moa sine følelser, Moa sine opplevelser, og Moa sine ønsker, og det er hennes historie som er i fokus hele veien. Et tredje

perspektiv som er med på å gjøre at dette er en bok som retter seg mot barn spesielt, er at fortellingen ender med et håp om at alt skal gå bra. Læreren kommer på besøk, og alle lysene i alle vinduene fra boligblokken indikerer et håp om at alt ordner seg til slutt. Tradisjonelt har dette perspektivet vært et krav i barnelitteraturen, da barnet som et uskyldig vesen må beskyttes. Barnelitteraturen skal ikke «tage livsmodet fra et barn», heter det (Christensen, 2011, s. 155).

Som vi kan se, er det altså tydelige momenter i boken som retter seg mot barneleseren spesielt. Men er det egentlig slik at *Akvarium* passer for barn dersom de ikke klarer å forstå hva den handler om på et dypere plan? Er det kanskje slik at dette perspektivet går over hodet på barneleseren, det Wall (1991) kaller for «double address»? Eller er kanskje dette kun ment til den voksne leseren å forstå?

I forbindelse med bildebokfestivalen 2017, kunne forfatteren av bildeboken Gro Dahle, nettopp fortelle om den dypere dimensjonen i bøkene hun skriver, og hun bekreftet at dette først og fremst er ment for den voksne leseren. «*For barneleseren vil dette være for diffust og utydelig*» uttrykte hun. Hun snakket videre om at bøkene skal snakke til den voksne leseren og til barneleseren samtidig, men på ulike nivåer. Dahle bekreftet med andre ord at vi har å gjøre med allalderlitteratur, eller det Wall kaller «dual address» da det både er momenter i teksten som spesielt er rettet mot barneleseren, og noe som retter seg mer mot den voksne leseren (19.01.2017, *Å lage bildebøker om vanskelige ting*). Dette synes jeg var interessant å høre. Den dypere dimensjonen med omsorgssvikt som tema, er med andre ord i utgangspunktet for utfordrende for en barneleser, noe også mine undersøkelser kan bekrefte, da ingen av mine informanter var inne på dette. Kanskje er det bare barnelesere som faktisk har opplevd en lignende situasjon som vil kunne kjenne seg igjen, og forstå at vi her har å gjøre med omsorgssvikt? Det hadde vært spennende å undersøke.

6.1.3 Elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag

Undersøkelsen viste at de strukturerte lesesamtalene med elevene på 5.trinn ga meg kunnskap om elevenes bevissthet omkring det å lese bildeboken i flere lag. I forbindelse med elevenes oppsummeringer av bildeboken var det spesielt en elev som var inne på det faktum at man kan forstå teksten på forskjellige måter, mens andre derimot holdt seg til den konkrete fortellingen som ble fortalt, når oppsummeringen skulle gis. Det at elevene forsto bildeboken i prosjektet på forskjellige måter var interessant å se, og noe

jeg undres over er hva som egentlig skyldes denne forskjellen?

Hvordan man oppfatter en tekst vil avhenge av hva man har lest tidligere, eller hvilke erfaringer man har med ulike litterære virkemidler. Her kan man trekke inn Gees (2003) begrep «primærdiskurs» for å forklare ulikhetene i hvordan vi forstår en tekst. Begrepet primærdiskurs sikter til at man gjennom tilegnelse av morsmålet, også tilegner seg en sosial variant av språk og væremåter i verden. Hjemme bekreftes og gjenbekreftes den samme verden, og det er denne diskursen barn møter verden og skolen med (jf. kapittel 2.1.1). Gee snakker også om «sekundærdiskurs», som i motsetning til primærdiskursen er alle språklige og kommunikative møter utenfor hjem og nærmiljø. Sekundærdiskursen kan knyttes til begrepet paradigmatisk tenkemåte, og innebærer en mer refleksiv, abstrakt eller vitenskapelig tenkning, ofte metaforisk. Hvilke språk man lærer seg, avhenger av hvilke miljøer man ferdes i. Gee (2003) kaller det å mestre sekundærdiskurs for literacy-kompetanse, og det er nettopp denne diskursen skolen har som mål at elevene skal mestre (jf. kapittel 2.1.1)

Det faktum at elevene kommer til skolen med ulike primærdiskurser, er med på å gjøre at ulikhetene og utfordringene dukker opp, noe vi blant annet tydelig kan se når elevene skal lese komplekse tekster. Noen elever har kanskje allerede fra de var små møtt ulike sekundærdiskurser gjennom for eksempel hyppig omgang med bøker, og referanser til tekster i daglig samvær og samtaler, mens andre har ikke dette. Noen barn er med andre ord fortrolige med å bevege seg inn og ut av sosiale verdener som er annerledes enn det man er vant med i det hverdagslige, noe som vil gi dem fordeler i skolen, mens andre mangler kanskje både forståelse og erfaring med dette. Ulikhetene når det gjelder elevenes forståelse kan med andre ord skyldes at elevene møter skolen med ulik primærdiskurs. Å hente ut informasjon om elevenes bakgrunnskunnskaper og lesevaner for å undersøke dette nærmere, hadde vært interessant å se nærmere på.

6.2 Funnene i lys av tidligere forskning

Jeg startet dette prosjektet med å sette meg inn i hvordan de tidligere forskerne Gunnlög Mäarak (1994), Anne Skaret (2011) og Trine Solstad (2015), har gått fram for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse i sine forskningsprosjekter (jf. kapittel 1.1). Videre ønsker jeg å sammenstille mine funn med tidligere forskning. Har jeg funnet ut noe som korresponderer med tidligere funn? Og har jeg funnet noe som skiller seg ut?

6.2.1 Elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning

Det første funnet jeg ønsker å sammenstille med tidligere forskning handler om elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning. Jeg fant at elevenes generelle forståelse av teksten viste seg å være på det konkrete planet, men spesielt i forbindelse med fargebruk, og i forbindelse med tolkning av moren, var noen av elevene også inne på en mer abstrakt eller overført tolkning av bildeboken. Dette synes jeg var interessant, og jeg er spent på om tidligere forskning korresponderer med dette funnet.

Skaret (2011) som har undersøkt hvordan barn leser og forstår kulturmøter gjennom lesing av bildebøker, konkluderte i sitt prosjekt med at det er vanskelig å lese utfra datamaterialet om hvorvidt informantene forsto elementer i teksten i overført betydning eller ei (s. 275). I bildeboken *Tvillingsøster*, som er en av hennes tre studieobjekter, blir det for eksempel presentert en rekke visuelle detaljer gjennom hele boken. I oppslag 6 viser bildet tvillingsøster som kaster seg om farens hals til venstre i bildet, mens den høyre siden viser åpne rom, hvor det ligger tre baller, en teiprull og en tang (s. 267). Informantenes respons viser at flere er særlig orientert mot slike visuelle detaljer, men forklaringene på hvorfor elementene er der, og hva de kan bety, er i første rekke på et konkret nivå. Baller assosieres av informantene med lek, og teip og tang med byggeaktiviteter. Når Skaret blar over til oppslag syv, som viser tvillingsøster i gjerdeporten der hun klekker ut planen om å lage en felle for guttene, kobler den ene informanten derimot det foregående oppslaget med de visuelle detaljene, til det å lage en plan. Samtaleutdraget viser altså at barna kan være detaljorienterte i møte med bilder, men Skaret mener at det ikke umiddelbart er nærliggende for dem å lese detaljene i overført betydning (s. 268).

Når jeg sammenstiller Skaret sitt funn med mitt eget funn, så ser jeg at mine informanter i større grad viser evnen til å lese med overført betydning. For eksempel viste resultatene fra mitt prosjekt at noen elever koblet den gjennomgående blå og mørke fargen i bildeboken opp mot begrepet ensomhet, og den lyse gule fargen, til det lystbetonte. Jeg mener derfor at mitt funn skiller seg i noen grad fra Skarets funn, da jeg i større grad ser en selvstendighet hos elevene til å lese elementer i overført betydning. Hva som skyldes denne forskjellen er vanskelig å si, men en faktor som kan være avgjørende, er som jeg tidligere har vært inne på, alder. Skaret intervjuet som nevnt fem- og åtteåringer i sitt prosjekt, mens jeg derimot, intervjuet tiåringer, og ifølge teorien til Appleyard (1991), spiller alder en avgjørende rolle for leserens forståelse. Kanskje er resultatene dermed noe vi kan forvente utfra våre informanters alder?

6.2.2 Elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser

Det andre funnet jeg ønsker å sammenstille med tidligere forskning, er elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser. Utfra mitt datamateriale kunne jeg konkludere med at elevene fylte tekstens tomme plasser, da de la til egne tolkninger om elementer i teksten som ikke sto uttrykt eksplisitt. Dette synes jeg var interessant, og jeg lurer på hva tidligere forskere har funnet ut på området. Er det slik at tidligere forskning også viser at barn gjerne trigges av det som ikke er ferdig tolket fra forfatterens og illustratørens side?

Solstad (2015), som i sitt studie har sett på hvordan barns samtaler kan gi forståelse av deres meningsskaping under høytlesning i barnehagen, konkluderer med at hennes informanter også fyller tekstens tomme plasser. Spesielt var en av høytlesningene i hennes materiale preget av at barna kom med forslag til hva skulle skje i boka, hvordan de tenkte at handlingene ville utvikle seg, og hva handlingene resulterte i (s. 197). Dette gjaldt lesingen av bildeboken *Døgnet rundt på flyplassen*, og Solstad viser hvordan barna konkret fyller inn et åpenbart tomrom i bildet. I oppslag fire, blir det nemlig ikke forklart hvem personen på flyets ving er, eller hva han gjør. Leserne må dermed stole på sin egen evne til å skape mening, eller tillegge bildet mening. Datamaterialet viste at barna fylte inn med egne forestillinger om at det var snakk om en tyv, og de fylte dermed ut en utelatelse i teksten («*Det er tyven*», «*Han får ikke lov til å sitte oppå der.*» (s. 203).

Solstads konklusjon, kan jeg dermed si korresponderer med mitt eget funn, da jeg også kan konkludere med at mine informanter også fyller tekstens tomme plasser.

6.2.3 Elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag

Det siste funnet dreier seg om elevens bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag. En elev var i mitt prosjekt inne på i sin oppsummering at man kan forstå teksten på forskjellige måter, og viste dermed en metaforståelse for teksten. De andre informantene derimot forsto teksten i sin helhet på et konkret nivå. Hvordan samsvarer dette funnet med tidligere forskning?

