

## **Leselyst og lesemotivasjon i klasserommet på småtrinnet**

HENRIETTE HALDORSEN OG KRISTINE EIKNES

VEILEDER

Ingrid Ertzeid

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master



## **Forord**

Endelig. Etter fem fine og lærerike år på lærerstudiet på UiA, er vi nå ferdige. Nye muligheter står for tur, og vi er spente på hva som venter oss ute i jobb.

Vi er takknemlige for å ha fått mulighet til å skrive en masteroppgave basert på noe som står oss nært, nemlig begynneropplæringen. Dette er et fagfelt vi synes er spennende og interessant, og vi er glade vi fikk muligheten til å ta en utdanning innenfor dette. Vi sitter igjen med mye god og ny kunnskap, som vi gleder oss til å ta med ut i skolen.

Vi vil takke vår veileder Ingrid Ertzeid for gode tilbakemeldinger, veiledninger og hjelp for videre arbeid i skriveprosessen. Vi ønsker også å takke hverandre for et godt samarbeid og god innsats, til tross for annet arbeid på sidelinjen.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan ulike momenter i en bildebok kan være med på å fremme leselyst og motivasjon hos elever i andre klasse. Vi har valgt å fokusere oppgaven vår på bildeboken *Odd er et egg* av Lisa Aisato (2010). Oppgaven bygger på en litterær analyse for å komme fram til våre drøftinger og for å kunne gi svar på vår problemstilling.

Sentralt i denne oppgaven er hovedfokus på bildeboken, og dens elementer og virkemidler som kan være med på å skape motivasjon og leselyst for elever. Fokusset i analysen går på bokens paratekst, oppslag og sidevendinger, ikonotekst, bildeutsnitt og perspektiver og til slutt, bokens fargebruk. Videre viser vi til hvordan man kan trekke denne boken inn i den tverrfaglige undervisningen i andre klasse. Boken tar opp viktige temaer som er fine å ta inn i klasserommet.

Funnene og konklusjonene som kommer fram i denne masteroppgaven er at bildebokens virkemidler kan skape leselyst hos elever i andre klasse. I tillegg til dette kommer det frem at boken egner seg godt til bruk i forbindelse med arbeid rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## **Abstract**

This Master's thesis is about how different aspects of a picture book can promote a desire to read and motivation in second-grade pupils. We have chosen to focus on the picture book *Odd er et egg* by Lisa Asiato (2010). The thesis is based on literary analysis, in order to get to our discussions and get answers to our issue.

Central in this thesis is the main focus on the picture book, and its elements and means, which can make motivation and desire to read for many pupils. The focus in the analysis is based on the book's paratext, spreads and side wending, ikonotext, image sections and perspectives, and the book's use of colors. Further on we refer to how this book can be included in the interdisciplinary teaching in second grade. The book deals with important topics that are useful to bring into the classroom.

The finds and conclusions that appears in this Master's thesis is that the use of pictures can create desire to read for pupils in second grade. In addition to this we can see that the book is well suited for use in work around the interdisciplinary topic public health and life mastery.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	7
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR .....	7
<b>2.0 BAKGRUNN OG TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.2 LESEMOTIVASJON OG LESELYST .....	9
2.2.1 <i>Motivasjon</i> .....	11
2.2.2 <i>Utvikling av lesemotivasjon og leseengasjement i skolen</i> .....	14
2.2.2 <i>Litterær kompetanse hos de yngste elevene</i> .....	16
2.3 LESEFORSTÅELSE .....	17
2.3.1 <i>Multimodalitet</i> .....	18
2.4 MULTIMODALITET I SKJØNNLITTERATUR .....	19
2.4.1 <i>Hva er en bildebok?</i> .....	19
2.4.2 <i>Kjennetegn ved bildeboken</i> .....	19
2.4.3 <i>Litterær samtale</i> .....	23
2.4.4 <i>Litterær samtale på småtrinnet</i> .....	23
<b>3.0 METODE OG EMPIRI</b> .....	<b>27</b>
3.1 UNDERSØKELSESDSIGN .....	27
3.2 GJENNOMFØRING .....	28
3.3 ETISKE OVERVEIELSER OG VALG AV BILDEBOK .....	29
3.4 DATAINNSAMLING .....	31
3.4.1 <i>Bildebokanalyse</i> .....	31
<b>4.0 EN ANALYSE AV BILDEBOKEN <i>ODD ER ET EGG</i> (2010)</b> .....	<b>33</b>
4.1 <i>ODD ER ET EGG</i> I KONTEKST .....	33
4.2 PARATEKSTENE .....	34
4.3 OPPSLAG, SIDEVENDINGER OG FARGEBRUK .....	39
4.4 IKONOTEKST OG IKONOTEKSTPRINSIPPER .....	46
4.5 PERSPEKTIV OG BILDEUTSNITT .....	49
4.6 ALLALDERBOK.....	54
4.7 OPPSUMMERING AV ANALYSEN .....	55
<b>5.0 DRØFTINGER OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>57</b>
5.1 <i>ODD ER ET EGG</i> SOM MOTIVASJON FOR LESING .....	57
5.2 <i>ODD ER ET EGG</i> I KLASSEROMMET .....	71
<b>6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>82</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>87</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>93</b>

# 1.0 Innledning

“Ett barn ensamt med sin bok  
skaper sig någonstans inne i själens hemliga rum egna bilder,  
som överträffar allt annat.  
Sådana bilder är nödvändiga för människan.  
Den dag barnens fantasi inte längre orkar skapa dem,  
den dagen blir mänskligheten fattig.  
Allt stort som skedde i världen,  
skedde först i någon människas fantasi,  
och hur morgondagens värld ska se ut  
beror till stor del på det mått av inbillningskraft  
som finns hos de där som just nu håller på att lära sig läsa.  
Därför behöver barnen böcker.” (Astrid Lindgren, 1958, sitert i Stoltenberg, 2020).

Det er ingen tvil om at dagens skole og ikke minst samfunnet vi lever i, er preget av mye lesing. Vi leser stort sett hele tiden, og mange ganger uten at vi tenker over det. Det samme gjelder barn. Elever leser for eksempel på ukeplanen, på tv og på butikken. Når barna går fra hjemmet sitt tidlig en morgen, enten om de går til bussen eller om de går til skolen, møter de på ord langs veien som de leser uten å tenke over det. Det å kunne lese er viktig for å kunne klare seg i hverdagen.

I overordnet del av læreplanen står det at «skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). En av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen er lesing. Skal man som lærer klare å legge til rette for, og ikke minst støtte elevenes lesing gjennom hele skolegangen, er det helt nødvendig med god leseopplæring i de første skoleårene. Men er det avkodingsferdighetene som er det viktigste å ha fokus på? Eller bør man legge til rette for mer leseopplæring som bygger på å fremme elevenes lesemotivasjon, der man legger bort det tekniske bak lesingen?

Ut ifra dette er bakgrunnen for oppgaven lesing, men likevel er det ikke de rent tekniske lesekunnskapene til elevene vi ønsker å fremme, men heller hvordan vi kan skape leseglede og motivasjon hos elevene, med særlig fokus på elever i andre klasse. Så vet vi jo også at det

ene er avhengig av det andre, og at lesemotivasjon og leseglede fremmer de tekniske lesekunnskapene, og omvendt. Astrid Lindgren beskrev dette så fint, i teksten over. Barna trenger et mangfold av bøker, og det er viktig at barna finner bøker som skaper det som Lindgren kaller for sjelens hemmelige rom. Vi har bemerket oss den fine og gode motivasjonen elevene har med seg inn i skolen. De fleste elever som starter på skolen gleder seg til å lære å lese, og til og med gleder mange seg til lekser. Men hva er det som skjer med denne motivasjonen når elevene er i gang med skolen? Vår erfaring i praksis er at den forsvinner mer og mer i løpet av de første skoleårene. Med dette ønsker vi å se på hvordan bildeboken *Odd er et egg* kan være med på å opprettholde, fremme og skape motivasjonen til lesing, og hvordan man kan bruke denne bildeboken inn i undervisningen, knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vi vil understreke til slutt at denne oppgaven ikke er et fasitsvar på hvordan man skal arbeide for å fremme leselyst, men hvordan man *kan* gjøre dette, med fokus på bildeboken *Odd er et egg*.

## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne masteroppgaven vil fokuset være hvordan man kan fremme leseglede hos elever i andre klasse med utgangspunkt i bildeboken *Odd er et egg*. Vi ønsker også å se på hvordan man kan arbeide med boken med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vår problemstilling er derfor: *Hvordan kan man fremme elevenes leselyst ved bruk av bildeboken Odd er et egg? Og hvordan kan man knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i klasserommet?*

## **1.2 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler; innledning, bakgrunn og teori, metode og empiri, analyse, drøftinger og svar på problemstilling og til slutt avslutning og konklusjon.

I kapittel to om bakgrunn og teori har vi valgt å fokusere på teori som vi mener passer godt til å både drøfte, men også for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I teorikapittelet har vi valgt å vektlegge teori knyttet til motivasjon og leselyst, på et mer generelt plan. I tillegg til



dette ligger fokuset også på bildeboken som tekstform, dens ulike modaliteter, og hva som kjennetegner boken, som spisser oppgaven inn mot analysen og drøftinger.

Videre i kapittel tre presenterer vi vår metode og empiri. Der har vi fokus på undersøkelsesdesign og gjennomføring, der vi i tillegg viser til hvordan metoden er inndelt. I dette kapitlet kommer det også fram hvilke etiske overveielser og valg vi har tatt i oppgaven. Vi avslutter kapitlet med å presentere vår datainnsamling.

I kapittel fire gjør vi en analyse av bildeboken *Odd er et egg*. Vi har ikke foretatt en fullstendig analyse av boken, men vi har valgt ut enkelte områder og virkemidler som vi mener er relevante for vår oppgave og problemstilling. Vi har derfor valgt å fokusere på bokens paratekster, sidevendinger og fargebruk, ikonotekst og ikonotekstprinsipper og perspektiv. Til slutt har vi valgt å utdype hvorfor vi mener boken er en allalderbok. Underveis i arbeidet med analysen av boken, fikk vi assosiasjoner knyttet til en annen barnebok og tv-serie. Hvilken bok og tv-serie dette er, skriver vi mer om i kapittel 4.5.

Videre i kapittel fem kommer våre drøftinger og svar på problemstillingen frem. Dette kapitlet er todelt, der vi først svarer på hvordan *Odd er et egg* kan motivere til lesing. Her drøfter vi hvordan de ulike modalitetene i boken kan fremme leselyst. I andre del drøfter vi hvordan boken kan brukes i klasserommet, knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

I siste kapittel (kapittel seks), gir vi oppgaven en avslutning og konklusjon, der vi forsøker å oppsummere funnene våre og sette disse inn i en større sammenheng. Vi avslutter med å presentere en eventuell videre vei for oppgaven.

## 2.0 Bakgrunn og teori

I de første skoleårene er fokuset i forbindelse med lesing rettet mot å knekke lesekoden og opparbeide en leseglede og et engasjement for lesing. Å jobbe med lesing som gir eleven motivasjon for videre læring er viktig i begynneropplæringen. Den såkalte andre leseopplæringen begynner når lesingen mer eller mindre brukes til å lære. Likevel er det viktig at læreren er god på å opprettholde barns leseglede, i tillegg til å huske på at avkodingsferdighetene bare er et middel, og det er leseforståelsen som er viktig for å kunne lære seg å lese (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 114). I dette kapittelet om bakgrunn og teori skal vi ta for oss, som skrevet over i innledningen om oppgavens struktur, teori om blant annet motivasjon og leselyst, på et mer generelt plan. I tillegg skriver vi også om bildeboken som tekstform, dens ulike modaliteter og hva som kjennetegner denne.

### 2.2 Lesemotivasjon og leselyst

Når vi ser på begrepet lesemotivasjon og leselyst er dette et begrep som er vanskelig å definere. Leselyst kan likevel defineres som en aktivitet som beveger elevene til å ta med seg en bok, hvor elevene faktisk fortsetter å lese, selv om den blir utfordrende (Jang, Conradi, McKenna & Jones, 2015). Ifølge Hennig (2019) blir begrepet leselyst brukt mer eller mindre på samme måte som leseinteresse eller leseglede (Hennig, 2019, s. 14). Schunk, Pintrich & Meece (2008) beskriver motivasjon som en prosess der man opprettholder en målorientert aktivitet (Schunk et al., 2008, s. 4).

### Hva er lesing?

Å lese er en grunnleggende ferdighet i skolen. En vanlig definisjon av lesing er at eleven kan både avkode og forstå meningen i teksten. Gough og Tunmer (1986) utviklet en leseformel som viser hva som skal til for å kunne si at et barn kan lese. Leseformelen ser slik ut: “Lesing=avkodning x forståelse”. I senere tid har også “motivasjon” blitt lagt til i formelen da dette er en viktig faktor for å lære å lese (Traavik, 2013, s. 40). Utdanningsdirektoratet beskriver lesing som

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på

papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

Dette utdraget fra Kunnskapsdepartementet viser at det å kunne lese er både en kognitiv kompetanse og sosiokulturell praksis, nettopp fordi lesing handler om å forstå og avkode, i tillegg til at det er en sosial praksis, som er med på å forme og ruste barnet til å ta del i samfunnet (Skovholt, 2014, s. 36). For å bli gode lesere er det viktig at læreren legger opp undervisningen og viser til gode verktøy i leseopplæringen. Dette kan for eksempel være undervisning i ulike lesestrategier. Elever trenger å lære ulike lesestrategier for å bruke når de leser ulike type tekster (Skovholt, 2014, s. 38).

### **Estetisk og efferent lesing i begynneropplæringen**

John Guthrie (2007) legger stor vekt på hvordan engasjement og lesestrategier påvirker hverandre positivt. Ifølge Guthrie er det viktig at læreren så godt det lar seg gjøre, legger like stor vekt på å motivere barna, som å lære de gode lesestrategier (Guthrie, 2007, s. 134).

Rosenblatt (1995) viser til to forhold når man leser en tekst. Det er viktig å påpeke at disse ikke skal sees på som to motsetninger, men at man skal se de i sammenheng med hverandre.

“These stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text” (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Disse to forholdene er estetisk og efferent lesing. Når elever skal velge bok å lese er det viktig at de selv får være med på å velge lesestoff, med veiledning av en voksen, slik at elevene kan finne bøker som er engasjerende og motiverende å lese.

Estetisk lesing handler om at eleven frivillig vil lese boken av engasjement, motivasjon og opplevelse, og er interessert i det som skjer underveis i lesingen. Det kan beskrives som en kunst som oppstår mellom tekst og leser (Hennig, 2017, s.111-112). Efferent lesing har en mindre personlig tilnærming enn det estetisk lesing har, og legger heller vekt på at man leser for å samle informasjon, slik at man kan svare på spørsmål etter å ha lest boken (Ulland & Håland, 2014, s. 246).

Når vi leser bøker vil det svært ofte være en sammenheng mellom estetisk og efferent lesing (Rosenblatt, 1995), men Hennig (2017) peker på at efferent lesing dominerer i skolen, det betyr at elever leser mest for å samle informasjon, for å kunne svare på spørsmål, enn å lese for opplevelsen sin skyld (Hennig, 2017, s. 112). Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

Å bruke estetisk og efferent lesing er viktig i leseutviklingen. En faktor for å jobbe med utviklingen av disse er å bruke repetert lesing. Et begrep som blir brukt for repetert lesing er “relesing”, som handler om å gjenta og repetere. Dette er viktig for å utvikle og gi bedre flyt i lesingen, i tillegg til at det øker konsentrasjonen når man leser og innholdet blir forstått. Med repetert lesing vil man også lettere oppleve mening med lesingen, og det vil være med på å gi en opplevelse (Kverndokken, 2012, s. 106). Å jobbe med denne lesestrategien med elever, kan være med på å gi elevene god leseflyt, som kan være en motiverende faktor for de fleste elever, men ikke alle. Noen elever vil nok også oppleve relesing som umotiverende og kjedelig (Samuels, 1979). For de elevene som opplever motivasjon med å repetere lesing vil denne strategien være med på å gjøre at elevene vil lese mer og mer (Kverndokken, 2012, s. 106).

### **2.2.1 Motivasjon**

Ifølge Brandmo og Bråten (2021) handler begrepet motivasjon om en mobilisering av energi som kan iverksette mentale eller fysiske handlinger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Motivasjon blir både påvirket av samspillet mellom faktorer i personen og faktorer i omgivelsene. Faktorer i personen kan handle om kunnskap og erfaringer personen har fra før av, mens faktorer i omgivelsene kan handle om hva som påvirker motivasjonen. Dette kan for eksempel handle om hvilke mennesker en har i egen omkrets, den fysiske kontekst man er i, eller hvilken oppgave det er som skal løses (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).

Når man jobber med motivasjon i skolen, spesielt rettet mot lesemotivasjon, har det innvirkning på hvor gode lesere elevene blir. Brandmo og Bråten (2021) beskriver dette ved at motiverte lesere i skolen ofte leser med større entusiasme, gir ikke opp like lett og avkoder teksten i større grad, altså får en forståelse av hva de leser. En motivert leser er en leser som leser mer, og som forsikring viser til har ofte de elevene som leser mye, bedre leseferdigheter enn de som ikke leser like mye (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Det er derfor viktig å jobbe systematisk med å skape og opprettholde motivasjonen for lesing i skolen for å utvikle elevene til gode lesere.

## **Selvbestemmelsesteorien**

Det er Ryan og Deci (2000) som står bak selvbestemmelsesteorien (“Self-Determination Theory”). Selvbestemmelsesteorien er en behovsteori og en tilnærming til både personlighet og menneskelig motivasjon. Teorien fremhever hvor viktig personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering er, og har fokus på barns motivasjon. Teorien er styrt av både indre og ytre forhold (Deci, 1996). De ytre forholdene er ifølge Deci instrumentelle, fordi de kan sees på som en vei for å nå et mål, eller hvilke materielle goder vi oppnår under den bestemte handlingen. De indre forholdene blir gjort fordi de gir tilfredsstillelse og glede, som igjen gir en indre drivkraft til bruk for å utføre en bestemt handling (Ryan & Deci, 2000). Deci ser på de indre forholdene som en type definisjon på selvbestemmelse, og det begrunnes med at handlingene kommer fra en selv.

Videre vektlegger teorien at alle mennesker har behov og et ønske om å utvikle sine ferdigheter, men også møte utfordringer (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien handler om psykiske behov som alle elever trenger å få tilfredsstilt. Teorien går ut på å gi elever valgmuligheter, slik at de kan være med på å bestemme. Tilhørighet vektlegges i selvbestemmelsesteorien, i tillegg til at vi skal gi elevene respekt og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Ryan og Decis selvbestemmelsesteori vektlegger autonomi, kompetanse og tilhørighet, tre menneskelige og psykologiske behov som er nødvendig for god menneskelig funksjon. Motivasjonen er derfor på topp når disse tre behovene er dekket.

## **Indre og ytre motivasjon**

Begrepet motivasjon deles inn i indre og ytre motivasjon. En indre motivasjon handler om en indre drivkraft som får en til å handle. Olafsson og Gulliksen (2018) beskriver dette ved at en deltar i aktiviteten for aktivitetens skyld, ikke fordi man må. Man får en interesse for å gjennomføre (Olafsson & Gulliksen, 2018, 260). Csikszentmihalyi og Csikszentmihalyi (1988) viser til begrepet flow, som er en tilstand som i dette tilfellet, gjør at eleven blir oppslukt i det den holder på med. Eleven opplever fokus, glede og kontroll. For at eleven skal oppleve en flowtilstand er det viktig at læreren legger opp til både handlingsmuligheter, der eleven får tilstrekkelige utfordringer, men også handlingskapasitet som passer til de ferdighetene eleven har (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260). Indre motivasjon kan bli sett på

som en selvbestemt atferd, nettopp fordi aktiviteten drar fram interesse, glede og tilfredshet hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67).

En ytre motivasjon er en kraft som kan styres av belønning eller anerkjennelse. Ryan og Deci (2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) viser til to nyanserte forhold ved ytre motivasjon. De skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen innebærer at eleven ikke har noe valg om å løse oppgaver. Tvang er tett knyttet til dette begrepet, da elevene kan føle seg tvunget til å lese en bestemt tekst, eller løse en bestemt oppgave. Kontrollert ytre motivasjon innebærer belønning for arbeid, eller unngåelse av annen type straff for arbeid. En annen type kontrollert ytre motivasjon er når elever arbeider i frykt for å ikke bli latterliggjort, eller oppleve skam i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Med disse to typer ytre motivasjon vil ikke elevene få være med å bestemme, slik selvbestemmelsesteorien legger opp til (og autonom ytre motivasjon). Det kan føles tvingende, og en vil ikke oppleve glede med arbeidet, slik en vil dersom man har indre motivasjon. Som lærer er det viktig å kjenne elevene godt slik at en kan legge til rette undervisningen, der hver enkelt elev kan oppleve en indre motivasjon. For å få til dette er gode relasjoner viktig, og du må kjenne til elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå. Dersom eleven kun kjenner på en ytre motivasjon, vil det være med på å redusere den indre, og eleven vil ikke kunne utvikle seg i tempo med de som opplever indre motivasjon. Det er viktig at elevene lærer seg å bli selvmotiverte og utforske til læring (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260).

### **Ytre motivasjon for å forsterke indre motivasjon**

I nesten all forskningslitteratur om læring, har ytre motivasjon mindre betydning enn indre motivasjon. Den indre og ytre motivasjonen er tett knyttet sammen, og for at en elev skal oppnå en indre motivasjon er ofte en ytre motivasjon nyttig og nødvendig for å få til dette. Dersom en elev har vansker og liten drivkraft til læring fra før av, kan man ikke forvente at de skal ha en indre motivasjon som styrer de på videre vei. Ofte må man gi elevene en ytre motivasjon som drivkraft for å kunne sette i gang den indre motivasjonen, så lenge opplæringen ikke kun baserer seg på dette (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Elever trenger å kjenne på mestringsfølelse for å oppleve indre motivasjon, med dette kan man bruke forsterkninger i den ytre motivasjonen i form av belønning og anerkjennelse. Dette kan være med på å skape videre indre motivasjon for noen elever.

Det er viktig å forsterke elever til å oppnå og opprettholde indre motivasjon da dette har betydning for videre leseutvikling og lesemotivasjon. Forskningsstudier viser at elever som styres av ytre motivasjon leser mindre enn elever som drives av en indre motivasjon. Dette fortsetter som regel etter hvert som elevene blir eldre (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Dette kan vi se igjen i både PIRLS (Progress in International Reading Literacy study) og PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelser, som viser at lesemotivasjonen blir mindre og mindre jo eldre elevene blir. I Grøver og Bråten (2021) er det henvist til en PIRLSundersøkelse, der det står “[...] når elevene var blitt 10 år gamle, fortalte om lag 36% av de norske deltakerne at det å lese på fritiden var noe de gjorde 1-2 ganger i måneden eller sjeldnere” (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Dette fortsetter jo eldre elevene blir. Resultatene fra PISAundersøkelsen viste at “[...] 50% av de norske 15-åringene som deltok i undersøkelsen, ikke leste for fornøyles skyld, og enda flere (58%) svarte at de bare leste hvis de måtte” (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Lesemotivasjon burde få en større plass i klasserommet, og lærer burde starte tidlig med å jobbe med motivasjon og tilpasse leseutviklingen etter elevens interesser og behov, nettopp for at elevene kan få oppleve å få en god indre motivasjon til videre lesing (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218).

## **2.2.2 Utvikling av lesemotivasjon og leseengasjement i skolen**

Begrepene motivasjon og engasjement er nært knyttet sammen. Ifølge Fredricks og McColskey (2012) mener de at “Motivasjon kan anses som den underliggende psykiske tilstanden som danner basis for engasjement” (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 60). Når vi snakker om begrepet lesemotivasjon er det sammensatt av flere begreper som i den praksisnære litteraturen blir kalt “de fem store”. Dette er (1)indre lesemotivasjon, (2)forventning om mestring av lesing, (3)sosial lesemotivasjon, (4)verdien av lesingen og til slutt (5)leseengasjement. For å oppnå den sistnevnte *leseengasjement*, må de fire første begrepene oppfylles. (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228). Motivasjon er som sagt det man trenger for å ha lyst til å lese. Leseengasjement viser seg ifølge Hennig (2019) “når vi faktisk leser” (Hennig, 2019, s. 17). Med andre ord er det selve motivasjonen til å lese som legger til rette for engasjementet. Motivasjon er ingen garanti for engasjert lesing, men heller en forutsetning. Guthrie, Wigfield, Barbosa og Perencevich (2004) definerer den engasjerte leseren som en som bruker kognitive strategier og samhandler sosialt for å lære av en tekst, samt er motivert og bygger på sin kunnskap (Guthrie et al., 2004, s. 404).

Som nevnt i avsnittet over er de fire første begrepene nødt til å oppfylles før eleven kan oppleve leseengasjement. Eleven må ha en indre lesemotivasjon, en forventning til egen mestring i lesing, sosial lesemotivasjon, og verdsette lesingen. Indre lesemotivasjon er som nevnt tidligere den motivasjonen som får fram en indre kraft for å fortsette lesingen fordi man har lyst, det er spennende, eller man ønsker å lære. De elevene som har indre motivasjon vil som regel lese mer, og utfordre seg selv til å lese mer krevende tekster (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228). Dersom eleven skal oppleve leseengasjement er det viktig at eleven har en forventning til egen lesing, at eleven har troen på seg selv, at dette er noe den skal klare. Dette kan handle om at de har troen på at de har gode nok avkodingsferdigheter, forkunnskaper og lesestrategier for å kunne lese en bestemt tekst. Forskning viser at de elever som har høy realistisk forventning om mestring til lesing, klarer å lese mer krevende tekster, og tar utfordringer enklere enn de elevene som ikke har dette. De viser større innsats som igjen resulterer i mestring (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228-229).

Å lese i sosiale sammenhenger er også viktig for å utvikle leseengasjement. Å lære elever at lesing også kan være en sosial prosess er viktig. Her kan elever snakke sammen om tekst og innhold, de kan lese sammen, se på bilder og snakke sammen. Dette kan være med på å skape en opplevelse rundt teksten. Dette kan være motiverende for mange elever, og vil også være med på å utvikle leseengasjement (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Siste punkt er å verdsette lesingen. Dette handler om at elevene må synes lesingen er viktig og nyttig for å kunne legge inn en innsats (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Læringspsykologen Jerome Bruner (1960) mener at vi må vise elevene at et emne er verdt å kunne for at det skal bli av interesse. Med andre ord må vi vise at det som læres, også er viktig utenfor klasserommet (Bruner, 1960, s. 31). Og som Roe (2014) sier, handler det om å hjelpe elevene til å finne tekster av interesse. Hun påpeker videre at “elever som verken har noe personlig forhold til det de skal lese, eller som ikke ser noen hensikt med det, opplever lesing som noe de er tvunget til å gjøre på skolen, men som ikke har noen sammenheng med det livet de lever ellers” (Roe, 2014, s. 137).

Dersom en elev har de fire første begrepene inne av “de fem store” i leseopplæringen vil eleven kunne oppleve leseengasjement. Et leseengasjement bygger på bedre innsats, utholdenhet og tid brukt på lesing (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). I tillegg til de ulike fire formene for motivasjon, må eleven ha gode avkodingsferdigheter, leseflyt, forståelse,



strategier og resonneringer for å kunne få engasjement. Dette er ulike komponenter sammen med motivasjon som må komme til uttrykk (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229).

Leseengasjement kan bli sett på som en spiral, på den måten at alt eleven får til vil yte den neste tingen eleven lærer.

John Guthrie (2007) er svært opptatt av blant annet motivasjon og hvor viktig det er for leseopplæringen i skolen. Han mener at læreren har en viktig rolle til å styrke elevenes engasjement i lesing, for eksempel gjennom å gi rom for variasjon og valgmuligheter. Et klasserom bør med andre ord inneholde et variert utvalg av tekster og læreren oppfordres til å sette av litt tid hver dag til stillelesing (Guthrie, 2007, s. 134). Ofte starter skolehverdagen med stillelesing. Videre oppfordrer han også til høytlesing (Guthrie, 2007, s. 134).

### **2.2.2 Litterær kompetanse hos de yngste elevene**

Hvert år starter det nye førsteklasinger på skolen, og ofte får de spørsmålet om hva de gleder seg til med å starte på skolen. De fleste førsteklasinger svarer da at de gleder seg til å lære og lese og skrive, og at de ofte er svært motivert for dette (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Som skrevet tidligere i oppgaven ser vi av resultater i både PISA og PIRLS undersøkelser at det skjer noe med denne motivasjonen etter hvert som elevene blir eldre blir de mindre motiverte for lesing. Det er vår oppgave som lærere å bygge på den motivasjonen elever allerede har med seg inn i skolen og jobbe videre for å fortsette å fremme dette.

Fra barnehagen har mange elever ofte gode erfaringer med høytlesing av ulike type bøker. I barnehagen er høytlesing en viktig aktivitet, og det gir de fleste barn gode opplevelser og erfaringer (Gjems, 2016, s. 153). Med dette kan det tenkes at elever starter på skolen med en motivasjon om og gode opplevelser av å lese. For å opprettholde motivasjonen som elever kommer inn med i skolen, kan bruk av bildebøker være et alternativ. Nettopp fordi dette er noe barn er kjent med, men og fordi bildeboken kan tilpasses til både de som har kommet langt i leseopplæringen, men også for de elevene som ikke har det. Bildeboken er multimodal, som vil si at den er satt sammen av både verbaltekst og bilder. På denne måten kan en tilpasse ut fra nivå, enten om eleven kan lese verbalteksten, eller forstå handlingen ved å se på bildene (Birkeland & Mjør, 2012, s. 89). Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

Barneperspektivet som ofte kommer fram i bøker for barn er noe barn også ofte er indirekte kjent med. Det er bøker der fortellerstemmen inntar barnets perspektiv, og det fungerer slik at teksten blir sett gjennom barnets øyne. Dette er en motiverende faktor for mange barn fordi de føler på en identitet og innlevelse i boken (Hennig, 2017, s. 115-116). Ifølge Bjorvand (2012) har ofte tekster som fanger elevene et innhold eller et tema som man kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med (Bjorvand, 2012, s. 153). Dette typiske barneperspektivet, og det at hovedpersonene i handlingen er på samme alder som leseren, fungerer som en kilde til identifikasjon (Ulland, 2018, s. 262).

## 2.3 Leseforståelse

Forståelsen til en tekst oppstår i møtet mellom tekst og leser. Man kan forklare leseforståelse som et dynamisk fenomen, som over tid endrer seg samtidig med endringer i demokrati, teknologi og informasjonsflyt. Det er fordi leseforståelsen vår treffer på nye utfordringer i vårt multimodale samfunn. Leseforståelse defineres «som å utvinne og skape mening ved å interagere med og engasjere seg i skrevet tekst, samt produktet av denne komplekse prosessen» (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). En annen lignende definisjon er skrevet av Snow (2002) «Vi definerer leseforståelse som prosessen med å trekke ut og konstruere mening gjennom interaksjon og involvering med skriftlig språk». Videre skriver hun at forståelsen innebærer tre elementer. (1) Det er leseren som gjør forståelsen, (2) den teksten som skal forstås og (3) aktiviteten som forståelsen er en del av (Snow, 2002, s. 11). En tredje definisjon er skrevet av Bråten (2007) som sier at «leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11).

En stor del av leserens forståelse dreier seg om å skaffe en mening rundt teksten. Det vil si den rammen teksten setter for hva som er en gyldig forståelse av den (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). Dette gjelder også de enkleste tekstene ment for begynnerleseren. Stokke og Tønnessen (2018) tar i bruk begrepet «allalderlitteratur», som beskriver litteratur som henvender seg til både voksne og barn (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 21). Leseforståelse er et resultat av mange prosesser som foregår samtidig (Grøver & Bråten, 2021, s. 16).

Hos yngre lesere er det vanlig å skille mellom kodefokuserte og meningsfokuserte ferdigheter. De kodefokuserte ferdighetene handler om hvilken kjennskap man har til lydene (fonem) og hvordan bokstaver representerer lydene. De meningsfokuserte ferdighetene

handler derimot om eget vokabular, narrative ferdigheter og grammatikalsk forståelse. Det vil si at disse ferdighetene er viktig for at barn lærer å lese en skrevet tekst riktig, men også effektivt og for å skape mening i møte med en skrevet tekst (Rydland, 2021, s. 30).

Leseforståelse, med utgangspunkt i de tre definisjonene, handler i mer eller mindre grad om å skaffe seg en mening rundt teksten og at man som leser engasjerer seg i den. Forklart med litt enklere ord, kan man si som Bråten (2007, s. 12), at leseren ikke bare “tar”, men også “gir” mening.

### **2.3.1 Multimodalitet**

Ser vi litt lenger tilbake i tid, var det for barn tilstrekkelig å bare kunne mestre det alfabetiske prinsippet for å forstå innholdet i en bok. Bilder og andre visuelle virkemidler var bare illustrasjoner som mer eller mindre skulle understreke det innholdet som den skriftlige teksten formidlet. I dag er det ikke nok at barna kan forstå og mestre vårt skriftspråk, men de må også kunne forstå flere uttrykksformer samtidig. Nettopp fordi mange av tekstene barna møter i dag er sammensatt av flere modaliteter (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 49). En multimodal tekst er en sammensatt tekstform, for eksempel en bildebok, der kommunikasjonen går gjennom flere modaliteter eller uttrykksformer. Ulike modaliteter som kommer frem i bildebøker, er bilde og verbaltekst. Det skal gi leseren mulighet til å både lese og se (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69).