Til tross for at jeg ikke finner noe som går direkte på dette blant de tidligere avhandlingene, finner jeg likevel noen interessante perspektiver. Solstad (2015), konkluderer i sin oppgave med at barna i hennes prosjekt ikke bare lever seg inn i bøkene på en fantasifull måte, men at de også forholder seg kritisk og resonnerende til

ord og bilder (s. 247). I forbindelse med lesingen av oppslag fem i bildeboken *Emilie selger en gutt*, i Solstads avhandling, kreves det en innlevelse og et følelsesmessig engasjement av leseren for å kunne forstå hva slags følelser salget av broren vekker i Emilie. De to barna i høytlesningssituasjonen, viser at de ikke bare lever seg inn i hendelsene på en fiktiv og fantasifull måte, men at de samtidig mobiliserer en kritisk og reflekterende holdning til det som leses (s. 188). Jeg kan med andre ord trekke paralleller til mitt eget prosjekt her. Eleven som viste en metaforståelse for teksten, viste at han ikke bare levde seg inn i historien som ble fortalt, men han viste også en kritisk og resonnerende holdning til bildeboken, da han oppsummerte med at man kan forstå teksten på ulike måter. Jeg kan altså konkludere med at en lesesamtalsituasjon som her blir skapt, kan vise elevers evne til å lese på en fantasifull og konkret måte på den ene siden, samtidig som den kan vise elevenes kritiske og resonnerende holdning til ord og bilder på den andre.

6.3 Strukturerte lesesamtaler som metode for å hente ut kunnskap

Videre ønsker jeg å reflektere og evaluere strukturerte lesesamtaler som metode, for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse (jf. forskningsspørsmål i kapittel 1.2). Jeg starter med å rette et kritisk blikk på metoden, før jeg reflekterer over de positive sidene.

Rhedin presenterer begrepet «glasögonanalyser», eller på norsk «brilleanalyser», som benevnelse på at det er så mange måter å betrakte en bildebok på, at det blir som å ta på seg ulike briller. Man tar på passende briller til forskjellige anledninger, men har man først tatt på et par, ser man verden gjennom akkurat dette brilleparet (Samuelsen, 1995, s. 20). Denne metaforen er illustrerende for en utfordring ved gjennomføringen av metoden i mitt prosjekt.

Før jeg gjennomførte de strukturerte lesesamtalene med mine informanter, forberedte jeg meg nemlig godt ved å gjøre opp mine egne tolkninger av bildeboken som utgangspunkt for spørsmålene i samtalen. Jeg hadde med andre ord tanker om hva som var den «riktige» tolkningen, eller det litteraturforsker Birte Sørensen refererer til som «lærerteksten» (Roe, 2014, s. 64). Det at jeg allerede hadde et slikt «fasitsvar», ser jeg på som en utfordring, da dette kan være med på at jeg som forsker ikke er like mottakelig eller åpen for alternative tolkninger, men derimot ønsker at elevene skal komme fram til samme tolkning som meg selv. Kanskje kunne jeg gjort som Solstad (2015, jf. kapittel 1.1), og etterlatt gjennomføringen av samtalen til en annen person

som ikke hadde lest boken på forhånd? Eller kanskje kunne jeg ha oppdaget teksten sammen med mine informanter isteden? Sørensen (1983) opererer også med begrepet «fellesteksten» og refererer til den forståelsen som kan oppstå i møte mellom «lærerteksten» og «elevteksten», og hun mener det er viktig at elevene selv får komme på banen med sine refleksjoner, og at det bør foregå et samarbeid der lærerens rolle er preget av undring og utforsking (Roe, 2014 s.64). Kanskje kan situasjonen jeg konstruerte ha lagt en demper på en slik undring fra meg som forsker, da jeg allerede hadde oppdaget teksten på forhånd? Dette ser jeg helt klart på som en utfordring ved den strukturerte lesesamtalen som metode, for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse.

Dersom man skal overføre denne forskningsmetoden til en metode å bruke for lærere til å kartlegge deres elevers leseforståelse, ser jeg at også tid og ressurser er en utfordring. I dette prosjektet har jeg gjennomført de strukturerte lesesamtalene seks ganger, og ser at det i en hektisk lærerhverdag kan bli utfordrende for en lærer å få tid til dette. Å gjennomføre en metode som jeg her beskriver individuelt med alle elever i en klasse, vil ta mye tid, og kanskje bli for omfattende å utføre i praksis. I en undervisningssituasjon, er en alternativ tankegang derfor å se hvordan en strukturert lesesamtale hadde fungert i mindre grupper, med for eksempel tre til fire elever om gangen. Det hadde vært interessant å se hva en slik vri på metoden hadde gjort for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse.

Som vi nå har sett, er det altså utfordrende områder ved metoden som man som forsker og/eller lærer bør være bevisst på. Samtidig viser tidligere forskning resultater som gjør en metode som denne ønskelig å bruke. Dette vises blant annet gjennom Mäarak (1994) og Skarets (2011) forskning (jf. kapittel 1.1). Gjennom bruk av strukturerte lesesamtaler, fant de nyttig kunnskap som kunne svare på problemstillingen som innebar hvordan barn leser og forstår tekster. I likhet med Mäarak og Skaret, hentet også jeg ut nyttig kunnskap. Ikke bare fant jeg ut at strukturerte lesesamtaler kan si noe om elevenes evne til å lese i konkret og overført betydning, men jeg kan også konkludere med at slike samtaler kan si noe om elevers evne til å fylle tomme plasser i tekster, og elevenes evne til å lese tekster i flere lag. Jeg ser altså at det å strukturere slike lesesamtaler med planlagte spørsmål, er en nyttig strategi for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse. Svaret om dette er en metode man kan benytte seg av for å få mer kunnskap om elevers leseforståelse, er derfor fra mitt ståsted, ja.

6.4 Oppsummering

Jeg startet dette kapittelet med å reflektere over funnenes betydning i lys av oppgavens teorigrunnlag. Det første funnet viste at de strukturerte lesesamtalene kan gi oss kunnskap om elevenes evne til å skille mellom konkret og overført betydning.

Resultatene viste at noen elever forsto bildeboken på en mer kompleks måte enn andre, og jeg trakk inn Appleyards teori (1991) om barns kjennetegn ved lesing i ulik alder, for å drøfte hva som kan forventes av barn i denne alderen. Jeg reflekterte videre over hvorvidt man bevisst bør trekke inn oppgaver som utfordrer elevenes tolkningskompetanse allerede på barneskolen, eller ikke.

Det andre funnet viste at de strukturerte lesesamtalene kan gi oss kunnskap om elevenes evne til å fylle tekstens tomme plasser. Resultatene viste blant annet at elevene fylte ut ulike tolkninger av fisken som en metafor. I den forbindelse trakk jeg inn Sipes teori (2008) om barns respons på bildebøker, for å reflektere over om dette er en respons man kan forvente av barn i en slik situasjon. Jeg så videre på om det dypere perspektivet ved boken i det hele tatt retter seg mot barnelesere, eller om det kun er ment for den voksne og mer erfarne leseren.

Det siste funnet viste at de strukturerte lesesamtalene gir oss kunnskap om elevenes bevissthet omkring det å lese tekster i flere lag. Resultatene viste at elevene forsto bildeboken i prosjektet på forskjellige måter, og jeg reflekterte til slutt over hva som skyldes denne forskjellen. Her trakk jeg inn Gees teori (2003) om primær- og sekundærdiskurs som svar på denne forskjellen.

Videre drøftet jeg funnene i lys av tidligere forskning på området. Her forsøkte jeg å sammenstille mine resultater med det de tidligere forskerne har funnet ut. Jeg fant at mine funn både korresponderte og i noen grad skilte seg ut. Blant annet så jeg at også informanter fra tidligere forskning fyller tekstens tomme plasser. Å skille mellom konkret og overført betydning, er også noe informantene i tidligere prosjekter til en viss grad har gjort. Jeg har derimot inntrykk av at mine informanter i større grad mestrer denne ferdigheten.

Til slutt så jeg på strukturerte lesesamtaler som metode for å hente ut kunnskap om elevers leseforståelse. Her rettet jeg både et kritisk blikk på gjennomføringen, samtidig som jeg konkluderte med at dette er en metode jeg mener man kan benytte seg av dersom man ønsker å tilegne seg kunnskap om elevers leseforståelse, enten det er i form av en forskningssituasjon, eller i undervisning.

7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Målet med denne masteroppgaven har vært å få kunnskap om elevers leseforståelse av bildeboken *Akvarium*. Jeg ønsket å finne ut mer om elevers forståelse av komplekse sammensatte tekster, med en forventning om at kunnskap om elevers resepsjon vil gjøre lærere i bedre stand til å ta bevisste valg knyttet til leseopplæring og litteraturundervisning (jf. kapittel 1.0). Videre ønsker jeg å se på hva mine funn kan bidra med til forskningsfeltet, og hva lærere og lærerstudenter kan dra nytte av i en undervisningssituasjon. Deretter vil jeg komme med forslag til videre forskning på feltet.

7.1 Didaktiske implikasjoner

7.1.1 Kompleks litteratur i skolen, hvorfor?

Lærerplanens forutsetninger for valg av tekster til undervisning har vært drøftet, blant annet av Kjersti Skjeldal. I artikkelen «Hvilken bok er det mulig å velge» fra 2014, ser hun på hvilke forutsetninger lesing av litteratur har i skolen, og hun peker på at disse forutsetningene indirekte utvikler et danningssyn som virker ekskluderende på den skjønnlitteraturen som elevene opplever som vanskelige eller komplekse (Skjeldal, 2014, s. 149). Artikkelens hypotese er at skolen utvikler sin egen kvalitetsnorm, og at denne langt på vei er bestemt av elevenes motivasjon og antatte mestringsmulighet, og ikke av kvalitetskriterier som vi kan finne i litteraturen selv. Tekster som vil yte elevene mye motstand, kan en anta dermed vil forsvinne ut av klasserommet (Skjeldal, 2014, s. 150). Men hvorfor bør vi egentlig fokusere på kompleks litteratur i skolen? Resultatene fra undersøkelsen min, viste at noen av informantene allerede som tiåringer tolker og reflekterer i en overført betydning, og at de fyller tekstens tomme plasser. Dette får meg til å fundere på om vi ikke i skolen bør ha et større fokus på kompleks litteratur som nettopp utfordrer elevenes tolkningskompetanse. Kanskje kan et bevisst fokus på slike tekster i større grad støtte elevenes utvikling av deres forståelse av tekster? I det følgende ønsker jeg å argumentere for hvorfor vi bør fokusere på kompleks litteratur i skolen, og jeg velger å ta for meg tre områder; erfaringsverden, literacy og danning i min argumentasjon.