Men hva med de barna som enda ikke leser selv? Da kan lyd også være en modalitet. Barna vil da kunne se på bildene og lytte til en stemme. Det er fordi i bildebokssammenheng, kan lyd være en modalitet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Bildebøker blant de minste elevene i skolen, kan på mange måter ses på som en god måte å få trent egen lesing, da den kan brukes til mer enn bare stillelesing. En annen grunn er at denne typen skjønnlitteratur gir oss mulighet til estetisk lesing. Når barn leser skjønnlitteratur, møter de en estetisk tekst. En estetisk tekst defineres som en tekst der språket ofte er preget av kunstneriske grep, og en som inviterer leseren til estetisk lesing. Vi bruker ikke teksten direkte til å innhente informasjon (efferent lesing) (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022, s. 14). Likevel beskriver Rosenblatt (1995) lesing som en dynamisk prosess, gjennom sin transaksjonsteori. Når vi leser veksler vi mellom efferent og estetisk lesing (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Videre skriver hun at “plutselige assosiasjoner, avsporinger, latterutbrudd og andre reaksjoner på bildeboken demonstrerer

lesing som en estetisk opplevelse” (Rosenblatt, 1995). I analysen til Mitchell (2022) kommer det tydelig frem at førsteklasingenes interesse vender blikket mot bildene, de er mer utforskende og på vandring med blikket (Mitchell, 2022, s. 185). Dette er noe barn er svært gode på fra før av, og er noe voksne mennesker kan lære av barn. Mange voksne tror verbalteksten er den viktigste (Ommundsen, 2018, s. 151).

Bildeboken har tidligere blitt sammenlignet med andre multimodale former, for eksempel film. Men likevel skiller bildeboken seg ut med å være en bok (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70). I det følgende kapittelet skal vi gå inn på typiske kjennetegn ved bildeboken.

## **2.4 Multimodalitet i skjønnlitteratur**

### **2.4.1 Hva er en bildebok?**

En bildebok blir definert som en bok med minst ett bilde per oppslag, der både teksten og bildene fungerer betydningsbærende. De forteller sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Sidene i en bildebok blir kalt oppslag, fordi bildene ofte står i en typisk sammenheng, hvor bildet strekker seg over to sider (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 98-99). Det finnes også en rekke andre bildebøker, som for eksempel ordløse bildebøker der bildene taler ene og alene. Det vil si at bildebøker er et multimodalt medium som gjør oss lesere nødt til å lese med en såkalt visuell tekstkompetanse. Vi må ha en evne til å lese, forstå og tolke bilder samtidig (Ommundsen, 2018, s. 151).

Bildebøkene har vært gjennom en rekke endringer frem til i dag. Tidligere var det mer vanlig å gå til en kunstutstilling for å oppleve ekte bildekunst. I dag er det heller gjennom bildeboken at kunstneren presenterer sitt arbeid, og det er fordi bildene tar stor plass i bøkene. Det vil si at bildebøker i dag krever at leseren også leser og tolker bildene, og at man skaffer seg en oversikt over helheten og detaljene i bildene (Ommundsen, 2018, s. 155).

### **2.4.2 Kjennetegn ved bildeboken**

Bildebøker er ingen egen sjanger, men en sammensatt tekst der de ulike modalitetene formidler et innhold. Typiske trekk i bildebøker er begreper som ikonotekst, paratekst, modal affordans, forankring og avløsning.

## **Paratekst**

Parateksten i en bildebok består av tittel på boken, framsidebilde, tittelblad og baksidetekst. Innsidepermene kan også være verdt å ta med her (Birkeland et al., 2018, s. 109). Det vil si at parateksten er samlebetegnelsen for det som er å finne rundt bokens innhold. I en bildebokanalyse blir det naturlig å se på fargebruk, bildene og tittelen, og hvordan forsiden og baksiden av omslaget henger sammen og om det er spesielle elementer å finne i bildebokens innsidepermer (Ommundsen, 2018, s. 158-159).

## **Oppslag og sidevendinger**

I bildebøker har sidevending en spesiell kraft. Det er fordi oppslagene i boken er plassert i en sammenheng, der et bilde viser tilbake til et tidligere oppslag. Det skal også bidra til å skape spenning til neste oppslag. I bildebøker er det særlig to begreper som kan beskrive dette, nemlig visuell- og verbal sidevender. Den visuelle sidevenderen oppstår når illustratøren har lagt opp til en figur, eller en person som beveger seg mot høyre på oppslaget, og som kommuniserer med leseren om å bla om. Den verbale sidevenderen oppstår dersom forfatteren kommuniserer gjennom verbalteksten at leseren skal bla om, ved eksempelvis å kutte deler av setning eller sette inn tre prikker eller et komma (Birkeland et al., 2018, s. 112).

## **Ikonotekst**

Ikonotekst er et begrep som brukes for å beskrive det samspillet som eksisterer mellom ord og bilder, en slags typologi (Ommundsen, 2018, s. 156). Naturligvis er det første man ser i en bildebok, bildet. Vi leser og får visuelle impulser. Videre leter vi etter de elementene verbalteksten henviser til mens vi leser. Etter hvert blir det lettere å oppdage elementer som verbalteksten ikke sier noe om i bildet (Birkeland et al., 2018, s. 112-113). Dette er noe de yngste elevene er svært gode på, og i analysen til Mitchell (2022) om barns blikk for detaljer, kommer det frem hvordan førsteklassinger legger merke til detaljer i bildebøker. Førsteklassingene skilte seg fra eldre elever i skolen, da deres lesing er mer assosiativt preget, mot de eldre elevenes tekstnære lesing (Mitchell, 2022, s. 185).

## Affordans

Under lesing av en bildebok gjør vi oss i stand til å forstå samspillet mellom ord og bilder. Likevel tilhører disse egne tegnsystem, og de kommuniserer på ulike måter. Det vil si at de har hver sin særegne affordans. Det er et samlebegrep for de mulighetene og avgrensningene til de ulike tegnene i boken. Eksempelvis er ord en god måte å kunne fortelle hva en person heter, mens bildet kan vise oss hvordan denne personen ser ut (Birkeland et al., 2018, s. 114). Det vil si at oppgaven til ordene i bildeboken er å fremstille tanker og følelser hos personene, samt at de kan gi leseren en viktig personskildring. Videre er ordene viktig for å gi leseren ulike sanseinntrykk. Bildene derimot har den styrken av å kunne gi leseren visuelle inntrykk. Ingenting annet enn bilder kan vise personer og miljø mer presist. Når bildet viser frem en person trenger ikke verbalteksten å gjenta det som kommer frem i bildet (Birkeland et al., 2018, s. 115).

Bildeutsnitt handler om den avstanden det er mellom kamera og motiv, men også hvor tett på motivet forfatteren skal gå. I bildebøker er det begrepene heltotalbilde, totalbilde, halvtotalbilde, nærbilde og ultranærbilde som går igjen. Har forfatteren lagt frem et oversiktsbilde som viser hele byen hovedpersonen bor i? Eller er det et nærbilde av skolen som hovedpersonen går på som kommer frem på oppslaget? (Birkeland et al., 2018, s. 116).

Hvilket perspektiv forfatteren har valgt gir illustrasjonene mulighet til å kommentere handlingen. Dette handler om hvilken synsvinkel som er tatt i bruk og hvem som ser motivet og hvordan farger motivet har. Typiske begreper i bildebøker er normalvinkling som er rett frem. Videre er fugleperspektivet det som skaper overblikk som kan kommunisere makt. Froskeperspektivet kommuniserer noe nedenfra og opp, hvor det typiske er forholdet mellom liten og stor, og mektig og underlegen (Birkeland et al., 2018, s. 116). Et eksempel på froskeperspektiv kommer tydelig frem i bildeboken til Gro Dahle og Svein Nyhus (2003) *Sinna mann*, der gutten Boj fremstilles som liten og underlegen i forhold til sin voldelige far som fremstilles stor og mektig (se vedlegg 1). Dette kan også beskrives som verdiperspektiv, da det handler om de gangene forfatteren skildrer en person som mye mindre eller mye større enn en realistisk størrelse (Birkeland et al., 2018, s. 116).

Visuell leserkontakt og bildesitat er også typiske kjennetegn i en bildebok. Visuell leserkontakt handler om i de tilfellene forfatteren klarer å legge til et «du», eller at blikket til

hovedpersonen er vendt ut mot leseren, fremfor andre motiv i bildet. Bildesitat kommer frem de gangene forfatteren for eksempel siterer eller henvender seg til andre tekster, men det kan også gjelde bildekunst (Birkeland et al., 2018, s. 117). Et eksempel på det kan vi se i boken til Stian Hole (2006) *Garmanns sommer* hvor bussen Garmann tar til skolen er en typisk «Londonbuss» (se vedlegg 2). Vi har også fargebruk, motiv og tematikk, som er vesentlige og viktige elementer og virkemidler i bildebøker.

## **Ikonotekstsprinsipper**

Tidligere har vi skrevet om ikonoteksten i bildebøker, som handler om samspillet mellom verbaltekst og bilder, også kalt ikonotekstsprinsipper. Det som ligger bak disse prinsippene er hvem som bærer den narrative fremstillingen. Kan man i en bildebok la være å lese teksten og bare se på bildene og samtidig forstå handlingen? Både ja og nei. For i en bildebok eksisterer det som regel et redundant forhold mellom ord og bilde. Det betyr at bildet og ordene, mer eller mindre forteller det samme. Men likevel vil disse ikke kunne fortelle akkurat det samme, og det begrunnes gjennom at ord og bilde har ulike modaliteter. Da snakker vi om begrepene «forankring» og «avløsning». Disse sier noe om hvilken funksjon bildene har i forhold til teksten. Dersom teksten fremhever eller spesifiserer tolkningsmulighetene i bildet eller omvendt, er det forankring som dominerer i boken. Avløsning kommer frem dersom bildet utvider eller tilfører noe mer enn det verbalteksten sier eller omvendt. Men dersom bildene og teksten formidler i hovedsak samme informasjon, er det multimodal redundans som eksisterer (Birkeland et al., 2018, s. 118). Et eksempel på avløsning, kan man se på oppslag 2 i Stian Holes (2006) *Garmanns sommer* hvor bildene sier noe mer enn det verbalteksten sier (se vedlegg 3). Det er plassert et krocketspill på gresset, og det står det ingenting om i verbalteksten.

## **Allalderlitteratur**

Allalderlitteratur er tekster som henviser seg til flere lesere samtidig, og de trenger ikke være i samme alder. Ommundsen (2017, s. 34) sin definisjon på allalderlitteratur er at det må være en tekst som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser samtidig. De skal ikke gå på bekostning av hverandre. En annen definisjon er skrevet av Stoltenberg (2020, s. 201), hvor hun skriver at “all-alder-litteratur er litteratur med “dobbel fortellerstemme” eller “dobbel betydning”. Ifølge Ommundsen blir allalderlitteraturens viktigste kjennetegn dens posisjon til både barn og voksne (Ommundsen, 2017, s. 34). En allalderbok kan dermed ta

opp temaer som er relevante for både voksne og barn (Stokke & Tønnessen, 2018, s.21). Bildeboken *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013) er et eksempel på en allalderbok. I boken kommer det frem elementer i bildene som kan være artig for den litt eldre leseren også, for eksempel på første oppslag der grisen grynter og ler av grisevitser på biblioteket (se vedlegg 4).

### **2.4.3 Litterær samtale**

Et av kompetansemålene i norsk etter andre årstrinn handler eksplisitt om å samtale om litteratur. I kompetansemålet kan vi lese at elevene skal kunne «Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Arbeidet med litteratur har den hensikt å lære elevene å lese, samt oppleve litteratur (Aase, 2005, s. 106). For å få til dette vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en litterær samtale. Litterær samtale blir definert av Aase som en samtale i klasserommet som gir elevene mulighet til å dele sine erfaringer fra lesingen med hverandre. Og som en egen didaktisk metode skal litterære samtaler la elevene undersøke, si sin mening og tolkning rundt tekstene (Aase, 2005, s. 107). Hun vektlegger også samtalenes mulighet til å gi elevene ny kunnskap. I «den nærmeste utviklingssonen» til Lev Vygotsky (1978) kan den litterære samtalen ses på som den støtten barna trenger for å lære. Teorien til Vygotsky handler om skillet mellom det barnet klarer på egenhånd og det barnet klarer sammen med en kompetent annen (Vygotsky, 1978). Elevene vil kunne utvikle egen forståelse og mening gjennom møtet med litteratur (Aase, 2005). Og som Hennig skriver “det er meningen at elevene også skal lære noe av en slik virksomhet” (Hennig, 2012, s. 27).

### **2.4.4 Litterær samtale på småtrinnet**

Aase (2005) slår fast at litterære samtaler må læres. Når vi leser vil egen erfaring virke inn på hvordan vi leser. Altså hvordan overføringen mellom leseren og verbalteksten fører til at vi skaper en forestillingsverden (Hennig, 2012, s. 28). Det betyr at alle danner seg indre bilder som er helt ulike. At en litterær samtale ikke egner seg for småskoletrinnet, viser seg å ikke være tilfelle. En litterær samtale er en litterær samtale (Hennig, 2012, s. 221). Elevene danner seg en forestillingsverden, finner forbindelser mellom elementer, og de reflekterer, og ikke minst er de i stand til å snakke om det (Hennig, 2012, s. 222). Noen ganger, særlig på det



mest spennende, kan de henvende seg direkte til for eksempel hovedpersonen og fortelle hva personen bør eller ikke bør gjøre (Hennig, 2012, s. 223).

Når det kommer til den litterære samtalen rundt bildeboken, kan den på mange måter bli interessant. Nettopp fordi som vi var inne på tidligere, at mange av bildebøkene for barn i dag inneholder elementer som fenger hos voksne også, der typiske allmennmenneskelige temaer tas opp (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 21). Slike bøker kan dermed gi en god samtale mellom lærer og elever, hvor alle kan kjenne seg igjen i deler av handlingen. Bildeboken *Odd er et egg* er et eksempel på en slik bok, som vi går i dybden på senere i oppgaven.

## **Tilpasset opplæring**

Å lese skjønnlitteratur for barn på småskolen, særlig bildebøker, er en god måte å drive lesetrening på. Det kan forklares med at bildebøker er lett å tilpasse til hver enkelt elevs behov, uansett alder eller språklig bakgrunn. Bildeboken er et relevant verktøy, der læreren sammen med elevene kan utforske bokens mange tolkningsrom (Ommundsen, 2018, s. 151). Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på, uansett forutsetning. Det betyr at læreren må til enhver tid passe på at undervisningsopplegget er tilpasset hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Når førsteklasingene starter på skolen, har de ofte med seg god motivasjon. Alt fra lekser til å lære seg å lese og skrive er spennende for barna. Noen barn kommer dessuten inn i skolen og kan lese, mens andre klarer ikke helt å knekke koden før i kanskje andre klasse (Hennig, 2012, s. 222). Det som er fint med bildebøker, er at elevene er godt kjent med dem. Mange barn leser og blar i bildebøker hver dag, og de møter ofte de samme bøkene. Dette er med på å legge et godt og viktig grunnlag for videre lesing. Bildebøker er viktige for barn (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Det betyr at å kunne lese ikke er nødvendig for å gjennomføre en litterær samtale rundt bildeboken (Daniels, 2002, s. 136).

Bildeboken kan også ses på som motiverende for de elevene som mestrer lesingen godt, ettersom det ofte kan være en god del verbaltekst på hvert oppslag. Dermed kan de lese verbalteksten, samtidig som de kan tolke handlingen opp mot bildene. Som Hennig (2012) sier “bildebøker trenger ikke bety enkle bøker” (Hennig, 2012, s. 225). Det er mange gode bildebøker, det gjelder bare å finne dem og velge ut tekster som er spennende, som lar leseren

tenke og ikke minst er utfordrende. Strandos, Vikdal & Bjørhusdal (2017) skriver i sin artikkel “elever som har knekt lesekode og som klarer å lese ein tekst utan hjelp, vil likevel kunne trenge rettleiing for å få ei djupare forståing av både innhaldet i det dei les, og av ukjende ord og omgrep”. I den forbindelse bør læreren være der for barnet som et støttende stillas (Vygotsky, 1978). Videre kan bildeboken være motiverende for elever som ikke er like trygge i leserollen, fordi som tidligere skrevet, er barna ofte godt kjent med mange verk, og de kan på mange måter tolke handlingen gjennom bildene på oppslagene fordi det som regel eksisterer et redundant forhold mellom ord og bilde. På denne måten kan det tenkes at elevene oppnår mestring, kunnskap og erfaring med språket, ettersom litteraturen både må tilpasses og utfordres hver enkelt (Håland & Ulland, 2014, s. 258).