En første årsak til hvorfor vi bør fokusere på komplekse tekster i klasserommet, ligger blant annet i elevenes erfaringsverden. Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr

nemlig mye for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den. Samtidig påvirkes og endres våre kunnskaper og erfaringer kontinuerlig etter hvert som vi møter nye tekster (Roe, 2014, s. 30; Rødnes, 2014). Når vi får mye leseerfaring, blir vi dermed i stand til å gjøre mer avanserte slutninger på basis av det som ikke står eksplisitt i teksten (Hennig, 2010, s. 131).

Forskning viser at mange elever mangler forståelse ved å trekke slike slutninger, da de først og fremst ser på en tekst med et minimalt antall mulige betydninger (Penne, 2010b, s. 44). Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2009 for eksempel, viser store sprik i elevenes leseforståelse av skjønnlitterære tekster. Noen elever forsto i langt større grad enn andre, at det kan ligge noe mer bak den bokstavelige framstillingen i en tekst. Det samme gjaldt betydningen av abstrakte symboler og metaforisk bruk av språket (Roe, 2014, s. 63). Til tross for at PISA-undersøkelsen fra 2015 viser en markant og positiv endring (Frønes, 2016), er dette fortsatt et område man i skolen må arbeide med. Skolen har en stor oppgave i å bygge elevenes erfaringsverden, slik at elever som sliter med å forstå noe annet enn det helt konkrete ved teksten, ikke går glipp av den lesegledden og den verdien som kan oppstå i møte mellom teksten og leseren. En måte å hjelpe elevene i gang på, er kanskje nettopp å trekke fram kompleks litteratur som for eksempel *Akvarium* i undervisningen, slik at elevene kan bli bevisst det potensialet slik litteratur tilbyr. Ved å rette oppmerksomheten mot denne typen tekster, og samtidig utvikle et analytisk metaspråk for kritisk lesning, kan vi kanskje hjelpe elevene til å bli i bedre stand til å ta avanserte slutninger på basis av det som ikke står eksplisitt i teksten. Noe av det minst produktive vi kan gjøre ifølge Hennig, er i alle fall å undervurdere unge leseres intelligens og kapasitet til å forstå kompliserte tekster (2010, s. 131). Vi må med andre ord jobbe aktivt for å bygge elevens erfaringsverden, slik at elevene kan forstå mer av det underliggende tekster har å by på, og å ha fokus på å lese komplekse bildebøker, er kanskje en vei å gå.

En annen årsak til at vi bør fokusere på kompleks litteratur i skolen, er knyttet til *literacy*. Literacy trekkes frem i stadig flere sammenhenger som det overordnede målet med all utdanning (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Literacy er fellesbetegnelsen for alle de mangfoldige tekstkompetansene vi mennesker forholder oss til, og dreier seg om å skape mening i egne og andres tekster. Når vi leser, forsøker vi å komme inn i tekstens meningsverden, og når vi har funnet veien inn, handler den videre utviklingen om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Literacy favner om alle disse aspektene ved lesing. I det moderne skriftintensive

kunnskapssamfunnet er slik skriftkyndighet i økende grad en forutsetning for å delta (Skaftun, Solheim, & Uppstad, 2014, s. 16-17).

Professor Sylvi Penne peker på i sin artikkel *Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle*, at vi kan se konturene av et literacy-problem, da elever leser tekster med et minimalt antall mulige betydninger, istedenfor å rette oppmerksomheten mot at alt i en tekst kan ha en dobbelt eller overført betydning (Penne, 2010b, s. 44). Dette er et didaktisk problem vi står ovenfor, og litteraturlærerens oppgave blir ikke akkurat enklere ved at det i dag produseres stadig flere nye sjangere som oppløser en tydelig grense mellom fiksjonen som åpner for fortolkning, og verden utenfor, faksjonen. Skal elevene erobre disse leserrollene, må undervisningen endres mener hun (Penne, 2010b, s. 44). Ved å eksplisitt samtale om analyse og tolkning av ulike tekster, kan elevene bli bedre rustet til å utvikle en kritisk og selvstendig holdning til teksten, der de ikke bare tar, men også gir teksten mening. Undervisning i metaspråk for analyse og tolkning henger altså sammen med elevenes utvikling av kritisk literacy, som dreier seg om å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Elever som har utviklet kritisk literacy, vil inkludere strategier for å vurdere underliggende motiver i sin dybdelesing av ulike tekster, men det er viktig å påpeke at dette ikke er en evne som bare oppstår av seg selv, men at det er noe som må modelleres og utvikles gjennom systematisk arbeid og oppgaver som eksplisitt ber om kritiske vurderinger (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). Å rette fokus mot komplekse tekster som *Akvarium*, og samtale omkring de ulike lagene i bildeboken, kan derfor være et sted å starte dette arbeidet på.

Den siste årsaken jeg ønsker å trekke fram for hvordan vi bør fokusere på kompleks litteratur i skolen, er danning. Danning er et nøkkelord når vi reflekterer over hvordan vi skaper en god framtid for alle, og hva som er viktige verdier, kunnskaper og ferdigheter i vår tid. Å arbeide med utdanning innebærer å ivareta dette dannelsingsmandatet, og som lærere har vi en profesjonsetisk forpliktelse til å innvie barna i kulturarven (Juell, 2012). Tradisjonelt har norskfaget blitt ansett som et dannelsingsfag hvor tenkemåter og kunnskap som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer vært sentralt. I dag derimot, har dette dannelsingsbegrepet mistet noe av sin status, da det å realisere seg selv i møte med litteratur, eller annen kunst som betyr noe for en selv, er blitt viktigere (Aase, 2005, s. 37). Å fortsette et fokus på undervisning som ivaretar dannelsingsmandatet er derfor viktig å fokusere på i skolen, dersom skolen skal være et øvingsrom for livet, og dersom vi

skal ta skolens langsiktige dannelsingsmål i betraktning. Ved å bevisst trekke fram kompleks litteratur, som retter fokus på fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på et eller annet tidspunkt i livet, så kan skolen nettopp bidra med å ivareta dette dannelsingsmandatet. *Akvarium*, som vi i denne oppgaven har blitt godt kjent med tar for seg det vanskelige temaet omsorgssvikt, og inviterer dermed leseren til å sette ord på et aktuelt og viktig tema. Ved å trekke fram bøker med slike vanskelige temaer, kan vi rette fokus på hva som er de viktige verdiene, og ha fokus på at kunnskap om disse temaene er viktig dersom vi skal skape en god framtid for alle.

7.1.2 Kompleks litteratur i skolen, hvordan?

Jeg har nå forsøkt å argumentere for hvorfor vi bør fokusere på kompleks litteratur i skolen, og jeg mener at et fokus på denne type litteratur kan støtte elevenes utvikling av deres forståelse av tekster. Men hvordan skal man som lærer gå fram i dette arbeidet?

Det første steget handler åpenbart om å finne fram til litteraturen man ønsker å benytte seg av i undervisningen. Kanskje kan man ta utgangspunkt i en av bøkene til Dahle og Nyhus som tydelig forteller en historie på ulike plan? Lesesenteret sine nettsider er også verdt et besøk i denne sammenheng. Der kan man få gode tips til litteratur i deres inspirerende artikler (lesesenteret.uis.no).

Videre tenker jeg at man bør trekke inn spørsmål og oppgaver som utfordrer elevene, og som fokuserer på hva tekster egentlig kommuniserer. Drangeid (2014, s. 102) presenterer for eksempel spørsmålstypen «fordoblingsspørsmål» som nettopp retter seg mot forståelse og fortolkning, og som ligner på spørsmålene jeg har stilt i forbindelse med lesesamtalene. Her kan ikke svarene trekkes rett ut fra det som står eksplisitt i teksten, men spørsmålene krever derimot inferens og refleksjon. Slike spørsmål, fører ifølge Roe (2014, s. 163) til at elevene leser med større konsentrasjon og interesse, og får en bedre faglig forståelse av innholdet.

Et bevisst fokus på metaspråk omkring slike bøker kan kanskje også hjelpe elevene til å få øynene opp for at tekster kan tilby lesere noe mer enn kun det helt konkrete handlingsnivået. Kanskje kan man snakke om hvordan og hvorfor elever trekker de slutningene de gjør, og på den måten hjelpe de videre i dette arbeidet? Eller kanskje kan også læreren styre og støtte elevene mot en slik forståelse? Vektingen av spørsmål som man bare kan finne svar på implisitt i teksten, bør derimot justeres i tråd med elevenes økende tekstkompetanse og selvstendighet i fortolkningsarbeidet

(Drangeid, 2014, s. 103). Det er også viktig å tenke over at denne type fortolkingsarbeid ikke må stå i veien for opplevelseslesingen, som også er viktig i leseopplæringen (Rødnes, 2014, s. 13). Dersom man alltid skal bruke litteraturen som utgangspunkt for arbeid med ulike oppgaver, kan dette i verste fall føre til at elevene utvikler seg til å bli lesevegrere (Roe, 2014, s. 142). Vi må som lærere derfor finne et kontinuum mellom lesing for hyggens skyld, og lesing som utgangspunkt for videre arbeid.

Når det gjelder selve gjennomføringen, er det viktig som jeg har reflektert over; å være bevisst på sin egen rolle. Som en erfaren leser, gjør man seg ofte opp egen mening og tolkning av tekster på forhånd. Det er viktig at man er bevisst på sine egne «briller» man ser verden med, og at man har fokus på å ta utgangspunkt i elevenes tolkninger, og ikke sine egne.

7.2 Videre forskning

Videre hadde det vært interessant å gjennomføre de strukturerte lesesamtalene med grupper, for eksempel tre til fire elever om gangen, da dette muligens ville vært mer effektivt tidsmessig, dersom man ønsker å overføre forskningsmetoden til en metode å benytte seg av i undervisningen. Vil vi fortsatt kunne hente ut kunnskap om den enkelte elevs leseforståelse? Hvis ja, er det noen andre fordeler ved en slik gjennomføring, versus individuelle samtaler som jeg har gjennomført? Det hadde vært spennende å utforske dette nærmere for å sammenligne med dette prosjektet, og på den måten få mer kunnskap om god undervisningspraksis på området. Kanskje vil elevenes forklaringer og mulighet til å begrunne sin forståelse for hverandre, gjøre elevene bevisst på at det er mulig å tolke teksten på en annen måte enn dem selv, og at en tekst kan ha ulike tolkningsmuligheter?