## **Folkehelse og livsmestring**

Livsmestring som begrep har fått en betydelig større plass i læreplanen, spesielt gjennom det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”. Det handler om, ifølge læreplanen “å forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Og som Stoltenberg (2020, s. 199) skriver: “Livsmestring innebærer å utvikle et trygt og positivt selvbilde og kunne forstå og inngå i mellommenneskelige relasjoner”. Folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema, betyr at det er et tema som kan og skal tas opp i flere sammenhenger og fag. Det hører ikke hjemme bare i en sammenheng eller i et fag. Det betyr at folkehelse og livsmestring i norskfaget handler om å gi elevene mulighet til å oppøve seg en evne til å kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Gjennom læreplanmålet “lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk” (Kunnskapsdepartementet, 2019), kommer dette godt til uttrykk. Det vil si at barna gjennom lesing av skjønnlitteratur får utfordret og bekreftet eget selvbilde, noe som igjen kan bidra til en identitetsutvikling og en følelse av livsmestring. Elevene får også mulighet til å uttrykke egne tanker, følelser og erfaring gjennom lesing av skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Barnebøkene som dominerer i dag er preget av en bredde og et mangfold. En litterær fortelling kan gi leseren næring og vekst på et indre og ytre plan. Når vi snakker om indre vekst, skjer det når barnet ved hjelp av en fortelling blir kjent med egne tanker og følelser. Den litterære fortellingen har en type kraft som kan gjøre leseren observant på egne muligheter og bli som Stoltenberg (2020) skriver “større enn seg selv”. Men når barnet under

lesingen av litteratur blir kjent med andres virkelighet, følelser og tanker, snakker vi om det ytre plan. Dette kan trene barna på å utvikle empati (Stoltenberg, 2020, s. 198).

Når man leser for barn, er det vanskelig å ikke legge merke til den årvåkne oppmerksomheten barna har i møte med fortellinger (Stoltenberg, 2020, s. 54). Barn har en god evne til å “leve” seg inn i en fortelling. Judith Langer (2005, sitert i Ulland & Håland, 2014, s. 244-245) ser på leseprosessen som å gå inn i og befinne seg i en forestillingsverden. Louise Rosenblatt (1995) påpeker hvordan leseren underveis veksler mellom å være i fiksjonen og bevege seg ut av den fiksjonen som presenteres gjennom teksten. Langer har opparbeidet seg ulike faser som beskriver hvordan barn bygger opp sine forestillingsverdener. (1) “å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden”, (2) “å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden”. Denne er den mest brukte fasen. (3) “å stige ut og tenke over det man vet” og (4) “å stige ut av og objektivere opplevelsen”. Disse er ikke plassert i en fast rekkefølge, fordi leseren kan hoppe mellom fasene underveis (Ulland & Håland, 2014, s. 244-245). Barnas forestillingsverden, slik Langer her presenterer det, gir barna mulighet til å bli kjent med egne følelser, som Stoltenberg kaller for det indre plan. Videre gir det barna mulighet til å sette seg inn i andres følelser, det ytre plan. Barnas oppvekst og barndom er dessuten multimodal. De tenker naturligvis ikke i modaliteter, men de har likevel ofte sin oppmerksomhet rettet mot meningen bak handlingen enn uttrykket. Det gjør at barna har opparbeidet seg erfaring med at en handling kan uttrykkes på flere måter. For eksempel at sinne ikke nødvendigvis bare er uttrykt gjennom skrik, men det kan også komme frem gjennom spark og tramp i bakken og ikke minst gjennom for eksempel fargen rød (Tønnessen, 2015, s. 49). Gjennom at barna kan sette seg inn i og kjenne seg igjen i den fiktive eller de fiktive personenes tanker og følelser, kan lesing av skjønnlitteratur gi utvikling av egen livsmestring fordi det dreier seg som å forstå, men også påvirke ulike faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 3.0 Metode og empiri

Vi har valgt problemstillingen: *hvordan kan man fremme elevenes leselyst ved bruk av bildeboken Odd er et egg? Og hvordan kan man knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i klasserommet?* For å kunne svare på problemstillingen skal vi nå redegjøre for vårt metodevalg og svare på hvordan lærere kan ta i bruk bildeboken i klasserommet. Vi vil trekke inn det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring til bruk i klasserommet med hjelp av bildeboken, for å kunne fremme leselyst og motivasjon hos elever.

### 3.1 Undersøkellesdesign

I denne studien gjør vi en kvalitativ litterær analyse av bildeboken *Odd er et egg* skrevet av Lisa Aisato (2010). En bildebokanalyse undersøker det som Bjørlo og Goga skriver, hvordan samspillet mellom ord og bilder kommer til uttrykk, men også bokens fysiske utforming (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Bildebokanalyse går også under navnet «bildebokforskning», da det er en del av et større forskningsfelt (Bjørlo & Goga, 2020, s. 65). Det er dessuten et hav av bildebøker, og dette gir mennesker i alle aldre mulighet til å lese og undersøke slike bøker. Valg av metode er en metodisk prosess som forutsetter et fagspesifikt begrepsapparat som hjelper oss med å velge materiale og hvilke perspektiv boken skal studeres ut fra. Videre gir det oss rammer for hva slags struktur analysen skal ha og hvordan den skal gjennomføres (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63).

I vår analyse er det litteratur som ligger til grunn for materialet vi undersøker. I en analyse studerer man en tekst grundig for å kunne beskrive den, og videre forklare og ikke minst forstå den. Med andre ord gjør vi som Kallestad og Røskeland (2020) sier, plukker fra hverandre en helhet, som i vårt tilfelle er bildeboken *Odd er et egg*, slik at vi kan studere enkelt delene. Dette gir mulighet til å forstå teksten bedre som en helhet, samt gi oss et bedre bilde av den sammenhengen bildeboken står i. Vi har dessuten valgt en tekstintern tilnærming for hvordan man kan fremme elevenes leselyst og lesemotivasjon. I tillegg til hvordan man kan ta i bruk bildeboken i klasserommet for å få frem det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Analysen gir oss mulighet til å få frem hva teksten kan bety i lys av dette (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Vi gjør en analyse som undersøker litterære

virkemidler, motiv og struktur og ikke minst tema i bildeboken. Dette blir drøftet opp mot relevant litteraturteori.

Metoden må tilpasses teksten vi har valgt, og siden vi ønsker å finne ut av hvordan bildeboken *Odd er et egg* kan brukes i klasserommet for å styrke elevenes lesemotivasjon, ble bildebokanalyse det vi ønsket å ta i bruk. En god grunn til dette valget, er at det er en tekstintern tilnærming. I en slik tilnærming, er undersøkelser av sjanger, motiv og tema vesentlig (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45), og hvordan disse sammen kan fremme lesemotivasjon. Siden vi skal analysere en bildebok vil vi senere i dette kapitlet gjøre rede for hva en bildebokanalyse er.

### **3.2 Gjennomføring**

Vår gjennomføring av analysen er tredelt. Vi har valgt å dele den i tre deler fordi det gir en strukturert oversikt. Vi har med dette valgt å ha et eget kapittel til både analysen av bildeboken *Odd er et egg*, våre drøftinger der vi drøfter analysen opp mot det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 2.0, og til slutt hvordan man kan arbeide med boken i klasserommet. Gjennomføringen vår ser derfor slik ut:

I første del analyserer vi bildeboken om Odd. Her går vi i dybden på typiske trekk ved bildeboken. Vi har ikke foretatt en fullstendig analyse av bildeboken, men vi har valgt ut enkelte elementer i boken som vi mener spiller en viktig rolle med tanke på utvikling av elevenes leselyst og lesemotivasjon. Derfor har vi avgrenset analysekapitlet med å gå i dybden på paratekstene, enkelte oppslag og sidevendinger, ikonotekst og ikonotekstprinsipper, ulike perspektiver og bildeutsnitt. Til slutt ser vi på hvorfor vi mener at boken er en allalderbok. Det vil si at dette kapitlet kun er en analyse som og er grunnlaget for oppgaven videre. Dette er som skrevet ikke en fullstendig bildebokanalyse, men vi har plukket ut elementer ved boken som relevante for å kunne gi svar på vår problemstilling.

I andre del drøfter vi funnene våre fra analysen opp mot det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel 2.0. Her forsøker vi å svare på hvordan boken kan brukes til å fremme leselyst og lesemotivasjon. Vi går i dybden på hvordan de ulike kjennetegnene ved boken kan bidra til å fremme leselyst og motivasjon hos elevene. Det første som presenteres i denne delen er drøfting av det teoretiske perspektivet rundt lesetrening og leseopplæring. Vi har

valgt å ha med dette da det er viktig for barnet å ha generelle lesekunnskaper for å kunne mestre å lese og å forstå handling i en bok. Vi velger også å trekke frem at eleven heller ikke trenger å ha mye lesekunnskaper for å kunne mestre lesing av denne boken. Dette begrunner vi gjennom at bildeboken er multimodal, som gjør at eleven kan se på bildene samtidig som den forsøker å lese verbalteksten for å forstå handlingen. Videre drøfter vi hvordan parateksten, sidevendere, ulike ikonotekstsprinsipper, perspektiver og bildeutsnitt kan fremme leselyst og motivasjon for elever.

I tredje del drøfter vi hvordan man kan arbeide med bildeboken i klasserommet med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her går vi mer i dybden på hvordan temaet i boken kan brukes i forbindelse med det tverrfaglige temaet. Vi ser blant annet på hvordan barneperspektivet spiller en viktig rolle til samtale om boken og dens temaer. Videre drøfter vi hvordan temaene, de ulike kjennetegnene og virkemidlene i boken kan danne en god og spennende litterær samtale i andre klasse. Vi avslutter med å drøfte hvordan boken kan tilpasses alle elevers lesekunnskaper.

Med denne inndelingen og gjennomføringen av analysen, ønsker vi å få frem hvordan man kan bruke boken til motivasjon for lesing for elever i andre klasse. I tillegg til hvordan man kan arbeide med boken i klasserommet knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. At boken har et barneperspektiv, som vi har skrevet om tidligere i oppgaven, er positivt for å fremme motivasjon hos mange elever, i tillegg til dette er det andre ulike momenter ved boken som kan være med på å fremme leselyst og gi motivasjon for videre lesing. Bildeboken har i hovedsak størst preg av avløsning, som betyr i denne sammenhengen at bildene tilfører noe mer enn verbalteksten, med noen unntak der det er blitt brukt forankring. Med dette kan man tilpasse teksten til leseren ved å enten se på verbalteksten eller bildene for å forstå handlingen, da boken er multimodal. I tillegg til dette er det også blitt laget en film om denne boken. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.0.

### **3.3 Etiske overveielser og valg av bildebok**

Som tidligere skrevet blir en bildebok definert som «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag» (Hallberg, 1982, sitert i Bjørlo & Goga). I motsetning til illustrerte bøker der verbalteksten ofte er uttrykksformen som dominerer, vil det heller være mer vekt på samspillet mellom det verbale og det visuelle i bildeboken (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Det

gjentakende i bildeboken om Odd er at det er et stort bilde som går over begge sider, altså et oppslag. Vi kan vise til eksempel på dette på oppslag tre, hvor bildet over Odds klasserom dekker hele oppslaget (se vedlegg 5). Likevel finnes det andre oppslag hvor det enten er to eller flere ulike situasjoner på et bilde, eksempel på dette er første oppslag (se vedlegg 6). Med dette kan vi dermed konkludere med at boken *Odd er et egg* er en bildebok, fordi det er ett eller flere bilder på hvert oppslag.

Bildeboken *Odd er et egg* handler om skolegutten Odd, som er en engstelig og redd gutt, med et egg som hode. Odd er redd for at hodet hans skal knuse, så den eneste plassen Odd føler seg trygg er hjemme. Andre steder er han redd og engstelig, nettopp fordi han er redd for at hodet skal knuse. Det verste Odd vet er gymtimene, og han vil heller ikke være med de andre barna å leke i friminuttene fordi han er redd og engstelig. En dag møter Odd jenta Gunn, og de blir etterhvert venner. Gunn hjelper Odd til å bli mer modig, hun gjør han godt, trygg og komfortabel med seg selv. De blir bestevenner.

Vi valgte å bruke bildeboken *Odd er et egg* i vår masteroppgave fordi den tar opp viktige temaer som legger opp til samtale etter lest bok. Temaene som blir tatt opp er sårbarhet, utenforskap, vennskap og kjærlighet. Dette er temaer man kan bruke i samtale med elever inn i den tverrfaglige undervisningen, om folkehelse og livsmestring. I overordnet del står det at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal “gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Med denne boken kan vi snakke med elevene om viktigheten av å ha gode venner for å ha god fysisk og psykisk helse. I tillegg er det viktig å lære elevene om viktigheten av vennskap, spesielt i begynneropplæringen da dette kan være med på å forebygge utenforskap de senere årene på skolen.

Grunnen til at vi valgte nettopp denne bildeboken, i tillegg til dens temaer, er at den tydeliggjør barneperspektivet. Som nevnt tidligere i oppgaven, i kapittel 2.2.2 om litterær kompetanse hos de yngste elevene, er barneperspektivet i bøker for barn en faktor for motivasjon, der eleven lettere kan sette seg inn i bokens handling og hovedpersonens liv. Odd kan tenkes å være rundt 9 år gammel, noe som er nær alderen til en andreklassing som vi har valgt å fokusere vår masteroppgave på. Med dette er det lett for eleven å sette seg inn i Odds perspektiv, og føle på følelsene Odd føler. Dette ønsker vi å bygge lesemotivasjonen på, da både Odd og Gunn i boken kan bli sett på som et forbilde for mange elever. Som tidligere

skrevet (se kapittel 2.4.4) sier Ommundsen (2018) at bildebøker er lett å tilpasse mangfoldet, og en bildebok gir elevene og læreren mulighet til å sammen utforske bokens tolkningsrom (Ommundsen, 2018, s, 151). En siste etisk overveielse vi har tatt i forhold til å bruke denne boken inn i undervisningen, er muligheten den gir til å tilpasse opplæringen, både fordi boken er multimodal, men også fordi det er laget en film om denne boken. Det gjør at man kan tilpasse boken for både de barna som har mindre leseferdigheter, og de som har gode leseferdigheter. Filmen kan i tillegg oppsummere handlingen.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i en bildebok fordi en kvalitativ orientert metode går i dybden på materialet og fanger derfor opp mange opplysninger selv ut fra få undersøkelsesenheter. Fordelen med en slik metode er at den også får frem det som er spesielt med boken og i mange tilfeller også det som er avvikende. En kvalitativ litterær analyse fanger opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2020, s. 55). En annen fordel med en slik metode er at vi ikke trenger flere bildebøker for å svare på forskningsspørsmålet, fordi opplysningene som samles inn får frem en helhet og en sammenheng i den valgte boken. Derfor har vi valgt å bruke kun en bildebok i vår analyse. Vi har også valgt å ta utgangspunkt i bildeboken *Odd er et egg*, da boken er populær blant barn og unge. Dette kan bekreftes gjennom at det allerede fra boken ble gitt ut i 2010 til i dag, er det blitt gitt ut 12 opplag (Norli, u.å.).

Ulemper med denne metoden er at vi ikke får testet materialet ute i feltet, altså i et klasserom. Da stiller vi oss selv spørsmålet: Hvordan kan vi da vite at vi kan stole på de resultatene vi får? Teorien sier at det stemmer og en teori er ifølge Store norske leksikon et system som er fremsatt som en forklaring på for eksempel ulike fenomener. Videre kan teori danne et grunnlag for en virksomhet, og det brukes ofte i motsetning til praksis (Store norske leksikon, 2021). Derfor kan vi si at de resultatene vi får er pålitelige for å finne svar på det vi lurer på. Vi finner også bekræftelse på at teorien stemmer gjennom det resultatet vi har fått i drøftingskapittelet.



## **3.4 Datainnsamling**

### **3.4.1 Bildebokanalyse**

Siden definisjonen på bildebok påpeker bildenes verdi, er det naturlig at en bildebokanalyse undersøker samspillet mellom bilder og verbaltekst og hvordan dette kommer til uttrykk. Det samme gjelder bildebokens fysiske utforming, som blant annet formatet (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Ommundsen (2018) skriver at når man skal analysere en bildebok, kan man stort sett bruke den samme fremgangsmåten som i en litterær analyse, bare man er klar over de ekstra punktene en bildebokanalyse krever. Det vil si at når vi analyserer en bildebok, så må vi undersøke bokens virkemidler, og hvordan disse bidrar sammen til å fremstille bokens tematikk (Ommundsen, 2018, s. 158). Vi har tidligere i oppgaven skrevet om det som typisk kjennetegner bildeboken, og i den forbindelse skriver vi kort om bildebokens undersøkelsesområder.

Parateksten er det området det er vanlig å starte analysen med. Parateksten er det som binder boken og tekstene som ligger både før og etter handlingen sammen. Det vil si at vi i denne delen ser på og undersøker forsiden, baksiden og innsidepermene. Videre er det vanlig å se på layout og fargebruk, samt hvordan oppslagene er bygd opp og om det er brukt sidevendinger. Begrepet affordans er viktig i en bildebokanalyse, som handler om samspillet mellom tekst og bilde. Bildeutsnitt og perspektivbruk er viktige begreper å undersøke i denne forbindelsen, i tillegg til motiv og tematikk og til slutt bildebokens ikonotekst. Hvilke ikonotekstprinsipper forfatteren har tatt i bruk er forankring og avløsning. Vi henviser tilbake til kapittel 2.4 om multimodalitet i skjønnlitteratur og kapittel 2.4.2 om kjennetegn ved bildeboken for dypere forklaring av dette.

## 4.0 En analyse av bildeboken *Odd er et egg* (2010)

I dette kapitlet skal vi gjøre en analyse av bildeboken *Odd er et egg*. Som nevnt i kapittel 3.2 om gjennomføring har vi ikke foretatt en fullstendig analyse av boken, men vi har valgt å fokusere på enkelte elementer i boken som vi tenker spiller en viktig rolle for elevenes leselyst og lesemotivasjon. Vi har valgt disse begrensningene for å kunne gi svar på vår problemstilling: *Hvordan kan man fremme elevenes leselyst ved bruk av bildeboken Odd er et egg? Og hvordan kan man knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i klasserommet?* Vi har valgt å gå i dybden på noen utvalgte oppslag, i tillegg til bokens paratekster. Disse henviser vi til som nummererte oppslag i den videre teksten.

### 4.1 *Odd er et egg* i kontekst

*Odd er et egg* er en skjønnlitterær bildebok skrevet og utgitt av Lisa Aisato i 2010. Gyldendal, som er det forlaget boken er gitt ut av, har plassert bildeboken for barn mellom tre og seks år (Gyldendal). Likevel, på grunn av bokens tematikk og fordi den kan kategoriseres som en allalderbok, tenker vi at den passer bra for alle aldre. Dette gjør at meningsinnholdet vil bli tolket ulikt fra person til person, som kan gjøre en eventuell litterær samtale meget spennende. Hvorfor boken kan kategoriseres som en allalderbok går vi nærmere inn på senere i kapitlet. Likevel ønsker vi å påpeke at analysen tar utgangspunkt i å fremme leselyst hos andre klasse elever som er målgruppen for oppgaven.

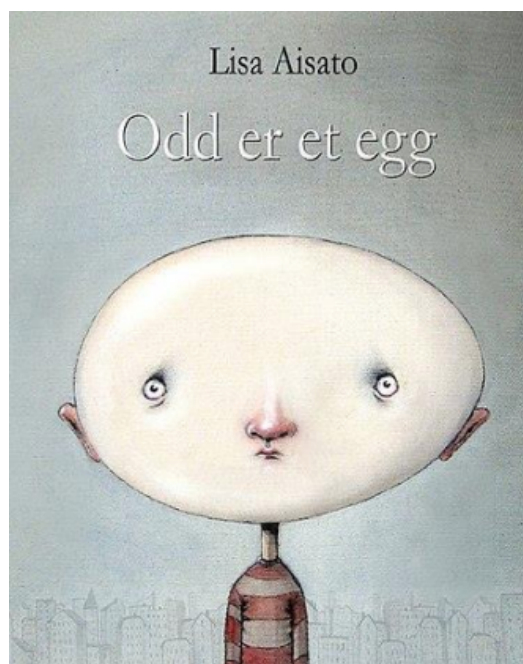
Lisa Aisato har vært konsekvent når det kommer til ulike virkemidler i boken. Vi har særlig lagt merke til fargebruken i boken. Handlingen kommer sterkere til uttrykk gjennom fargene. For eksempel blir det triste uttrykt gjennom grålige og kalde farger, i motsetning til når Odd er glad som uttrykkes gjennom mer gule, grønne og varme farger. Dette gjør at tematikken i boken kommer tydeligere frem og at barneperspektivet i boken gjør det lettere å kjenne seg igjen i Odd sine følelser. Aisato har også tatt i bruk mange ulike perspektiver, som gjør at karakterene vender blikket ut mot leseren, og det eksisterer noen interessante sidevendinger som skal la leseren bla om. Dette kommer vi tilbake til.

## 4.2 Paratekstene

Paratekstene i en bildebok består av som tidligere skrevet i oppgaven, en forside og en bakside i tillegg til innsidepermer, og tittelblad. Vi skal nå gjøre en analyse av bildebokens paratekster, der vi ser på bilder, farger og symboler, samt diverse frampek som er blitt brukt for å skape forståelse og mening for leseren. Vi vil i drøftingskapittelet drøfte hvorfor vi tenker de ulike virkemidlene i parateksten kan være med på å skape leselyst og motivasjon for elever på andre trinn.

### Bokens forsideperm

Når vi ser på bildebokens forside (illustrasjon 1) er blikkfanget på Odd, i tillegg til tittelen på boken. Vi ser Odd i et nærbilde og får følelsen at Odd er trist. Tittelen og bildet henger sammen, der vi skjønner at dette er Odd, og han har et hode som er et egg. Følelsen vi får av at Odd er trist, gjenspeiles også i fargene som er blitt brukt, som er grå og triste. Bildet viser Odd med et ganske stort hode i forhold til kroppen, dette kan være for å poengtere hodet hans som er et egg. I tillegg ser vi en by som også framstilles som grå og trist i bakgrunnen. Odd ser på leseren med triste og bekymra øyne, i tillegg til at vi får følelsen av at han kan ha grått siden han har en rød og snufste nese. Vi får en forståelse om at boken handler om gutten som det er bilde av, og at dette er Odd som har et hode som er et egg.



(Illustrasjon 1)

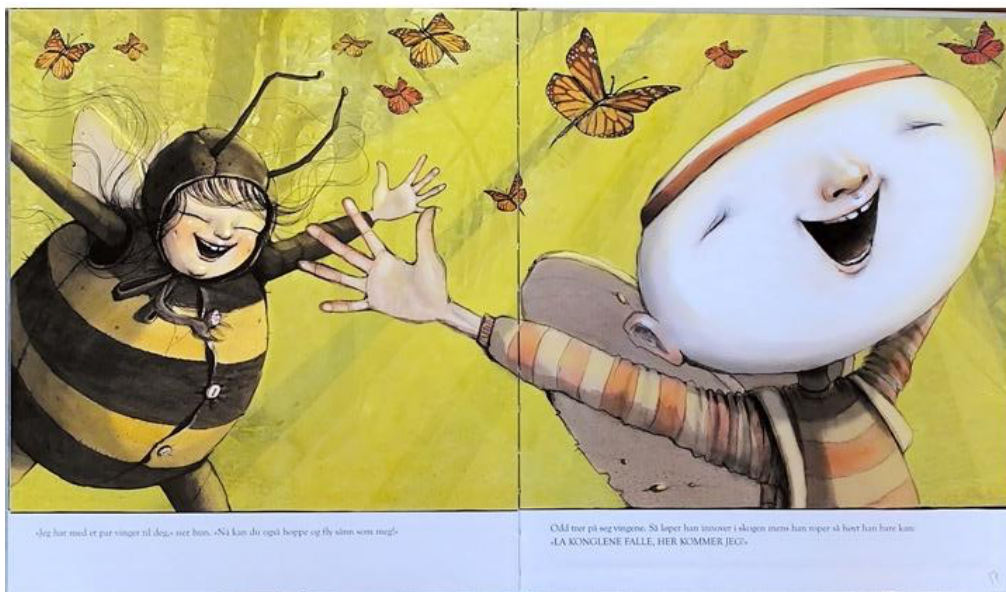
## **Bokens baksideperm**

Baksidepermen (illustrasjon 2) har en gjentakende symbolikk der både fargene og bildet av byen i bakgrunnen er lik som på forsidepermen. Dette er med på å lage en gjentakelse og helhet for boken. I tillegg kommer det fram i verbalteksten på baksiden noen frampek på hva boken kommer til å handle om. Vi får svar på spørsmålene vi skapte oss rundt forsiden om at Odd er lei seg. Det står skrevet “Tenk deg at hodet ditt er et egg. Som kan knuse når som helst.” Vi forstår ut ifra verbalteksten på baksiden av boken, og på forsidebildet av Odd at Odd er lei seg, bekymra og redd for at hodet hans skal knuse. På slutten av baksideteksten står det “Men så møter Odd Gunn”. Dette fungerer som et frampek, og vi kan skjønne at møtet med Gunn kan være et vendepunkt i boken. Et slikt frampek vekker nysgjerrigheten da man lurere på hvem Gunn er og hva som skjer mellom de to.

I tillegg til baksideteksten er det et bilde av et forbudsskilt med et knust egg i. Vår tolkning av dette er at den symboliserer at det ikke er lov å være annerledes, eller om du er annerledes skal du holdes utenfor. Odd er naturligvis annerledes fordi han har et egg som hode. På forbudsskiltet er det plassert en sommerfugl, og en sommerfugl kan i mange sammenhenger symbolisere frihet. Akkurat hva sommerfuglen her symboliserer for boken, er vanskelig å tolke ut ifra denne sammenhengen, da det ikke står noe spesifikt i verbalteksten, men det kan tenkes at den likevel kan symbolisere Gunn. Verbalteksten forteller leseren smått hvordan Odd har det og noe av det han er redd for, helt til han møter Gunn. Sommerfuglene dukker opp flere ganger i illustrasjonene i boken og særlig på oppslagene der Gunn er til stede, og vi vil derfor gå dypere inn på denne symbolikken senere i kapitlet. Ser vi på siste oppslag i boken (oppslag 17), kan det se ut som sommerfuglen som sitter på skiltet på baksiden har flydd ut fra siste oppslag, og fungerer som en visuell sidevender og en gjentakelse i boken. (Se illustrasjon 2 og oppslag 17 på neste side).



(Illustrasjon 2)



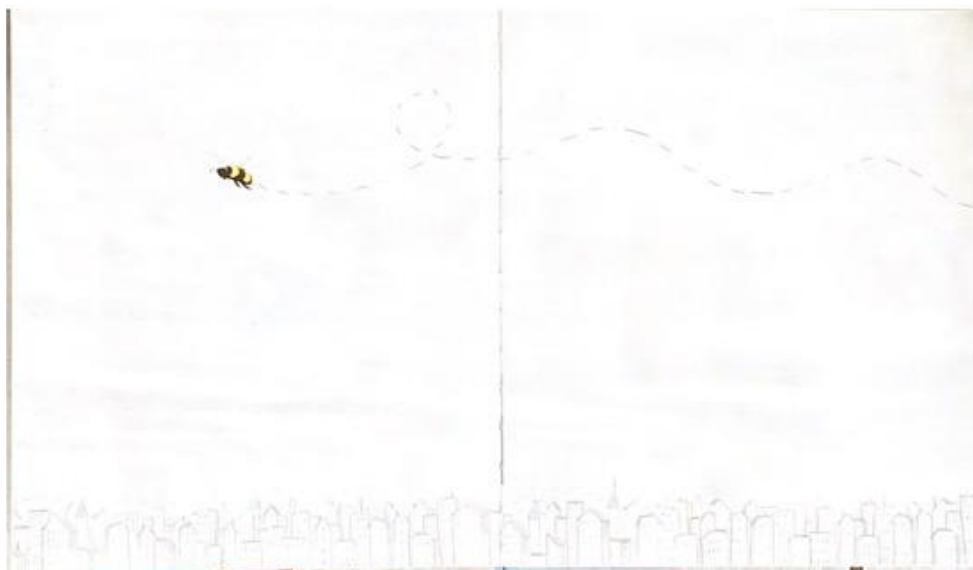
(Oppslag 17)

## Bokens innsideperm

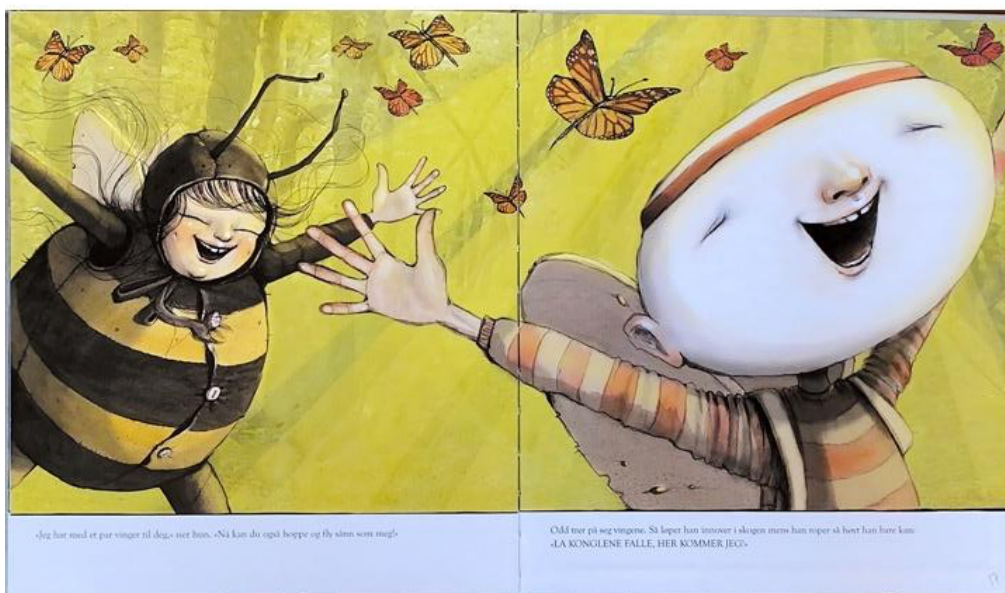
En bildebok består av en innsideperm både i starten og slutten av boken. I bildeboken *Odd er et egg*, har disse to innsidepermene store kontraster. Ser vi på innsidepermen i starten av boken (illustrasjon 3) ser vi en gjentakelse tatt fra forsiden. Det blir brukt like farger, og byen blir også framstilt her. Vi tenker dette er med på å skape en sammenheng og en gjentakelse i boken. I tillegg er det illustrert en bie som flyr mot venstre. Vanligvis ville denne bien fungert

som en visuell sidevender om den hadde fløyet mot høyre, for å få leseren til å bla til neste side. Vi tenker at siden bien flyr mot venstre, kan det være et frampek eller et symbol på at bien flyr mot Odd på framsiden. I boken møter Odd Gunn, som er kledd ut som en bie. Denne bien kan derfor tolkes til å være et frampek på Gunn og på hva som kommer til å skje i boken.

Innsidepermen i slutten av boken (illustrasjon 4) står i stor kontrast til innsidepermen i starten av boken. Her er fargene lyse, glade og kan kategoriseres som varme. Fargene som kommer fram er gult, grønt, rødt og oransje. Dette er farger som gir positive assosiasjoner, og som vi mener kan symboliserer glede, varme og vennskap. Dette står i motsetning til de triste og grå fargene i innsidepermen i starten av boken. I tillegg til fargene som er blitt brukt ser vi også i sammenheng med ansiktsuttrykkene til både Odd og Gunn. De er glade, og dette gjenspeiles i fargene. I tillegg avsluttes boken med masse bilder av sommerfugler som er et gjentakende symbol i boken når Gunn er til stede. Å bruke slike virkemidler i en bildebok er med på å skape en større forståelse av handling for barn, men også voksne. Å se på fargene som er blitt brukt er viktig for å kunne sette seg inn i handlingen, og man føler man blir mer dratt inn i fortellingen og det er med på å skape en stemning rundt boken. Siste oppslag er baksidepermen. Her igjen er fargene lyse, varme og glade. Vi ser Odd og Gunn smiler og ler. De ser lykkelige ut. Vi ser også mange sommerfugler som flyr rundt dem. Boken har en lykkelig slutt.



(Illustrasjon 3)



(Illustrasjon 4)

## Bokens tittelblad

Når vi ser på tittelbladet (illustrasjon 5) er kolofonsiden helt hvit, som er med på å gjøre en sammenheng til prologbildet. På prologbildet ser vi en tittel som er helt lik tittelen på framsidepermen, både lik i formatet og størrelse. Dette er også med på å skape en helhet rundt boken, slik som andre eksempler vi har nevnt tidligere i oppgaven. På prologbildet er det et bilde av Odd som holder en honningkrukke, og den tolker vi kan kobles opp mot bien på forrige side (innsidepermen), og Gunn som vi møter i boken. Bildet av Odd på prologbildet, er helt likt som på oppslag 11 i boken. Eneste forskjellen på disse oppslagene er at i prologbildet kan det se ut som solen skinner på Odd, fordi det oppstår en gulaktig farge på Odds høyreside. Dette har vi tolket til å fungere som et virkemiddel, et frampek på at alt kommer til å gå bra til slutt. Solen sender varme og for mange også glede, og det er dette Odd trenger og får i løpet av handlingen. I tillegg kan det også tenkes at honningkrukka er noe Odd forbinder med Gunn, og det at den lyser opp kan være et symbol på at Gunn lyser opp dagen til Odd, også slik som på oppslag 11, selv når det er mørkt.