Det hadde også vært interessant å se hva et bevisst fokus på metaspråk om elevers tolkningskompetanse på mellomtrinnet hadde gjort med elevenes evne til å lese komplekse tekster (jf. kapittel 7.1.2), da resultatene mine viste at flere elever allerede i tiårsalderen begynner å tolke og reflektere i en mer overført betydning. En interessant tilnærming til dette hadde for eksempel vært å gjennomføre eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier (dvs. strategier som har forståelse i fokus) i en klasse, mens man i en annen klasse hadde utlatt et bevisst fokus på dette i forbindelse med lesing av en tekst. Kanskje kan et bevisst fokus på forståelsesstrategier i større grad støtte elevenes utvikling av deres forståelse av tekster og få flere elever til å lese tekster på en mer kompleks måte?

Det er mange tråder å ta tak i ved videre forskning. Allikevel sitter jeg igjen med nyttig innsikt på området som har gjort meg mer trygg på hvordan jeg som lærer kan tilegne meg kunnskap om elevers leseforståelse. Jeg kan konkludere med at strukturerte lesesamtaler med elever, er en metode jeg finner svært nyttig i dette arbeidet, og at dette er noe jeg ønsker å teste mer ut i praksis.

LITTERATURLISTE

- Aase, L. (Red.). (2005). *Litterære samtalar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* Oslo: Cappelen Damm
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder- en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse, Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Cappelen Damm. (2014). *Akvarium 2016*, fra <https://www.cappelendamm.no/barn-og-unge/bildeboker/akvarium-gro-dahle-9788202439682>
- Cappelen Damm. (2015). *Da Gro Dahle lærte å skrive*. 2015, fra <http://www.forlagsliv.no/litteraturavdelingen/2015/05/09/da-gro-dahle-laerte-a-skrive/>
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss, om boksamtl.* Stockholm: Rabèn & Sjögren
- Christensen, N. (Red.). (2011). *Børnelitteraturkritik mellom æstetik og etik*. Kristiansand Portal.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen Fagbokforlaget.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N., & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende - Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/Idhefte_web.pdf
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2014). *Akvarium*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet, skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel, intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Frønes, T. S. (2016). 7 Resultater i lesing Hentet fra <https://www.idunn.no/sto-kurs-pisa-2015/7-resultater-i-lesing>
- Hagemann, K. (2016). *Ellipse, språkvitenskap*. fra [https://snl.no/ellipse - spr%C3%A5kvitenskap](https://snl.no/ellipse_-_spr%C3%A5kvitenskap)
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse, innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press. .
- Iser, W. (Red.). (1996). *Tekstens appelstruktur*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Jacobsen, B., Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (Red.). (2014). *Norsk boka 2- Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.
- Juell, E. (2012). Hva er egentlig danning? Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Hva-er-egentlig-danning/>
- Kvale, S., & Brikmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Larssøn, H. D.-. (2007). *Inn i teksten- ut i livet*. Bergen Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. California: SAGE publications Inc.
- Märak, G. (1994). *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande- Om snusmumrikens vårvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna*. Linköpings Universitet: Linköping Studies in Arts and Science.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nome, S. (2012). *Leseopplæring for ungdomstrinnet og videregående skole: Ny Giv 03. oktober* fra <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Sture%20Nome%20om%20Leseoppl%C3%A6ring.pdf>
- NSD. (2016). *Barnehage og skole*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser - når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Universitetet i Oslo, Oslo
- Penne, S. (2010a). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo Universitetsforlaget.
- Penne, S. (Red.). (2010b). *Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle*. Oslo Universitetsforlaget.
- Peräkylä, A. (2004). *Reliability and validity in research based upon transcripts. Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick, Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner
- Samuelsen, A. M. (1995). *Billedboken, en glede og utfordring også for voksne*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sidnell, J. (Red.). (2013). *Basic Conversation Analytic Methods*: Blackwell Publishing.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (Red.). (2014). *Leseboka, Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur- Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter- En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjeldal, K. (2014). Hvilken bok er det mulig å velge? . I S. Nordstoga & K. L. Kruse (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga* (s. 149-178). Oslo abstrakt forlag
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse, ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Hentet fra file:///C:/Users/anett/Downloads/Trine%20Solstad%20avhandling%20103%20(15).pdf.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Traavik, H., & Jansson, B. K. (Red.). (2013). *Norskboka 1- Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (1999). *Sesam til fjernsynsteksten: norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Oslo: Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Wall, B. (1991). *The narrator's voice: the dilemma of children's fiction*. Basingstoke: Macmillan.
- Wæhle, E., & Sterri, A. B. (2016). *Case-studie*. fra <https://snl.no/case-studie>

VEDLEGG

VEDLEGG 1, Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tekstens tomme plasser»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med at jeg, Anette Mohn Nilsen er student på masterstudiet i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, skal jeg denne høsten samle inn empiri til min masteroppgave. Jeg er interessert i elevers leseforståelse, og ønsker å gjennomføre lesesamtaler med elever på 5.trinn for å kartlegge deres forståelse av en bestemt bildebok. I den forbindelse sender jeg ut dette informasjonsskrivet for å be om et informert samtykke, det vil si en underskrift på at jeg kan gjennomføre denne samtalen med deres 5.klassing, og at det som fremkommer i denne samtalen kan brukes i forskningssammenheng.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Lesesamtalen vil innebære å lese en skjønnlitterær bok sammen der eleven og jeg snakker om innholdet. Jeg kommer til å stille noen spørsmål, slik at jeg kan få et innblikk i elevens leseforståelse. Det vil kun være oss to tilstede, og lesesamtalen vil ikke vare lenger enn en time. For å sikre en best mulig gjengivelse av det som blir sagt i lesesamtalen, ber jeg om tillatelse til å ta et videoopptak. Opptaket vil bli fullstendig anonymisert ved å legge på et filter. Det vil dermed bli umulig å gjenkjenne eleven gjennom lyd eller utseende. Opplysninger som fremkommer i lesesamtalen vil også bli anonymisert (eks. jente1 sier «(...)»). I oppgaven vil dermed ingen trekk ved samtalene kunne spores tilbake til den enkelte eleven. Dersom dere ønsker å se min plan for lesesamtalen sender jeg gjerne denne i forkant.

Hva skjer med informasjonen?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opptaket vil kun bli brukt i forskningsøyemed, og blir ikke offentliggjort. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2017, og personopplysninger vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Kontakt

For eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på anettemn_93@hotmail.com, tlf:99416670, eller du kan kontakte min veileder førstemanuensis Karianne Skovholt, Karianne.Skovholt@hbv.no, tlf: 31009264/91243036

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg _____ har mottatt informasjon om studien, og samtykker

i at _____ (navn på elev) deltar, og at opplysningene som fremkommer kan brukes i forskningssammenheng under de betingelsene som her er nevnt

Dato:

Sign (foresatt):

Jeg _____ har mottatt informasjon om studien, samtykker i at

opplysningene som fremkommer i forskningssammenheng kan brukes, og jeg ønsker å delta

Dato:

Sign (elev):

Har du lyst til å bli med i et forskningsprosjekt?

I forbindelse med at jeg er student og utdanner meg for å bli lærer, skal jeg denne høsten gjøre noen undersøkelser. Jeg er interessert i hvordan elever forstår tekster, og planen min er derfor å ha noen samtaler med elever på 5.trinn, der vi leser en bildebok sammen, og der jeg stiller noen spørsmål til boka. Jeg lurere på om du kunne tenkt deg å bli med på dette?

Det vil kun være oss to tilstede, og lesesamtalen vil ikke vare lenger enn en time. For å sikre at jeg får med meg alt som blir sagt, så ber jeg om å få bruke et kamera og filme samtalen. Det vil ikke bli mulig å kjenne igjen ansiktet ditt på filmen eller stemmen din, da jeg kommer til å legge på et filter som gjør deg helt ugjenkjennelig. I oppgaven kommer jeg heller ikke til å skrive navnet ditt. Ingen vil derfor kunne vite at akkurat du har blitt med i forskningsprosjektet. Filmen skal kun brukes i forbindelse med forskning, og blir slettet etter dette.

Det er helt frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Hilsen Anette Mohn Nilsen

VEDLEGG 3a, Kvittering om behandling av personopplysninger fra NSD



Karianne Skovholt
Fakultet for humaniora,- idrett og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge

3045 DRAMMEN

Vår dato: 15.09.2016

Vår ref: 49566 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49566	<i>Tekstens utfordringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karianne Skovholt</i>
<i>Student</i>	<i>Anette Mohn Nilsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

VEDLEGG 3b, Prosjektvurdering – kommentar fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49566

Personvernombudet legger til grunn at skoleledelsen godkjenner prosjektet.

Utvalget rekrutteres gjennom skolen. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Ifølge meldeskjema vil foresatte få skriftlig informasjon om prosjektet og samtykke skriftlig til deltagelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivene til foresatte tilfredsstillende utformet. Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltagelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

I meldeskjemaet fremgår det at student vil anonymisere videoopptak fortløpende ved hjelp av filter. Ved prosjektslutt skal opptakene slettes. Personvernombudet legger til grunn at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/skole, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

VEDLEGG 4, Intervjuguide

Nedenfor følger spørsmålene i intervjuguiden. Jeg har delt inn spørsmålene i forhold til om de stilles før, underveis i, eller etter høytlesningen. Når det gjelder spørsmålene som er stilt underveis i høytlesningen, har jeg markert hvilket oppslag de ulike spørsmålene er stilt i tilknytning til. Spørsmålene som stilles etter høytlesningen, tar noen ganger utgangspunkt i konkrete oppslag som jeg blar opp til og viser informantene. Når dette er tilfelle, nevnes det aktuelle oppslaget i parentes bak spørsmålet.

Bindestrek ((-)) før spørsmål, er tegn på at dette er ett oppfølgingsspørsmål.

Førlesing:

1. Hvis vi ser på boka først (studere parateksten). Hva tror du den handler om?
 - Hvem ser vi på forsiden?
 - Vet du hva et akvarium er?