(Illustrasjon 5)



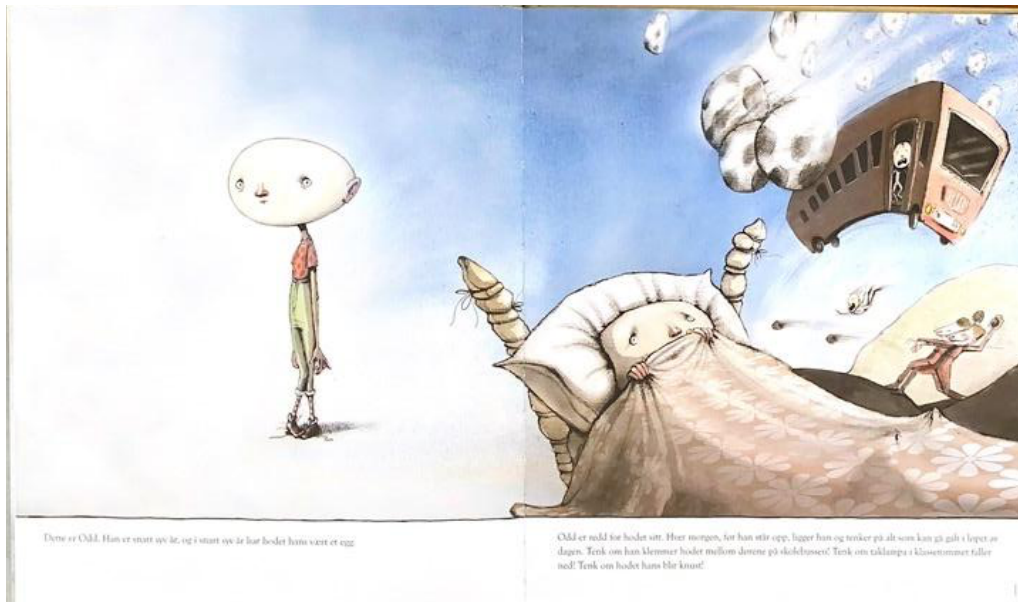
(Oppslag 11)

### 4.3 Oppslag, sidevendinger og fargebruk

Det er mange eksempler på visuelle sidevendere i boken. Det betyr at Aisato har med elementer i illustrasjonene som beveger seg ut mot høyre på noen av oppslagene (Birkeland et al., 2018, s. 112). Bildeboken starter allerede med dette på oppslag én. En rød skolebuss oppe i høyre hjørne svever i luften på vei over til neste oppslag. Et annet element å legge merke til,

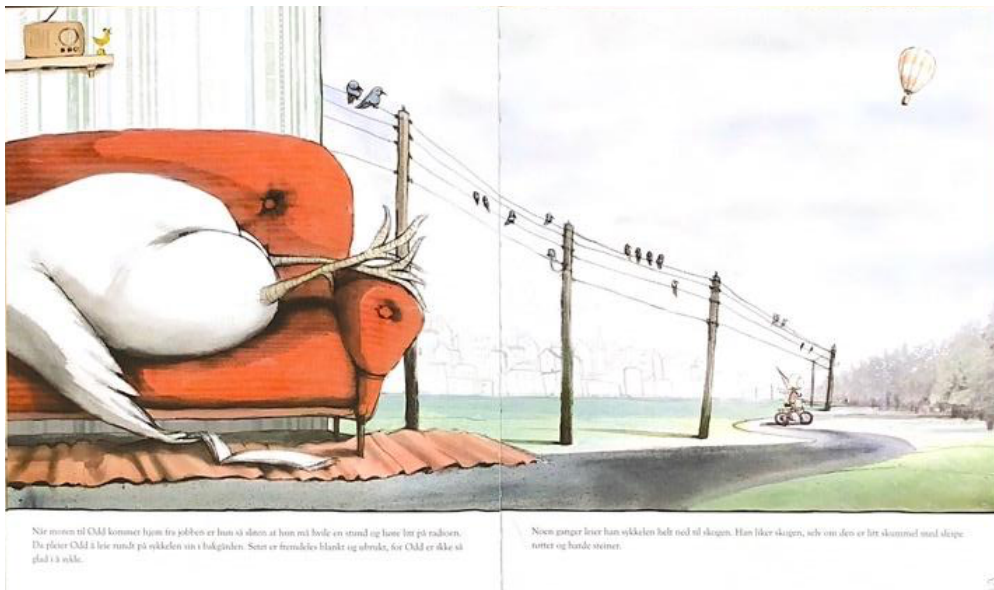


er at Odd sitter på denne bussen, like engstelig og redd i blikket som han er blitt fremstilt tidligere. “Tenk om han klemmer hodet mellom dørene på skolebussen!” står det i verbalteksten. Dette virkemiddelet skal få leseren til å bla om, for å få vite hva som skjer videre (Birkeland et al., 2018, s. 112).



(Oppslag 1)

En annen interessant visuell sidevender kommer frem på oppslag fem. Her fremstilles en liten, rød og hvit luftballong som er på vei ut mot høyre og ut av oppslaget. Dette er også et godt eksempel på en såkalt “avløsende” funksjon, fordi det står ingenting om denne luftballongen i verbalteksten. Dette kommer vi mer inn på senere. Luftballongen er et interessant element som er med i illustrasjonen, for det kan bety så mangt. Vi tolker denne til å bety i denne sammenhengen noe om livet. Livet kan være vanskelig, og det er tydelig vanskelig for Odd. Derfor tolker vi luftballongen til å symbolisere at livet er som å fly en slik. Vi vet ikke hvor den vil bære oss videre. Odd vet ikke at han, rundt neste sving, vil møte på ei jente som forandrer tilværelsen til det bedre. På dette oppslaget fungerer Odd også som en sidevender da han går i samme retning som luftballongen.



(Oppslag 5)

På oppslag 11 og 12 illustreres det to sammenhengende sidevendere. Odd har mistet Gunn, han leter overalt etter henne, men mislykkes. Han prøver derfor å finne henne med å spre lukten av honning, fordi Gunn er jo en bie. På oppslag 11 ser vi en trist Odd, med honningkrukken i hendene som vender blikket sitt ut mot høyre og ønsker at leseren skal bla om. Hva skjer videre? På neste oppslag leter Odd enda. Han trasker rundt med sykkel sin og honningen på slep. Han finner ikke Gunn.



(Oppslag 11)

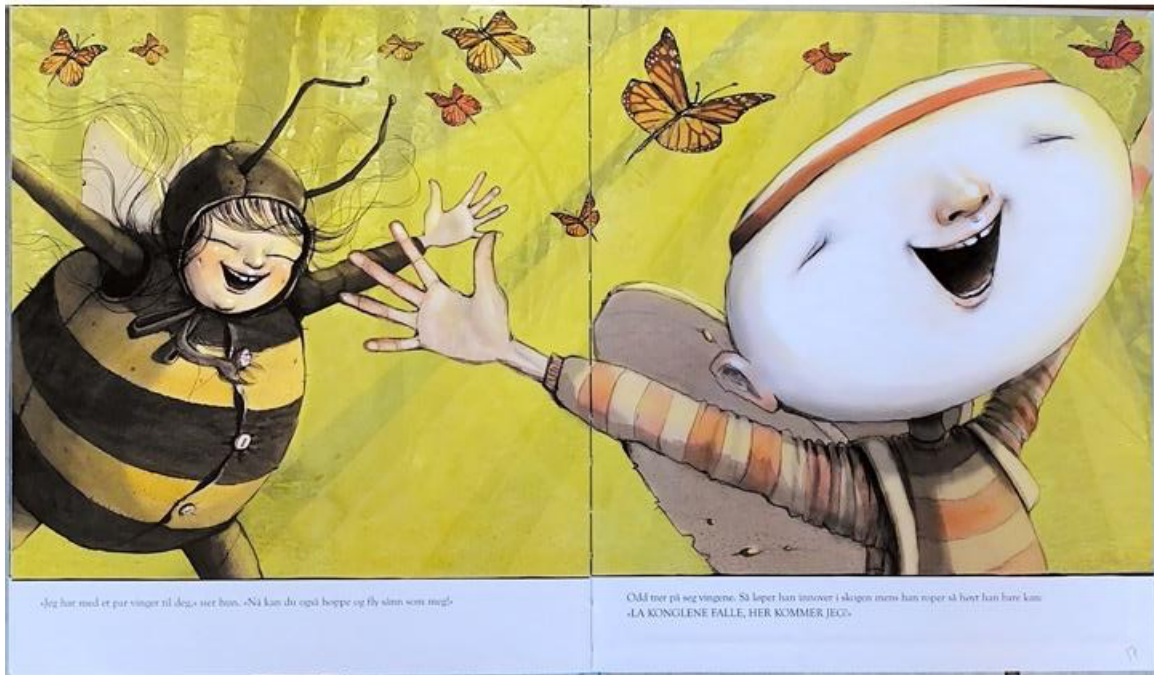


(Oppslag 12)

Mot slutten av boken finner vi to virkningsfulle sidevendere. Odd, som tidligere har blitt fremstilt som en usikker og redd gutt, er nå på oppslag 16 en selvstendig og tøff gutt som setter ut med sykkel sin i en voldsom fart mot høyre og får leseren til å ville bla om. På siste oppslag (oppslag 17) ser vi to fornøyde barn som løper av glede på vei ut av boken.



(Oppslag 16)

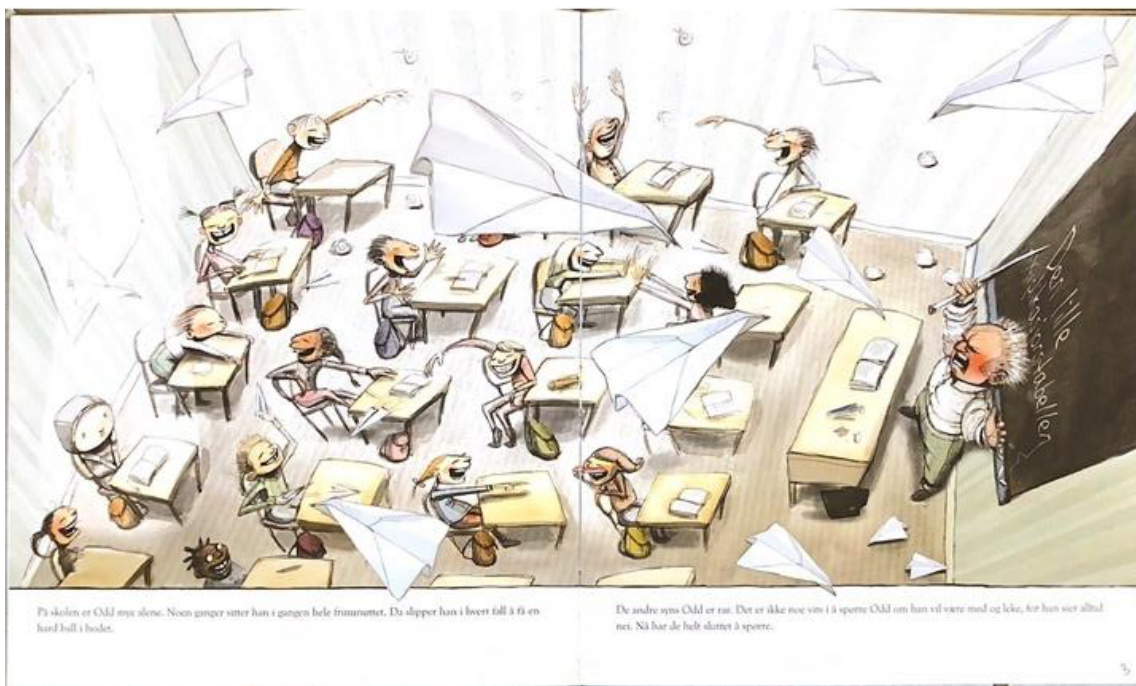


(Oppslag 17)

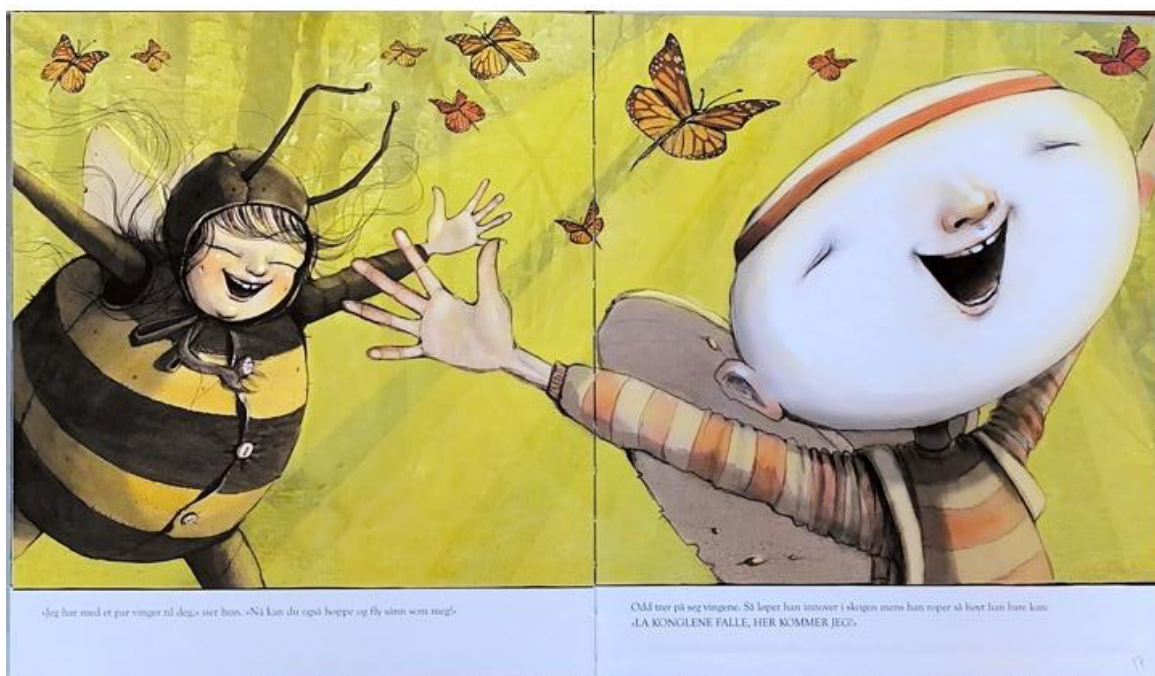
Et annet virkemiddel som er fremtredende i denne boken, er fargebruken. Fargene er et viktig virkemiddel i boken og de kan endre seg drastisk fra oppslag til oppslag. På oppslag én og to er det lite variasjon i fargene. Odd blir dessuten fremstilt som en liten og engstelig gutt og fargene er med på å forsterke det. Mens på de oppslagene Odd er sammen med Gunn, preges fargene av dette. For å presisere enda tydeligere på dette med fargebruken i boken, skal vi nå gå videre inn på fem oppslag.

På oppslag tre, hvor Odd befinner seg i klasserommet, er fargene grå og kalde. Disse kan kategoriseres som triste farger, fordi Odd har det ikke noe godt. De andre barna i klassen er glade og ler, og de fleste er kledd i klær med varme farger. Odd, derimot, ser lei seg ut og er kledd i klær med motsatte farger enn de andre barna. Dette er et godt oppslag å sammenligne med siste oppslag og hvordan fargene har forandret seg. Det lyser glede av Odd, og fargene gjenspeiler dette med varme og vakre sommerlige farger, tidligere beskrevet som gule, grønne, røde og oransje. Slike farger kan vi kategorisere som glade farger. Solen lyser gjennom og ned på Odd og Gunn, noe som gir oppslaget denne gule fargen, og skogen bak får frem den grønne fargen. Sommerfuglene titter frem, og har med seg en rødlig og oransje farge. Det gule går igjen i bie-drakten til Gunn, og fargene på sommerfuglene går igjen i

genseren til Odd. Hva denne sammenhengen kan bety, går vi nærmere inn på i det følgende avsnittet samt i 4.6 om allalderbok.



(Oppslag 3)

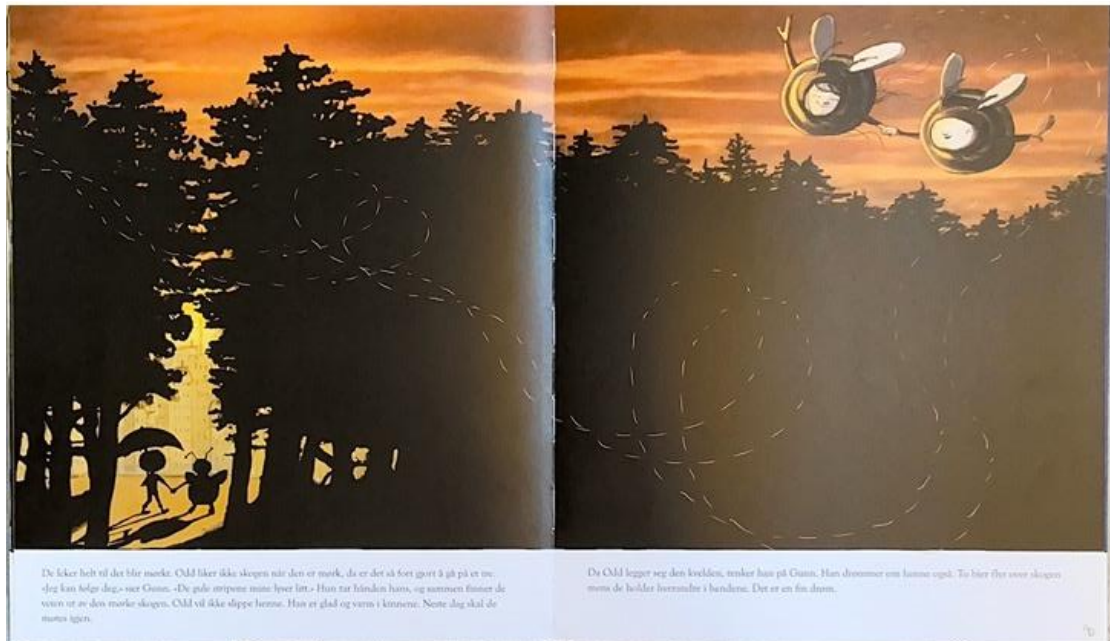


(Siste oppslag)

Som tidligere skrevet kan fargene i boken til Aisato endre seg drastisk fra oppslag til oppslag. Da Odd møter Gunn i skogen, blir han glad og vil at de skal leke sammen. Dette ser vi på oppslag syv. Fargebruken preges av de såkalte glade fargene, det er grønt, frodig og varmt. Odd har det bra. Her kommer det dessuten inn mange vakre sommerfugler. Sommerfuglene kommer inn på omtrent alle oppslagene hvor Gunn er med. Vi har valgt å tolke det som noe fint er i ferd med å skje. Sommerfuglene er et tegn på frihet, en frihet Odd snart vil føle på selv (Amnesty, 2011). På neste oppslag (oppslag 8) begynner det å bli mørkt. De mørke, kalde fargene sniker seg innpå igjen. “Odd liker ikke skogen når den er mørk [...]”. Oppslaget bærer fortsatt litt preg av disse varme og glade fargene, og det er fordi Odd drømmer om at han og Gunn er ute og flyr. Om man nå blar om på oppslaget etter, rettere sagt oppslag ni, har fargebruken til Aisato endret seg betydelig. De kalde og triste fargene er tilbake, og det er fordi Odd leter etter Gunn overalt, men finner henne ikke. “Til slutt setter han seg på en stein og lengter” avsluttes verbalteksten med. Fargen gjenspeiler Odd sine lengselsfulle følelser og tunge tanker.