Under lesing:

Moren

2. Oppslag 2: Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?
 - Kjenner du noen som har en fisk som mor?
 - Hvordan kan det da ha seg at Moa har en fisk som er mor?
 - Hvordan tror du det er å ha en fisk som mor?
 - Hvordan hadde din dag sett ut, om du hadde en fisk som var mor?
3. Oppslag 3: Hvorfor tror ikke alle på Moa når hun forteller om moren, tror du?
4. Oppslag 4: Hvorfor er folk så nysgjerrige tror du?
 - Hadde du vært nysgjerrig om noen hadde fortalt at de hadde en mor som fisk? Hvorfor/Hvorfor?
5. Oppslag 5: Hvorfor tror du at Moa sier nei til at læreren skal hilse på moren?
 - Hadde du sagt ja, hvis moren din hadde vært en fisk? Hvorfor/hvorfor ikke?

Moas ansvar

6. Oppslag 6: Hva synes du om at Moa gjør alt dette?
 - Gjør du så mye hjemme? Hva med dine klassekamerater?
 - Hvem er det som vanligvis gjør mest?
 - Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre?

Lærerens bekymring

7. Oppslag 17: Hva tror du Moa tenker når det banker på?
 - Hvorfor åpner hun ikke med det samme?
8. Oppslag 18: Hvorfor tror du læreren kommer på besøk?
 - Pleier lærere å komme på besøk til elevene sine?
9. Oppslag 9: Hva ser vi på bildet? Hvordan synes du det ser ut hjemme hos Moa?
 - Hvorfor er det sånn tror du?
 - Hvordan ser det ut hos andre hvis du skal sammenligne?

Etter lesing:

Fargebruk

10. Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa? Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa? (Oppslag 18) Hvorfor tror du det er slik?

Vurdering av boken

11. Kan du fortelle meg hva du synes om boka?
12. Kan du fortelle meg hva du synes om bildene i boka?

Forståelse av boken/oppsummering

13. Hvis du skulle fortalt en kamerat som ikke hadde lest boka før. Hva ville du sagt den handler om?
14. Er det noe annet du har lyst til å si om denne boka?

VEDLEGG 5, Transkripsjonene

I tabellen under viser jeg en gjengivelse av lesesamtalene jeg hadde med elevene i mitt prosjekt. For å kunne sammenligne elevsvarene på en enkel måte, valgte jeg å benytte meg av et skjema. Elevsvarene til ett og ett spørsmål har blitt strukturert under hverandre (loddrett), og spørsmålene jeg valgte å stille elevene kan leses øverst i hver kolonne (vannrett). Det er ikke slik at alle elevene har svart på alle spørsmålene. Dette er fordi de allerede har kommet inn på noe av det jeg har hatt ønske om å stille spørsmål om tidligere i samtalen. I disse tilfellene har jeg hoppet over spørsmålet som dette har dreid seg om.

Førlesningsfasen: Spørsmål om moren/ Moas ansvar

	Spørsmål 1: Hvis vi ser på boka først. Hva tror du den handler om?	Spørsmål 2: Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?	Spørsmål 3: Hvorfor tror ikke alle på Moa når hun forteller om moren, tror du?
Jente 1	<p><i>Elev: En liten jente. Som kanskje får seg en fisk, eller drømmer om en fisk?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm</i></p> <p><i>Jeg: Boka heter Akvarium, vet du hva et akvarium er eller?</i></p> <p><i>Elev: Mhm. Jeg har hatt et akvarium. Jeg fikk det til bursdagen min, men så gidde mamma det til noen andre, siden fisken min på en måte hadde fått et digert øye som det der ((eleven peker på boka)), i stedet for et vanlig øye, også orket de ikke å ha det nede i kjelleren, siden hvis den var på rommet mitt så ble den syk, siden jeg har så sterkt sollys der.</i></p> <p><i>Jeg: Så da vet du godt hva et akvarium er da?</i></p> <p><i>Elev: Mhm</i></p>	<p><i>Elev: Oj!</i></p> <p><i>Jeg: Ja, Hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?</i></p> <p><i>Elev: Eeehmm. Det er egentlig litt rart. Kanskje henne er død eller noe sånt? eller blitt savnet, også er det på en måte.. også tror jeg det var en fisk som var igjen kanskje, på moren sitt rom eller noe sånt da. Også tenker Moa at det er moren. Eller så kan det være at det er en drøm eller noe sånt.</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan tror du det er å ha en fisk som mor da?</i></p> <p><i>Elev: Rett og slett noen ganger litt tøft, for da må du på en måte kanskje ordne huset litt. Jeg ser jo at det ikke er så ryddig der men. Og man får jo kanskje besøk, så må man rydde, lage mat, skaffe seg penger til mat, og skaffe moren hennes fisk, og rense akvariumet. Men det ser jo ut som de har sånn rensegreie, så jeg tror det går helt fint å rense akvariumet, men fisken må jo også få mat.</i></p>	<p><i>Elev: Mmm. Kanskje en ting, er at de kanskje er litt sjalu for eksempel, og at det er ingen som har en fisk som mor, og at det er rart og annerledes å sånn.</i></p>

<p>Jente 2</p>	<p><i>Elev: En fisk kanskje? I et akvarium?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor tenker du det da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi det er bilde av en fisk. Også står det akvarium.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Jeg: Hva er et akvarium da? Vet du det?</i></p> <p><i>Elev: Det kan være litt forskjellig fasong å sånn, men det er det fisken er oppi å sånn.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Mhm.</i></p> <p><i>Jeg: Hvem tenker du ho er da? ((Jeg peker på boka))</i></p> <p><i>Elev: Kanskje ho som har fisken?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm.</i></p>	<p><i>Elev: Det er litt rart.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm? Hvorfor er det rart da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi hun ikke er fisk selv.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Kjenner du noen som har en fisk som mor?</i></p> <p><i>Elev: Nei ((rister på hodet))</i></p> <p><i>Jeg: Nei? Men hvordan kan det da ha seg at Moa har en fisk som er mor?</i></p> <p><i>Elev: Jeg vet ikke helt?</i></p> <p><i>Jeg: Nei?</i></p> <p><i>Elev: Det er litt rart bare.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan tror du det er å ha en fisk som mor da?</i></p> <p><i>Elev: Litt uvanlig.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan tror du dagen din hadde blitt da om du hadde en fisk som var mor?</i></p> <p><i>Elev: Litt rar.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvordan da?</i></p> <p><i>Elev: Jeg måtte ha laget mat selv, og det hadde sikkert vært vanskelig å snakke med mammaen min hvis hun hadde vært fisk.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Mhm.</i></p>	<p><i>Elev: Fordi de ikke har en forelder som er fisk. Også synes de nok det er litt sånn rart og vanskelig å tro på.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor er det vanskelig å tro på da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi det er litt sånn uvanlig.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>
----------------	---	---	--

Gutt 1	<p><i>Elev: Et akvarium, siden det står som overskriften der ((peker på boka)), og om en fisk, og en jente som gjør noe med fisken?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hva tror du kanskje kan skje da?</i></p> <p><i>Elev: Fisken kan jo ikke puste i luft, men mennesker kan heller ikke puste i vann, så hvordan kan de liksom møtes? Holder ho pusten? Eller holder den pusten? ((peker på boka))</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Vet du hva et akvarium er?</i></p> <p><i>Elev: Det er der fisker bor. Jeg har jo hatt fisk, men vi hadde sånn firkanta, også var det masse forskjellige fisker, også hadde vi en sånn bakgrunn som var masse sånn planter å sånn..</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Da vet du godt hva det er da?</i></p> <p><i>Elev: Mhm. ((nikker))</i></p>	<p><i>Elev: Det er ikke mulig!</i></p> <p><i>Jeg: Nei, hva tenker du om at mammaen til Moa er en fisk?</i></p> <p><i>Elev: Det kan jo aldri skje i virkeligheten, men det er på en måte litt rart, og litt spennende fordi hvis mammaen liksom er en fisk, så lurere jeg på hvordan Moa kan leve og ha penger og kjøpe mat og drikke å sånn aleine?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Jeg: Kjenner du noen som har en fisk som mor?</i></p> <p><i>Elev: Nei?</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan kan det da ha seg da at Moa har en fisk som er mor?</i></p> <p><i>Elev: Kanskje når hun var liten så fikk hun en fisk, også kanskje døde moren, også tror ho at det er mammaen.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Det var interessant.</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan tror du det er å ha en fisk som mor da?</i></p> <p><i>Elev: Kanskje litt kjedelig, for alt hun gjør er å gå på skolen, og være rundt et akvarium.</i></p>	<p><i>Elev: Fordi det ikke er teknisk mulig?</i></p> <p><i>Jeg: Det er ikke mulig nei?</i></p> <p><i>Elev: Men ho har kanskje alltid vært der, akkurat som en mor på en måte. Så hun føler at fisken er som en mor på en måte.</i></p>
--------	---	--	--

		<p><i>Jeg: Ja? Hvordan hadde dagen din sett ut da hvis du hadde hatt en mor som var fisk?</i></p> <p><i>Elev: Jeg ville hatt et større akvarium, så moren det hadde blitt litt større plass å svømme på, også hadde jeg kanskje prøvd å kose med hun, selv om hun liksom ikke var en ordentlig mamma da.</i></p>	
Gutt 2	<p><i>Elev: Kanskje at en jente er glad i en fisk som lever i et akvarium?</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Vet du hva et akvarium er for noe?</i></p> <p><i>Elev: Ja, det er på en måte en boks med vann å sånt, som fisker lever i.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Mhm?</i></p>	<p><i>Elev: Ehh, litt spesielt? Fordi hun kanskje tror at moren er en fisk siden hun er veldig glad i den å sånt?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Elev: Hun bare tror at det er moren, men så er det ikke er det. Hun er bare veldig glad i den.</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan tror du det er å være Moa da da?</i></p> <p><i>Elev: Ehh, litt spesielt.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan hadde dagen din sett ut da?</i></p> <p><i>Elev: Det vet jeg ikke helt? Måtte lagd mat og rensa akvariumet å sånn.</i></p>	<p><i>Elev: Ehh, kanskje fordi at det var ingen andre som hadde det heller. Også kan det jo være at de tror at Moa finner på det.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor det da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi de kjenner ingen andre som har det for eksempel, også hvis moren var fisk, så hadde jo ho også vært fisk.</i></p>

<p>Jente 3</p>	<p><i>Elev: En liten fisk og en jente eller noe sånt?</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Jeg: Hvorfor tenker du det da?</i> <i>Elev: Den strekker ut henda for å få en klem av henne.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Jeg: Vet du hva et akvarium er?</i> <i>Elev: Det fiskene ligger i.</i> <i>Jeg: Hva kan denne boka handle om da tror du?</i> <i>Elev: Kanskje hun mister den, også finner hun den igjen?</i> <i>Jeg: Mhm? Det blir spennende å se.</i></p>	<p><i>Elev: Det er litt rart.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Jeg: Hvordan kan det da ha seg at Moa har en fisk som er mor da tror du?</i> <i>Elev: Det kan være at hun kaller henne for moren, siden kanskje moren er død, eller bortreist, eller jeg vet ikke?</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Jeg: Hvordan tror du det er for Moa å ha en fisk som mor da?</i> <i>Elev: Litt rart, for hun får jo ikke kjøpt noe mat til dem. Man må jo bare leve i akvariet. Det er Moa som må ta vare på fisken.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Elev: Jeg tenker at moren kanskje er død, eller borte. Men det kan hende at det ikke er det og, at det bare er fantasi.</i> <i>Jeg: Ja?</i></p>	<p><i>Elev: Kanskje de synes hun er litt teit, og at det er litt rart. Det er ikke akkurat mange som har en sånn mor.</i> <i>Jeg: Mhm?</i> <i>Elev: Kanskje de tror at henne bare tuller og.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Elev: At det bare er fantasi.</i></p>
----------------	---	---	---

Gutt 3	<p><i>Elev: Jeg er ikke helt sikker.. eller det ser jo ut som om ho har fått en gullfisk egentlig?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Mhm?</i></p> <p><i>Jeg: Vet du hva et akvarium er for noe?</i></p> <p><i>Elev: Ja, jeg har fisk selv.</i></p> <p><i>Jeg: Du har det ja? Så da vet du godt hva det er da?</i></p> <p><i>Elev: Ja.</i></p>	<p><i>Elev: Det er jo egentlig veldig rart. Hun må på en måte mate mora si, og åssen skal ho komme seg til skolen å sånn?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Kjenner du noen som har en fisk som mor?</i></p> <p><i>Elev: Nei. Jeg kjenner en fisk som er en mor, men ikke som har et menneskebarn.</i></p> <p><i>Jeg: Nei? Men hvordan kan det da ha seg at Moa har en fisk som er mor tror du?</i></p> <p><i>Elev: Det virker litt merkelig egentlig. Hvis dette er et eventyr, så kan det bare være fantasi da.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p>	<p><i>Elev: Det er veldig uvanlig, også kan det være at ho er en person som overdriver litt eller av og til dikter opp ting.</i></p> <p><i>Jeg: Interessant.</i></p>
	Spørsmål 4: Hvorfor er folk så nysgjerrige da, tror du?	Spørsmål 5: Hvorfor tror du at Moa sier nei til at læreren skal hilse på moren?	Spørsmål 6: Hva synes du om at Moa gjør alt det her?
Jente 1	<p><i>Elev: Kanskje fordi de vil sjekke om det er sant? Hvis på en måte man stiller masse spørsmål på en måte mot henne, også kanskje hun bare går, også er de nok litt nysgjerrige og på hvordan det på en måte er å ha en fisk som mor.</i></p>	<p><i>Elev: Mmm. Kanskje fordi hun tenker på mora sine følelser. Eller fisken da. Hun bryr seg om henne, og vil for eksempel at hun ikke skal bli tatt, siden hun er på en måte den eneste som har en fisk som mor. På en måte vil hun ha henne litt for seg selv.</i></p>	<p><i>Elev: Mmm. Veldig snilt. På en måte er det henne som gjør morpliktene. Kanskje hun vasker klær, og i tillegg så må hun passe på det også, så da er det jo litt fint å lære seg</i></p>

			<p><i>hvordan man skal passe på, på en måte et barn.</i></p> <p><i>Jeg: Gjør du så mye hjemme da?</i></p> <p><i>Elev: hehe, nei egentlig ikke. Jeg gjør det kanskje bare for å få penger til en ferie jeg. Eller spare noe.</i></p> <p><i>Jeg: Så Moa har det litt annerledes ho da?</i></p> <p><i>Elev: Ja.</i></p> <p><i>Jeg: Men hvorfor tror du ho får så mye hun må gjøre da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi. Kanskje hun blir veldig lei seg hvis for eksempel mora dør også ja.</i></p>
Jente 2	<p><i>Elev: Fordi de ikke har sett en fisk som er mor til et barn før?</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Hadde du vært nysgjerrig om noen hadde fortalt at de hadde en mor som fisk?</i></p> <p><i>Elev: Mhm ((nikker))</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor det da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi jeg ikke har sett det før, eller hørt om det, så jeg synes det er litt rart.</i></p>	<p><i>Elev: Eee, fordi. Fordi moren kanskje ikke vil like det.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor vil ikke hun like det da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi hun blir flau?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor tror du hun blir det da?</i></p> <p><i>Elev: Siden hun er fisk, også er hun mor til et menneske, selv om hun er en fisk.</i></p> <p><i>Jeg: Ja.</i></p>	<p><i>Elev: Mmm. Det er bra at hun hjelper til med ting. Det er sikkert mye som er litt vanskelig når man er fisk.</i></p> <p><i>Jeg: Gjør du så mye hjemme da?</i></p> <p><i>Elev: Nei ((rister på hodet))</i></p> <p><i>Jeg: Nei? Hva med klassekameratene dine å sånn da?</i></p>

			<p><i>Elev: Nei, ikke så veldig.</i></p> <p><i>Jeg: Hvem er det som vanligvis gjør mest da?</i></p> <p><i>Elev: Foreldre?</i></p> <p><i>Jeg: Hvordan er det hvis man skal sammenligne med boka da?</i></p> <p><i>Elev: Motsatt.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi moren hennes ikke kan gjøre alt selv.</i></p>
Gutt 1	<p><i>Elev: Fordi de kanskje lurere på hvorfor hun for eksempel sier at mammaen min er en fisk, og da spør de for eksempel hvordan er det mulig?</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p>	<p><i>Elev: Fordi hun kanskje blir flau på moren sin vegne?</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Jeg: Hadde du sagt ja, hvis moren din hadde vært en fisk?</i></p> <p><i>Elev: Jeg tror kanskje jeg hadde sagt at det passer ikke i dag, også hadde jeg sagt det til mammaen min hvis hun kunne snakke da, også kunne jeg spurt kan du i morgen?</i></p>	<p><i>Elev: Det er litt sånn.. For det er som oftest foreldrene som handler og kjøper mat til dyra å sånn, og sånn er det ikke her.</i></p> <p><i>Jeg: Nei? Gjør du så mye hjemme eller?</i></p> <p><i>Elev: Jeg pleier å hjelpe til men ikke så mye.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi moren ikke har bein, og at ho ikke er et menneske?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>

Gutt 2	<p><i>Elev: Ja, fordi jeg ville ha visst litt om det da.</i></p>	<p><i>Elev: Kanskje fordi ho vet ikke hva moren vil mene om det, fordi ho kan jo ikke snakke. Også er hun kanskje redd at moren skal bli redd eller noe sånt.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Tror du at du hadde sagt ja, hvis moren din hadde vært en fisk da?</i></p> <p><i>Elev: Hvis jeg hadde kjent den personen veldig godt, så kan det hende jeg hadde sagt ja.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm.</i></p>	<p><i>Elev: Det er jo snilt, og siden hun tror det er moren, så må hun jo passe på ho.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre da?</i></p> <p><i>Elev: Hvis hun bor alene med fisken, så må hun jo passe på den så den ikke dør å sånt.</i></p> <p><i>Fisken kan jo ikke si ifra når den er sulten, eller rense akvariet selv å sånt.</i></p>
Jente 3	<p><i>Elev: Fordi de tror ikke på det, også vil de at hun skal forklare hvordan det går. De er nysgjerrige på det.</i></p> <p><i>Jeg: Hadde du vært nysgjerrig om noen hadde fortalt at de hadde en mor som fisk?</i></p> <p><i>Elev: Ja, siden jeg hadde synes det hadde hørt litt rart ut.</i></p>	<p><i>Elev: Siden henne vet kanskje ikke om moren vil like det.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>	<p><i>Elev: Jeg synes at hun er snill mot moren å sann. Men hun har ikke noe valg siden moren er fisk, så hun kan ikke spise selv eller.. Hun må hjelpe den.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre?</i></p> <p><i>Elev: Siden moren kan jo ikke gjøre noe, så da må Moa gjøre det.</i></p>
Gutt 3	<p><i>Elev: Vel, fordi de eventuelt ikke har sett eller hørt om noen som har en fiskemamma?</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hadde du vært nysgjerrig om noen hadde fortalt at de hadde en mor som fisk?</i></p> <p><i>Elev: Ja, jeg hadde jo spurt om de kunne tatt et bilde, eller om jeg kunne vært med hjem. Jeg hadde jo på en måte spurt om bevis.</i></p>	<p><i>Elev: Vel, det sto jo litt om det her da. At mora kan bli flau fordi hun er en fisk, eller kanskje fordi hun kan bli lei seg, selv om læreren er snill.</i></p>	<p><i>Elev: Vel, det er jo litt motsatt her, for det er jo mamma som på en måte drar på butikken å kjøper mat og sånt. Og her er det Moa.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor tror du Moa får så mye hun må gjøre da?</i></p>

			<p><i>Elev: For fisk kan jo på en måte ikke gå opp av vannet og dra på butikken selv.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>
--	--	--	---

Lærerens bekymring

	Spørsmål 7: Hva tror du Moa tenker når det banker på da?	Spørsmål 8: Hvorfor tror du læreren kommer på besøk?	Spørsmål 9: Hva ser vi på bildet her? Hvordan synes du det ser ut hjemme hos Moa?
Jente 1	<p><i>Elev: Ehh.,Kanskje at det kan være en på skolen, rektor eller klassen, fordi at henne har jo skulka en skoledag, og skal skulke de to neste.? Eller så kan det jo være at kanskje at henne har stjelt gullfisken, og at det er en eier som vil ha den tilbake. Jeg tenker også at det kanskje kan være moren.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor åpner hun ikke med det samme da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi hun er litt redd kanskje, det er kanskje aldri noen som har banket hos henne, og at hun er helt alene.</i></p>	<p><i>Elev: Ho lurte på om det går bra med henne å sånt, siden hun er jo helt alene. Men jeg pleier liksom ikke å se læreren min komme hjem til meg. Det er litt rart. Vi leser oppslag 19, og eleven bryter ut: Er det læreren som er moren eller? Kan jeg bare sjekke en ting? (eleven blar tilbake til oppslag 18) Ja, jeg tror det er læreren.</i></p>	<p><i>Elev: Litt rotete. Det er Cornflakes på gulvet, og masse skjøteledninger. Ehmm, faktisk en sag der, eller kanskje en kniv, siden vi har en sånn i blå. Også er det masse poser, og en skål eller noe sånt.</i></p> <p><i>Jeg: Men hvorfor ser det sånn ut da tror du?</i></p> <p><i>Elev: Kanskje fordi henne må jo handle mat, gi moren mat, stelle henne, og gjøre de pliktene, og da blir det kanskje bli rotete. Det er jo derfor vi i familien noen ganger rydder hvert vårt rom da, sånn at det kan gå</i></p>