(Oppslag 7)



(Oppslag 8)



(Oppslag 9)

#### 4.4 Ikonotekst og ikonotekstprinsipper

I bildebøker eksisterer det en såkalt ikonotekst, hvor ulike prinsipper styrer forholdet mellom verbaltekst og bilder. Disse kalles ikonotekstprinsipper (Birkeland et al., 2018, s. 118). I *Odd er et egg* er det ikonotekstprinsippet avløsning som oppstår flest ganger. Ifølge Birkeland et

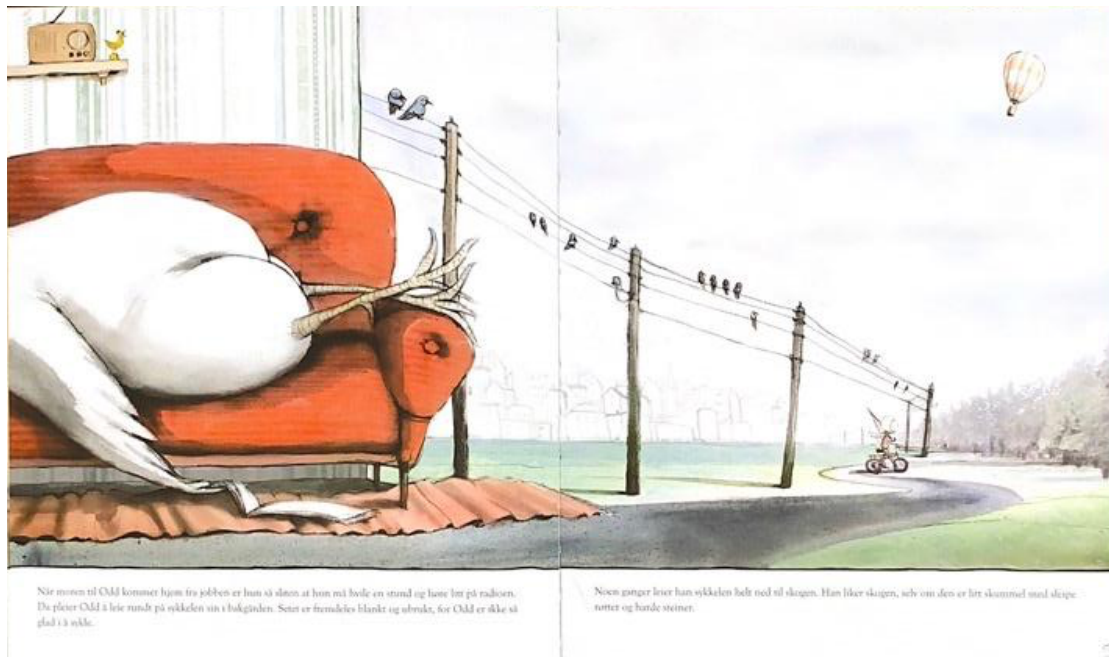
al., handler avløsning om at bildene tilfører noe mer enn hva verbalteksten sier eller omvendt når verbalteksten utvider og tilfører noe mer enn bildene (Birkeland et al., 2018, s. 118). Men likevel ser vi også at ikonotekstprinsippet “forankring” kommer frem.

I 4.3 da vi skrev om den visuelle sidevenderen på oppslag fem, nevnte vi kort den avløsende effekten. Dette oppslaget er et godt eksempel på hvordan avløsning kommer frem. I verbalteksten står det:

Når moren til Odd kommer hjem fra jobben er hun så sliten at hun må hvile en stund og høre litt på radioen. Da pleier Odd å leie rundt på sykkelen sin i bakgården. Setet er blankt og ubrukt, for Odd er ikke så glad i å sykle. Noen ganger leier han sykkelen helt ned til skogen. Han liker skogen, selv om den er litt skummel med sleipe røtter og harde steiner. (Aisato, oppslag 5)

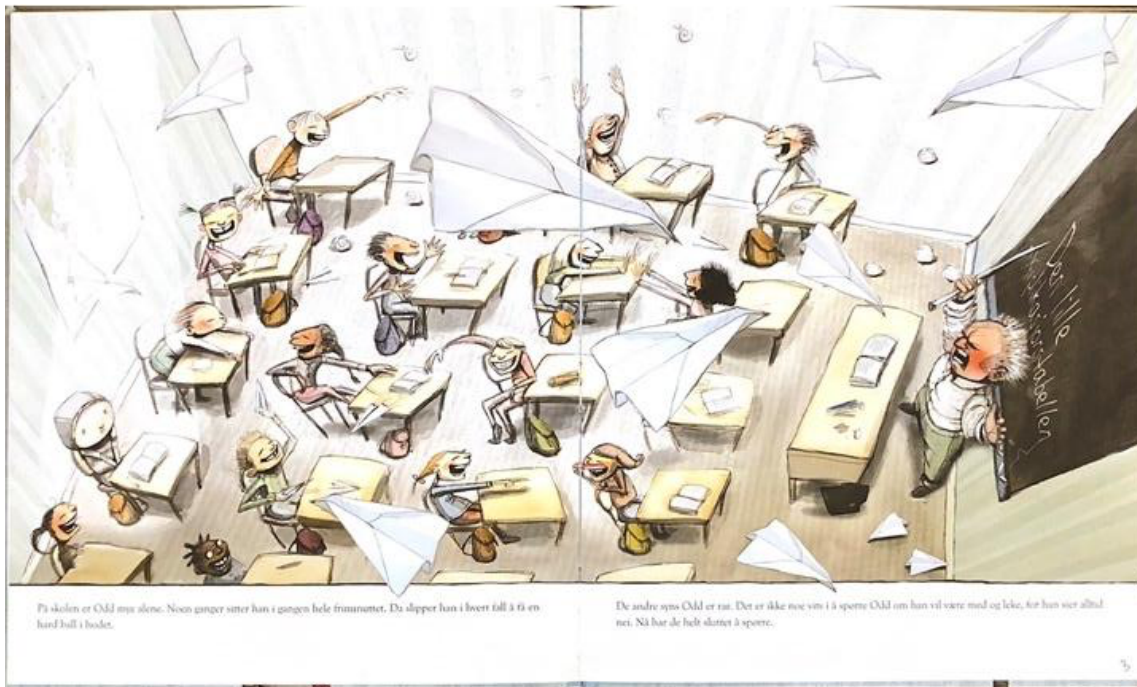
Bildet på oppslaget sier omtrent det samme, men likevel er det enkelte elementer som det ikke nevnes noe om i verbalteksten. Teksten skriver at moren må hvile etter arbeidstid, men ikke hvor hun hviler. På bildet kan vi se at moren hviler på den røde sofaen i stuen hjemme med en bok i hånden. Dette er et oppslag hvor det er to bilder i ett bilde. Med dette får Aisato frem to handlinger i ett og samme bilde. I verbalteksten står det at Odd pleier å leie rundt på sykkelen sin og noen ganger helt ned til skogen. Den avløsende funksjonen på oppslaget er gjennom det grønne og frodige gresset han triller forbi, og stolpene som leder strømmen og ikke minst denne mystiske luftballongen i luften. Dette står det ingenting om i teksten. Dette er grunnen til at vi kan si at det er avløsning som dominerer i bildeboken. Men som sagt kan også prinsippene forankring og multimodal redundans prege oppslagene. Vi kan se preg av forankring på det samme oppslaget (oppslag 5). Prinsippet kommer frem gjennom at teksten og bildet formidler omtrent det samme. Moren hviler, det viser både bildet og teksten formidler det. Odd triller med sykkelen, det viser bildet og teksten forteller oss akkurat det.





### (Oppslag 5)

Et annet eksempel på avløsning kan vi se tydelig på oppslag tre, der forteller teksten oss at Odd er mye alene på skolen. Odd kan sitte i gangen hele friminuttet og det er ikke noen lenger som spør han om å leke, fordi han uansett sier nei. Bildet forteller oss noe helt annet, da klasserommet bærer preg av kaos. Læreren står og skriker med en pekestokk i hånden. De andre barna ler og kaster papirfly, mens Odd sitter der helt for seg selv. På dette oppslaget er det bare formidlingen om at Odd er mye alene som stemmer overens med både tekst og bilde. Tekst og bilde formidler omtrent to ulike handlinger. (Se oppslag tre på neste side).



(Oppslag 3)

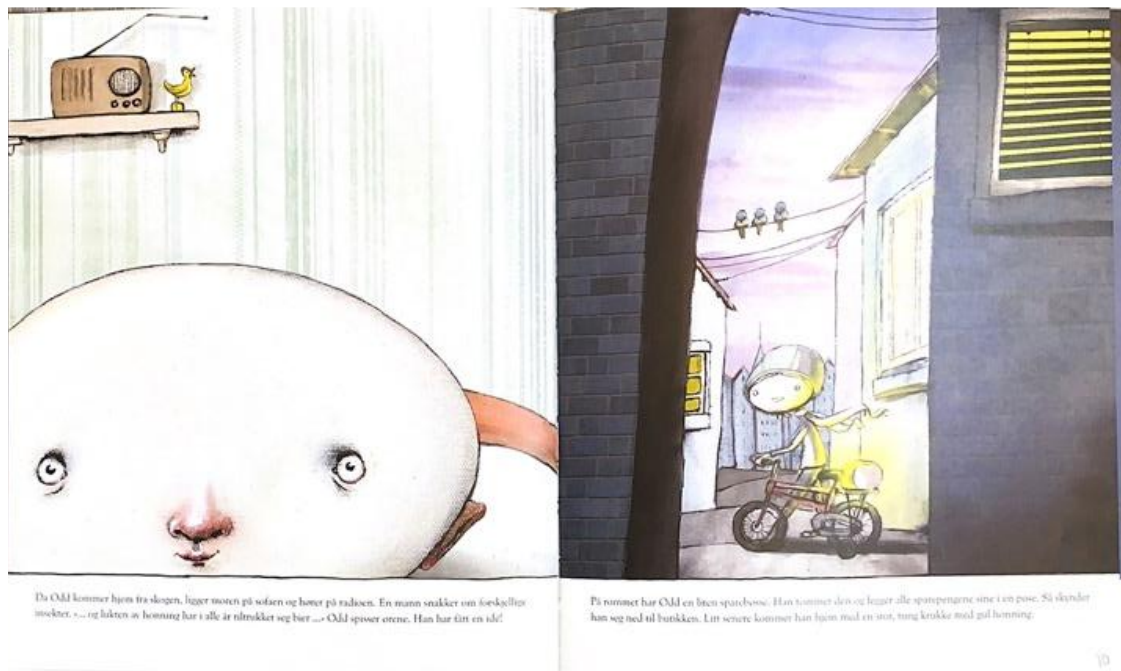
#### 4.5 Perspektiv og bildeutsnitt

I bildeboken er det brukt ulike perspektiv og bildeutsnitt på oppslagene. Å variere bruken av ulike perspektiv og bildeutsnitt er med på å skape en følelse og forståelse av handlingen som ordene ikke kan fortelle. Som nevnt tidligere i oppgaven, under punkt 2.4.2 om kjennetegn ved bildeboken, har vi skrevet at det er begreper som heltotalbilde, totalbilde, halvtotalbilde, nærbilde og ultranærbilde som er ulike bildeutsnitt som går igjen i bildebøker (Birkeland et al., 2018, s. 116), dette ser vi eksempler på i *Odd er et egg*. Vi skal nå vise til ulike bildeutsnitt og perspektiver som blir brukt i bildeboken, og i drøftingskapittelet skal vi videre beskrive hvordan bruken av disse kan være med på å motivere for lesing.

#### Bildeutsnitt

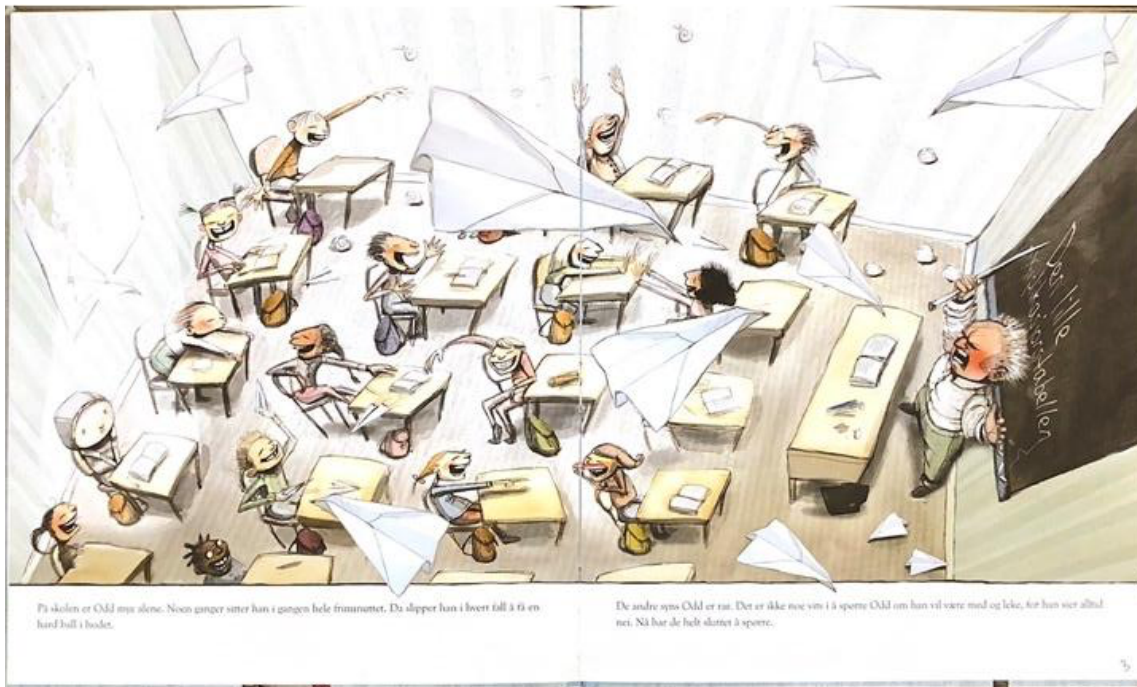
I bildeboken *Odd er et egg*, blir mye av historien fortalt gjennom bildene. Det er brukt farger og detaljer for å forsterke handlingen, i tillegg til at det er blitt brukt ulike bildeutsnitt og perspektiver. Ved å bruke ulike bildeutsnitt får oss som lesere muligheten til å kunne sette oss inn i følelsene til Odd. Hadde det kun blitt brukt ett type utsnitt, for eksempel heltotalbilder ville det blitt vanskelig å sette seg inn i følelsene til Odd, og det ville blitt kjedelig å lese boken. Men siden det er variert bruk av de ulike bildeutsnittene, og spesielt bruk av nærbilder,

er det lettere for leseren å forstå følelsene til Odd. Dette ser vi eksempler på oppslag 10. Her ser vi et nærbilde av Odd, i tillegg til et heltotalbilde. Det direkte blikket gir en slags visuell leserkontakt med Odd. Bruk av slik direkte øyekontakt er en krevende bildehandling. Det skapes en kontakt mellom leseren og Odd. Heltotalbildet er med på å gjøre oppslaget mer spennende, og viser til at Odd skal sykle hjemmefra.



(Oppslag 10)

Ser vi på oppslag tre, så er det blitt brukt et heltotalt bildeutsnitt over klasserommet. Å bruke et slikt utsnitt gir leseren oversikt over miljøet, og vi får fort følelsen av at det er kaos og bråkete i klasserommet, men Odd sitter stille og er redd. I dette oppslaget er det også aktivt brukt et fugleperspektiv. Dette kommer vi tilbake til. (Se oppslag tre på neste side).