			<i>fortere. Å sånne ting. Men henne må jo rydde hele leiligheten hennes.</i>
Jente 2	<p><i>Elev: At hun er litt redd?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm? Hva er hun redd for da?</i></p> <p><i>Elev: Hun er litt redd for kanskje at de vil se på moren? Og fordi det kanskje er litt flaut å ha en mor som er en fisk, og å ikke være som alle andre.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor åpner hun ikke med det samme?</i></p> <p><i>Elev: Fordi hun kanskje later som hun ikke er hjemme, siden moren er en fisk.</i></p>	<p><i>Elev: Siden hun ikke har vært på skolen. Hun tror kanskje det kan ha skjedd noe, og at hun er syk.</i></p> <p><i>Jeg: Pleier lærere å komme på besøk til elevene sine da?</i></p> <p><i>Elev: Nei ((rister på hodet))</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du ho gjør det da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi ho ikke hadde sagt ifra.</i></p>	<p><i>Elev: Det er litt rotete.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tenker du det da?</i></p> <p><i>Elev: Det er en brødkniv nede på gulvet, også er det brød litt forskjellige steder, også vet jeg ikke helt hva det er, men jeg tror det er kanskje potetgull også syltetøy som står på gulvet.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor ser det sånn ut tror du da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi hun ikke tenker så mye på det? Å rydde opp alt? Det er litt vanskelig å få til alt.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm. Hvordan ser det ut hos andre da hvis du skal sammenligne?</i></p> <p><i>Elev: Mer ryddig. Ikke så mye mat på gulvetåsånn.</i></p>

Gutt 1	<p><i>Elev: At det er læreren, fordi ho ikke har sett Moa på skolen på de fleste dagene, så læreren er nok litt redd og engstelig siden ho ikke har klart å komme seg på skolen.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Det var interessant?</i></p> <p><i>Elev: Ho er nok redd for at noen skal ta moren fra ho, siden ho ikke har vært på skolen å sånn..</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor åpner hun ikke med det samme tror du da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi ho tenker at kanskje at moren sier nei, men ho kan jo ikke snakke, så ho vet jo på en måte ikke.</i></p>		<p><i>Elev: Litt rotete kanskje? Det ligger en kniv på gulvet ((peker på boka)), og det kan være litt farlig.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor er det sånn tror du da?</i></p> <p><i>Elev: Fordi ho lissom ikke har en mamma som sier at nå må du rydde opp det du har rota, eller nå må du plukke opp det du sølte.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Mhm?</i></p>
Gutt 2	<p><i>Elev: Jeg tenker det kanskje kan være læreren, fordi ho ikke hadde vært på skolen på lenge, så kanskje ho ville se om alt var bra?</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Elev: For hun har jo ikke vært ute av huset på lenge.</i></p>		<p><i>Elev: Det er litt rotete. Det ligger masse cornflakes på gulvet, også ligger det en sag der ((peker på boka)), og det er litt skummelt.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor er det sånn da tror du da?</i></p> <p><i>Elev: Kanskje fordi Moa ikke klarer å rydde opp alt sammen alene. Det er ingen til å passe på ho.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>

<p>Jente 3</p>	<p><i>Elev: At det kanskje er noen innbruddstyver først, men etter hvert så kanskje tror hun at det er læreren eller noen som vil se på moren, siden læreren kanskje synes det er litt gøy å se en fisk som er mor.</i></p>		<p><i>Elev: Ikke akkurat så veldig fint, for hun kan jo ikke akkurat kjøpe så mye når hun bor alene.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Elev: Hun må jo passe på moren hele tiden, og da er det ikke sikkert hun får rydda.</i></p>
<p>Gutt 3</p>	<p><i>Elev: Vel, det har sikkert ikke vært så vanlig for henne. Ho tror kanskje at noen skal ta moren eller noe, siden det er jo ingen som har en fisk som mor. Ho vil på en måte prøve å forsvare moren. Jeg tror kanskje det kan være læreren siden det virker som ho ville prøve å hjelpe.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hva tenker du ho vil prøve å hjelpe til med da?</i></p> <p><i>Elev: Ho lurer nok på hvorfor ho ikke har vært på skolen, og vil kanskje hjelpe til å holde moren i live da.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Elev: Læreren vil nok prøve å hjelpe til så godt hun kan. Men samtidig tror jeg Moa er litt redd, for at ho skal ta moren.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p> <p><i>Elev: Siden det er ingen som kan ha en fisk som er mor.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p>		<p><i>Elev: Det er veldig rotete. Ho har fått til å kjøpe kabel å sånt da.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hvorfor er det sånn tror du?</i></p> <p><i>Elev: Ho må jo gjøre alt sammen for at fisken skal leve, så det er nok ikke alltid like lett å rydde opp og mate mora si samtidig kan man si.</i></p> <p><i>Jeg: Nei?</i></p>

Fargebruk/Vurdering av bildeboken

	<p>Spørsmål 10: Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa? Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa? Hvorfor tror du det er slik?</p>	<p>Spørsmål 11: Kan du fortelle meg hva du synes om boka?</p>	<p>Spørsmål 12: Kan du fortelle meg hva synes du om bildene i boka?</p>
<p><i>Jente 1</i></p>	<p><i>Jeg: Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa?</i></p> <p><i>Elev: Grå, litt mer sånne beige grå farger.</i></p> <p><i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?</i></p> <p><i>Elev: lyse og glade farger.</i></p> <p><i>Jeg: Så det lyse kan på en måte bety glede, men hva med det mørke da?</i></p> <p><i>Elev: Kanskje litt mer trist.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du det er slik?</i></p> <p><i>Elev: Hun må jo gjøre alt selv å sånt. Det er jo litt trist.</i></p>	<p><i>Elev: En veldig fin bok.</i></p> <p><i>Jeg: Ja, hva var det som var fint da?</i></p> <p><i>Elev: Det var litt fint når henne levde. Også vet jeg litt om fisk, at fiskene skal flyte opp hvis de er døde. Så da må jeg legge til at det var fint når hun lukka opp øya, og læreren kom inn å lagde risengrynsgrøt. Det synes jeg var veldig koselig.</i></p> <p><i>Jeg: Ja. Det synes jeg også. Var det noe som ikke var så bra da?</i></p> <p><i>Elev: Det var jo kanskje litt det at de ikke trodde på Moa og moren. Også at hun holdt på å dø. Men sånn er det med fisker som pappa sier.</i></p>	<p><i>De er veldig fine. Noen er fargerike enn andre, og noen er ikke så fargerike.</i></p>

<p><i>Jente 2</i></p>	<p><i>Jeg: Hvilke farger er det bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa?</i></p> <p><i>Elev: Blå og grå.</i></p> <p><i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?</i></p> <p><i>Elev: Litt sånn beige.</i></p> <p><i>Jeg: Hva kan det bety tror du da?</i></p> <p><i>Elev: Mhmm. Jeg vet ikke helt?</i></p> <p><i>Jeg: Nei?</i></p>	<p><i>Elev: Den var fin, men også litt rar, siden hun hadde en fisk som mor. Den var litt vanskelig å forstå egentlig. Men det beste var at læreren kom på slutten.</i></p>	<p><i>Elev: De var fine.</i></p> <p><i>Jeg: Hva var fint da?</i></p> <p><i>Elev: Bildene er med på en måte å vise hvordan det er hjemme hos henne.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>
<p><i>Gutt 1</i></p>	<p><i>Jeg: Hvis vi ser på det oppslaget her. Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa?</i></p> <p><i>Elev: Litt sånn grå-blå.</i></p> <p><i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?</i></p> <p><i>Elev: Mmm. gult?</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du det er slik?</i></p> <p><i>Elev: På en måte så er det ikke så mange vinduer kanskje, så det kommer ikke så mye lys og farger inn i huset hennes som det gjør ute?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>	<p><i>Elev: Det er en ganske fin bok som forteller oss på en måte at du kan tro på hva du vil. For eksempel at siden hun sier at mammaen hennes er en fisk så kan du tro det, men det kan også være at hun har hatt den fisken hele livet, og at mammaen hennes kanskje ikke ville ha ho, eller har dødd eller noe, og da kan det hende at ho føler det sånn at det her er mammaen min, men det er lissom ingen andre som tror på det. Så det kan hende at den forteller oss at selv om en tror på noe, så kan andre tro den på en annen måte.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm? Interessant!</i></p> <p><i>Elev: Men nå begynner jeg å tenke på at <u>ho</u> kanskje er moren ((peker på læreren)). Siden hun spør så mye.</i></p> <p><i>Jeg: Det er interessant?</i></p>	<p><i>Elev: Mmm. Fine?</i></p> <p><i>Jeg: Hva var det som var fint da?</i></p> <p><i>Elev: Mmm. Jeg synes det siste bildet av ho og læreren var fint.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>

		<p><i>Elev: For hvis du ser, så er de ganske like i ansiktet og på håret ((eleven peker)). Så kanskje det er mammaen som kommer tilbake.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>	
Gutt 2	<p><i>Jeg: Hvis vi ser på det oppslaget her. Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa?</i></p> <p><i>Elev: Blå, litt sånn blå-grå-aktig.</i></p> <p><i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?</i></p> <p><i>Elev: Gult.</i></p> <p><i>Jeg: Hvorfor tror du det er slik da?</i></p> <p><i>Elev: At det på en måte er litt grått hjemme hos Moa. Kanskje litt ensomt siden det bare er ho som bor der?</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p> <p><i>Jeg: Hva med det gule da?</i></p> <p><i>Elev: At det er bra der på en måte.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p>	<p><i>Elev: Den var fin.</i></p> <p><i>Jeg: Ja? Hva var fint da?</i></p> <p><i>Elev: At Moa passer veldig godt på moren sin. Også var det mange som spurte om forskjellige ting.</i></p> <p><i>Jeg: Var det noe som ikke var fint da?</i></p> <p><i>Elev: At moren holdt på å dø.</i></p> <p><i>Jeg: Mhm?</i></p>	<p><i>Elev: Fine.</i></p> <p><i>Jeg: Hva var fint da?</i></p> <p><i>Elev: De var fine fordi det ble litt lettere å forstå hva de mener å sånn.</i></p> <p><i>Jeg: Ja?</i></p>

<p><i>Jente 3</i></p>	<p><i>Jeg: Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa syne du?</i> <i>Elev: Blå? Blå-grå?</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa da?</i> <i>Elev: Gul?</i> <i>Jeg: Hvorfor tror du det er slik?</i> <i>Elev: Kanskje veggen er grå, eller at det er en tapet som er grå, også er veggen gul ute i gangen.</i> <i>Jeg: Mhm?</i></p>	<p><i>Elev: Litt trist og litt spennende?</i> <i>Jeg: Hvorfor var den trist?</i> <i>Elev: Fordi moren ikke klarte å puste ordentlig.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Elev: Å spennende når den klarte seg.</i></p>	<p><i>Elev: Litt fine, men også litt triste.</i> <i>Jeg: Ja? Hvorfor tenker du det da?</i> <i>Elev: For eksempel lå det en kniv på gulvet, og det er litt dumt hvis man for eksempel skulle få tråkket på den.</i> <i>Jeg: Hvem er det som vanligvis passer på sånne ting hjemme da?</i> <i>Elev: Foreldrene, men her er det Moa som må passe på.</i> <i>Jeg: Ja?</i></p>
<p><i>Gutt 3</i></p>	<p><i>Jeg: Hvilke farger bruker forfatteren mye av hjemme hos Moa?</i> <i>Elev: Blå.</i> <i>Jeg: Og hvilke farger brukes rundt læreren og utenfor hjemmet til Moa?</i> <i>Elev: Der er det lyse.</i> <i>Jeg: Hvorfor tror du det er slik?</i> <i>Elev: Kanskje det er litt mørkt hjemme hos Moa.</i> <i>Jeg: Ja?</i> <i>Elev: Det kan på en måte bety ensomhet på en måte. Men at det lyse kan bety at alle har det mye bedre enn henne ((peker på Moa)).</i> <i>Jeg: Ja?</i></p>	<p><i>Elev: Mye mer kreativ og morsom enn jeg skulle tro.</i> <i>Jeg: Ja? Hva var det som var kreativt da?</i> <i>Elev: At moren var en fisk.</i></p>	<p><i>Elev: De var på en måte litt fristende å se på, eller jeg fulgte med på de når jeg leste.</i> <i>Jeg: Mhm?</i></p>

Forståelse av boken/Oppsummering

	Spørsmål 13: Hvis du skulle fortalt en venninne/kamerat som ikke hadde lest boka før. Hva ville du sagt den handler om?	Spørsmål 14: Er det noe annet du har lyst til å si om denne boka?
Jente 1	<i>Elev: Den handler om et akvarium, og en jente, og at moren er en fisk, og at ingen andre tror på henne. At læreren spurte om hun kunne se moren, og da var hun redd for at moren ikke skulle synes at det var okei. Og at læreren kom til slutt og gidde henne risengrynsgrøt. Og litt mer da men.</i>	<i>Elev: Det var litt morsomt at moren var en fisk, og det var litt morsomt at det på en måte var den situasjonen. Det var litt spennende når moren holdt på å dø. Også var det litt gøy at hun var på bunnen, og ikke på toppen for da visste jeg at hun ikke kunne være død.</i>
Jente 2	<i>Elev: Den handler om en jente som har en fisk som mor, og har det litt annerledes. Læreren vil komme å se på akvariet, men da sier Moa at det ikke passer. Men så kommer hun på besøk til slutt, siden hun lurer på om Moa er syk siden hun ikke kom på skolen.</i>	<i>Elev: Tror ikke det.</i>

Gutt 1	<i>Elev: Om en jente som har en fisk som mor.</i>	<i>Elev: Ikke som jeg kommer på akkurat nå.</i>
Gutt 2	<i>Elev: Da hadde jeg sagt at den handler om Moa hvor moren var en fisk, og at den var litt spennende.</i>	<i>Elev: ((rister på hodet))</i>
Jente 3	<i>Elev: Den handler om en jente som heter Moa og som har en fisk som en mor, også sier hun det på skolen, men det er ingen som tror på det. Også skulle ho ta med den på skolen, men da fikk den ikke puste, også etter det så kom læreren på besøk.</i>	<i>Elev: Nei.</i>
Gutt 3	<i>Elev: Om ei lita jente, og om moren som er fisk.</i>	<i>Elev: Nei, ikke så mye egentlig.</i>

VEDLEGG 6, Forholdet mellom tabellene og transkripsjonene

Tabell 1: Elevenes forståelse av moren

	Læreren er moren	Moa bare tenker at fisken er moren, og at moren egentlig er død/borte etc.	Det hele er en drøm/ ren fantasi
Jente 1	+	+	+
Jente 2		+	
Jente 3		+	+
Gutt 1	+	+	
Gutt 2		+	
Gutt 3			+

Jente 1

- + *Er det læreren som er moren eller? Kan jeg bare sjekke en ting? ((eleven blar tilbake til oppslag 18)) Ja, jeg tror det er læreren*
- + *(...) Kanskje henne er død eller noe sånt? Eller blitt savnet, også er det på en måte.. også tror jeg det var en fisk som var igjen kanskje, på moren sitt rom eller noe sånt da. Også tenker Moa at det er moren.*
- + *Eller så kan det være at det er en drøm eller noe sånt.*

Jente 2

- + *Kanskje moren til Moa egentlig er syk, også er fisken en fisk hun har hatt veldig lenge, også har hun tatt den som mor. Kanskje moren døde, også har hun ikke en far.*

Jente 3

- + *Det kan være at hun kaller henne for moren, siden kanskje moren er død, eller bortreist, eller jeg vet ikke?*
- + *Jeg tenker at moren kanskje er død, eller borte. Men det kan hende at det ikke er det og, at det bare er fantasi*

Gutt 1

- + *Men nå begynner jeg å tenke på at ho kanskje er moren ((peker på læreren)).*
- + *Men ho har kanskje alltid vært der, akkurat som en mor på en måte. Så hun føler at fisken er som en mor på en måte.*

Gutt 2

- + *Hun bare tror at det er moren, men så er det ikke det. Hun er bare veldig glad i den. Jeg tror kanskje at moren ikke klarer å passe på ho, og at ho bor alene, også hadde ho kanskje en fisk som ho tenker kan være moren.*

Gutt 3

- + *Det virker litt merkelig egentlig. Hvis dette er et eventyr, så kan det bare være fantasi da.*

Tabell 2: Elevenes forståelse av lærerens besøk

	Ser på lærerens besøk som tegn på bekymring	Ser ikke på lærerens besøk som bekymring
Jente 1	+	
Jente 2	+	
Jente 3		+
Gutt 1	+	
Gutt 2	+	
Gutt 3	+	

Jente 1

- + *Ho lurte på om det går bra med henne å sånt, siden hun er jo helt alene. (...) jeg pleier liksom ikke å se læreren min komme hjem til meg.*

Jente 2

- + *Siden hun ikke har vært på skolen. Hun tror kanskje det kan ha skjedd noe, og at hun er syk.*

Jente 3

- + *Siden læreren kanskje synes det er litt gøy å se en fisk som er mor.*

Gutt 1

- + *«(...) læreren er nok litt redd og engstelig siden ho ikke har klart å komme seg på skolen».*

Gutt 2

- + *«(...) Kanskje ho vil se om alt var bra? For hun har jo ikke vært ute av huset på lenge.*

Gutt 3

- + *Ho lurer nok på hvorfor ho ikke har vært på skolen, og vil kanskje hjelpe til å holde moren i live da.*

Tabell 3: Elevenes fargeobservasjoner

	Fargen blå/ grå (i hjemme til Moa):	Fargen gul / beige (utenfor hjemmet til Moa):
Jente 1	+	+
Jente 2	+	+
Jente 3	+	+
Gutt 1	+	+
Gutt 2	+	+
Gutt 3	+	+

Jente 1

- + Grå, litt mer sånne beige grå farger
- + Lyse og glade farger

Gutt 1

- + Litt sånn grå-blå
- + Gult?

Jente 2

- + Blå og grå
- + Litt sånn beige

Gutt 2

- + Blå, litt sånn blå-grå-aktig
- + Gult

Jente 3

- + Blå? Blå-grå?
- + Gult?

Gutt 3

- + Blå
- + Der er det lyse

Tabell 4: Elevenes forståelse av fargebruk

	Konkret forståelse av fargebruken	Overført betydning av fargebruken
Jente 1		+
Jente 2		
Jente 3	+	
Gutt 1	+	
Gutt 2		+
Gutt 3		+

Jente 1

- + *Hun må jo gjøre alt selv å sånt. Det er jo litt trist.*

Jente 2

- + *Mhmmm. Jeg vet ikke helt?*

Jente 3

- + *Kanskje veggen er grå, eller at det er en tapet som er grå, også er veggen gul ute i gangen?*

Gutt 1

- + *På en måte så er det ikke så mange vinduer kanskje, så det kommer ikke så mye lys og farger inn i huset som det gjør ute?*

Gutt 2

- + *At det på en måte er litt grått hjemme hos Moa. Kanskje litt ensomt siden det bare er ho som bor der?*

Gutt 3

- + *Det kan på en måte bety ensomhet på en måte. Men at det lyse kan bety at alle har det mye bedre enn henne ((peker på Moa)).*

Tabell 5: Elevenes ordvalg

Jente 1	Fin, morsom, spennende, gøy
Jente 2	Fin, rar, vanskelig
Jente 3	Trist, spennende, fin
Gutt 1	Ganske fin
Gutt 2	Fin, trist
Gutt 3	Kreativ, morsom, fristende

Jente 1

- + *En veldig fin bok*
- + *Det var litt morsom at moren var en fisk (...)*
- + *Det var litt spennende når moren holdt på å dø*
- + *Også var det litt gøy at hun var på bunnen, og ikke på toppen for da visste jeg at hun ikke kunne være død*

Jente 2

- + *Den var fin, men også litt rar, siden hun hadde en fisk som mor. Den var litt vanskelig å forstå egentlig (...)*

Jente 3

- + *Litt trist og litt spennende?*
- + *Bildene: Litt fine, men også litt triste*

Gutt 1

- + *Det er en ganske fin bok (...)*

Gutt 2

- + *Den var fin*
- + *Bildene: Litt fine, men også litt triste*

Gutt 3

- + *Mye mer kreativ og morsom enn jeg skulle tro*
- + *Bildene: De var på en måte litt fristende å se på (...)*