(Oppslag 3)

## Perspektiv

Å bruke ulike perspektiver er og, slik som bildeutsnittene, med på å være en faktor for å forstå historien som blir fortalt. Perspektivene som blir brukt i bildebøker er fugleperspektiv, froskeperspektiv og normalvinkel. Normalvinkel er den type perspektiv som oftest dominerer i bildebøker. I *Odd er et egg*, er det normalvinkel som dominerer, med noen få unntak av fugle- og froskeperspektiv, dette kommer vi tilbake til. Et fugleperspektiv kan være med på å vise at noen føler seg liten og usynlig der bildet er tatt ovenfra. Et froskeperspektiv kan framstille at noen føler seg stor, der bildet er tatt nedenfra. Vi skal nå vise til ulike eksempler på perspektiver som er blitt brukt i bildeboken.

Som nevnt under bildeutsnitt på forrige side, er det blitt brukt et fugleperspektiv på oppslag tre. Bruken av fugleperspektiv på dette oppslaget er med på å skape en følelse av oversikt, vi ser hele klasserommet. I tillegg gir det oss som lesere en følelse av at Odd føler seg liten og redd i klasserommet fullt av kaos og bråk. Dette ser vi også på måten han sitter, det ser ut som han vil gjøre seg så liten som han bare kan. I tillegg ser han på oss som lesere med triste øyne. Her får fugleperspektivet oss lesere til å føle på Odd sine følelser som liten og redd.

På oppslag 13 er det tydelig blitt brukt et froskeperspektiv. Her er det Gunn som er i perspektivet, med Odd som synsvinkel. Det er Odd som ser motivet. På dette oppslaget ser han opp på Gunn, han har endelig funnet henne.



(Oppslag 13)

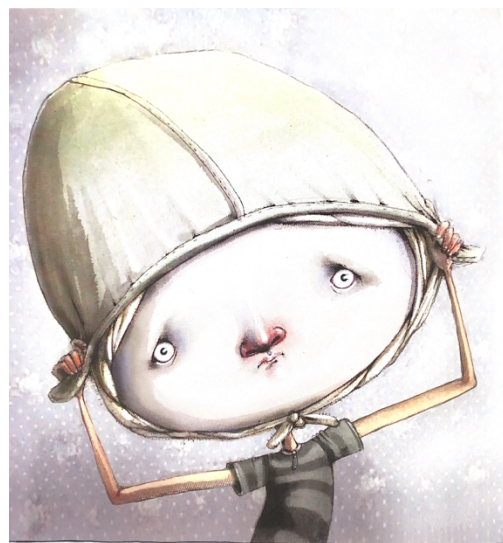
I denne bildeboken er det normalvinkel som dominerer mest som perspektiv. På oppslag 16 ser vi et eksempel på dette. Oppslag 16 viser til vendepunktet i boken. Her er ikke Odd lengre redd, hodet hans har blitt hardkokt av kjærlighet. Han tør å sykle og ser fornøyd ut når han ser på leseren. Han trenger ikke lengre være redd for at hodet skal knuse. To andre eksempler på normalvinkling i boken oppstår på oppslag syv og tre. (Se oppslag 16, 7 og 2 på neste side).



(Oppslag 16)



(Oppslag 7)



(Oppslag 2)

## Bildesitat

I kapittel 2.4.2 om bildesitat viser vi til at dette er når forfatteren henviser seg til andre tekster (Birkeland et al., 2018, s. 117). Det er nok mange bøker som kan minne om handlingen i Odd, men vi tenkte særlig på en bok skrevet av Kjetil Lindregard i 2004. *Linus i svingen* handler om en vennegjeng, der gutten med navn Nure kan minne oss om Odd og hans familiesituasjon. Vi tolker guttene som jevnaldrende, og begge har en overbeskyttende “hønemor” som påvirker deres handlinger og væremåte. Videre ligner disse karakterene fordi begge blir bedt om å beskytte hodene ved bruk av en te-varmer og en hjelm.

Faren til Nure er død, og det er derfor moren hans er overbeskyttende. Han får ofte høre om situasjoner der konsekvensen ble at personen nesten døde. Det gjør Nure redd, og derfor hører han på henne. I boken *Odd er et egg* tolker vi en lignende situasjon, der moren ber Odd om å være forsiktig med hodet. Det uttrykkes heller ikke noe om faren til Odd, eller noe om deres forhold. Dette kan derfor tolkes som en påvirkning til hennes væremåte. Dette kommer ekstra tydelig frem i boken om Odd, fordi moren fremstilles som en høne i bildene.

Vi vet ikke sikkert om Aisato har hatt denne tekstreferansen i bakhodet da hun skrev boken om Odd, men for barn i skolen kan dette være en aktuell kobling å gjøre. Vi skal senere drøfte hvordan slik gjenkjenning kan bidra til økt motivasjon og leselyst, hvor vi også knytter tv-serien om *Linus i svingen* og filmen om Odd opp mot det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”.

## 4.6 Allalderbok

Som nevnt i kapittel 2.4, nærmere bestemt 2.4.2 om allalderlitteratur, så handler det om at boken henvender seg til flere lesere samtidig, som heller ikke trenger å være i samme alder (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 21). *Odd er et egg* kan kategoriseres som en allalderbok fordi det er ulike elementer i boken som kan prege både barn og voksnes leseopplevelse. Det tydelige i boken er dette barneperspektivet som Aisato har lagt til grunn når fortellerstemmen inntar barnets perspektiv. Dette skal fungere som en motiverende faktor for barneleseren og er med på å gjøre barnet i stand til å kjenne seg igjen i Odds følelser. Videre har Aisato fått med seg dette med å være en såkalt “hønemor” for barna sine. Odd har kanskje en mor som tidligere har vært alt for beskyttende og har fått Odd til å bli den han er i starten av boken.

Dette er noe den voksne leseren kanskje kan kjenne seg selv igjen i. Det er fort å være overbeskyttende overfor de man er glad i og står nærmest.

Et annet element som vi tolket kan beskrive dette med allalderbok, kommer til uttrykk gjennom disse sommerfuglene som oppstår på oppslag med Gunn. Sommerfuglene kan være et tegn på frihet, noe Odd opplever til slutt i boken etter mange år med usikkerhet og redsel. Victoria Dalsberget har skrevet et dikt i boken sin *du er nok* (2021) som vi synes passet bra inn, både til denne tolkningen vi har av sommerfuglene og til hvordan tilværelsen til Odd er og hvordan den blir.

“Tenk om sommerfuglene  
holdt seg hjemme fra blomsterenga  
slik jeg holder meg hjemme fra stranda  
fordi de hadde strekkmerker  
på vingene og ikke forsto  
at det viktigste med vinger  
er at de kan fly” (Dalsberget, 2021, s. 22).

Ser vi tilbake på kapittel 4.2 om paratekstene og tolkningen vår om at forbudsskiltet kan symbolisere at det ikke er lov å være annerledes, kan tolkningen vår om at sommerfuglen kunne tenkes å fremstille Gunn, kanskje stemme. Odd holder seg der det er trygt til enhver tid, i hvert fall før han møter Gunn. Gunn kan i mange tilfeller ses på som en sommerfugl for Odd, en sommerfugl og en venn som bringer frihet inn i livet hans og beriker det med glede og selvstendighet. Alle mennesker, stor som liten, har behov for en venn i livet sitt.

#### **4.7 Oppsummering av analysen**

Vi har nå analysert utvalgte elementer ved bildeboken *Odd er et egg* av Lisa Aisato. Vi startet analysen med å fortelle kort om bildeboken i kontekst og videre over til bildebokens paratekster. I analysen av paratekstene fikk vi frem hvilken rolle de ulike fargene spiller, hvordan Odd fremstilles og hvilke ulike frampek som dukker opp mellom linjene. Vi har tolket frem en forståelse av bokens helhet.



Vi har analysert bokens ulike oppslag og sidevendinger, der vi har skapt oss en tolkning over hva dette kan bety for helheten. Luftballongen på oppslag fem kan i denne sammenhengen tolkes som en måte å leve livet på. Videre har vi analysert bokens ikonotekst og hvilke ikonotekstprinsipper som eksisterer. Det er både avløsning og forankring, men vi har kommet frem til at det er den avløsende effekten som dominerer.

Vi har sett på hvilke perspektiver som eksisterer i bildeboken, samt ulike bildeutsnitt. Det eksisterer også ulike visuelle leserkontaktpunkter i boken, hvor Odd eller Gunn vender blikket sitt ut mot leseren. Ikke minst har vi fått assosiasjoner til at Aisato kan ha hatt en intertekstuell referanse til Kjetil Indregards bøker og filmer om *Linus i svingen*.

Det er mange grunner til at vi tror at bildeboken *Odd er et egg* kan fenge elever på småtrinnet. Hvordan boken er som en helhet er en av grunnene, da boken gir mulighet til å tilpasse en mangfoldig klasse. Handlingen, samspillet mellom tekst og bilder, hvordan Aisato lar karakterene snakke med leseren og ikke minst fargebruken er elementer i boken som gjør den spennende. Temaene i boken passer godt inn i skolen og mange barn kan kjenne seg igjen i Odd sine følelser, og boken kan derfor være med på å sette ord på for eksempel det å være redd, eller det å føle seg ensom. Vi skal i det følgende kapitlet gå inn på hvordan denne boken kan brukes i klasserommet for å fremme elevenes leselyst, samt hvordan man kan arbeide med den i forbindelse med det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”.

## 5.0 Drøftinger og svar på problemstilling

Hensikten med denne masteroppgaven er å forsøke å finne svar på hvordan bildeboken *Odd er et egg* kan være med på å opprettholde og fremme elevers leselyst og motivasjon i småskolen, nærmere sagt 2. klasse. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan man fremme elevenes leselyst ved bruk av bildeboken Odd er et egg? Og hvordan kan man knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i klasserommet?* Vi skal nå ut fra teori og analyse drøfte dette og forsøke å gi svar på vår problemstilling.

I dette kapittelet har vi valgt å først drøfte leselyst og lesemotivasjon mer generelt sett, før vi går i dybden på hvordan bildeboken kan fremme leselyst. Vi henviser til kapittel 3.2 om gjennomføringen der vi skrev at vi gjør det slik fordi det er viktig for elevene å ha generelle lesekunnskaper for å kunne mestre å lese, samtidig som å forstå handlingen i boken for å kunne opparbeide seg en form for lesemotivasjon. Der begrunnet vi også at bildeboken er multimodal som gjør at elevene ikke behøver å ha gode lesekunnskaper for å forstå handlingen i boken, da barna kan se på illustrasjonene samtidig som de forsøker å lese.

### 5.1 *Odd er et egg* som motivasjon for lesing

#### **Hvordan arbeide med lesing i skolen for å fremme motivasjon**

For å kunne fremme motivasjon til lesing er det ulike momenter som må legges til rette for eleven. For å si at en elev kan lese kan vi se på leseformelen som Gough og Tunmer har utviklet. Leseformelen ser slik ut: “Lesing = avkodning x forståelse”. I tillegg til disse er det også blitt lagt på motivasjon i formelen da dette er en viktig faktor i leseopplæringsprosessen. (Traavik, 2013, s. 40). Motivasjon er en viktig faktor når et barn skal lære å lese. Uten motivasjon vil ikke eleven ha progresjon i utviklingen. Det er viktig at barnet opplever en indre motivasjon som drivkraft for videre utvikling. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

Som skrevet i kapittel 2.2.2 om litterær kompetanse hos de yngste elevene, har som regel førsteklassinger med seg stor motivasjon til å lære å lese og skrive på skolen. Å lese er som nevnt en kognitiv kompetanse og en sosiokulturell praksis. Uten å kunne lese vil ikke barnet utvikle seg til å kunne ta del i samfunnet. Dette er fordi lesing handler om å forstå og avkode en tekst, i tillegg til at det er en sosial praksis. Det er derfor viktig å bygge på motivasjonen

elever har med inn i skolen, og danne de til gode lesere, med gode lesestrategier for videre vekst (Skovholt, 2014, s. 36). Det er vår oppgave som lærere å bygge på denne motivasjonen for utvikling og opprettholding av motivasjon, i dette tilfellet, lesemotivasjon. For å kunne motivere til eller opprettholde motivasjonen elever har med seg inn i skolen, er det viktig å jobbe med og skape gode lesere i skolen allerede fra skolestart, men også i videre skolegang. For å kunne bli en god leser må læreren gi elevene gode verktøy og vise til ulike lesestrategier (Skovholt, 2014, s. 38). På denne måten kan elevene finne verktøy og strategier de selv liker, som kan være en motiverende faktor for videre lesing.

En type lesestrategi som blir mye brukt i skolen er repetert lesing. Som skrevet i kapittel 2.2 om estetisk og efferent lesing i begynneropplæringen, blir repetert lesing, nærmere kalt “relesing” (som handler om å gjenta og repetere) brukt som en strategi for å jobbe med estetisk og efferent lesing. Hovedfokuset vil være at elever skal bli estetiske lesere. Dette er problematisk da det er den efferente lesingen som dominerer i skolen (Hennig, 2017, s. 112). For at elever skal kunne bli estetiske lesere, er vi nødt til å jobbe med lesestrategier, i dette tilfellet vil vi trekke fram relesing. Det kan både være fordeler og ulemper med å bruke relesing i skolen. På den ene siden er dette en bevist lesestrategi som gir eleven bedre leseflyt og forståelse, da denne strategien gjør at eleven leser samme teksten eller setningen flere ganger. Å lese en tekst eller setning flere ganger vil også være med på å gi lesingen mer mening og opplevelse. Dersom eleven opplever bedre leseflyt, forståelse og at teksten gir mening og opplevelse, er dette en motiverende faktor for mange, som vil igjen gjøre at de vil lese mer (Kverndokken, 2012, s. 106). På den andre siden kan det være elever som synes det er lite motiverende og kjedelig å lese den samme teksten eller setningen om og om igjen, i tillegg til at de kanskje ikke opplever mestring eller progresjon i lesingen. For elever som ikke strever for mye med lesing, kan dette virke lite hensiktsmessig og for lett (Samuels, 1979). Uansett hvilke leseutfordringer elevene har kan alle oppleve det å repetere lesing som kjedelig og lite motiverende.

Som nevnt over viser Hennig til at det er den efferente lesingen som dominerer i skolen (Hennig, 2017, s. 112). Hvorfor er det sånn? Den efferente lesingen handler om at elever leser for å kunne samle informasjon til å svare på spørsmål etter lesingen har foregått, ikke for opplevelsen sin skyld. Kan dette være fordi lesingen styres av en ytre motivasjon? Vi vil si at dette har en sammenheng. En ytre motivasjon kjennetegnes av at eleven får anerkjennelse eller belønning for lesing. Hvis det blir mye lesing knyttet til at elevene skal svare på

spørsmål etter lesing av en tekst, bruker elevene efferent lesing, i tillegg til at lesingen i dette tilfellet mest sannsynlig styres av en ytre motivasjon, da dette er noe læreren forteller at de skal gjøre, og elevene får feedback (belønning) på arbeidet. Dersom slike leseoppdrag dominerer i skolen, vil ikke elevene utvikle seg til gode lesere, og ha jevn motivasjon gjennom skoleårene. Elevene må oppleve en indre motivasjon for å bli gode lesere, og for å mestre estetisk lesing, som handler om at elevene leser fordi de har lyst, og teksten gir mening. Dersom eleven har en indre motivasjon, vil eleven på sikt bli en god leser med stor entusiasme, vil ikke gi opp like lett og vil også ha en bedre forståelse av teksten, i tillegg til at eleven vil få gode avkodingsferdigheter. En motivert leser som leser masse vil ha bedre leseferdigheter enn en som ikke leser like mye (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Derfor skal man som nevnt over jobbe aktivt med å gi elevene ulike lesestrategier slik at elevene kan finne ut hva som passer de best for å jobbe med videre lesing.

Med dette kan vi se at det å gjøre elevene til estetiske lesere med en indre motivasjon, er viktig for å utvikle elevene til gode lesere. Ser vi tilbake i kapittel 2.2.1 om ytre motivasjon for å forsterke indre motivasjonen, ser vi i både PISA- og PIRLS-undersøkelser at de elevene som kun styres av en ytre motivasjon leser mindre enn de som styres av en indre, og dette fortsetter etter hvert som elevene blir eldre. Det kom fram i PISA-undersøkelsen at hele 50% ikke leste for fornøynsens skyld og 58% leste kun hvis de måtte, dette var 15 åringers svar (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Vi tenker dette er overraskende høye tall, og for å kunne gjøre en endring på dette tenker vi at tidlig arbeid med motivasjon kan virke, og ikke minst tilpasse lesingen for enkelteleven. Å la elevene være med på å for eksempel velge hva de skal lese, kan være en fin start. Med de minste elevene er det viktig at noen kan veilede dem i valg av bok. Å gi elevene friheten til å finne en bok de selv har lyst til å lese kan være motiverende for mange elever, enn å få en bok av en lærer som de får beskjed om å lese. Dette er selvbestemmelsesteorien som vi har skrevet om i kapittel 2.2.1. Når elevene kan være med på å velge en bok ut ifra nivå, interesser og behov, kan dette være med på å gi eleven en indre motivasjon. I tillegg til at dette gir en indre motivasjon, er det slik som Ryan og Deci beskriver, at det gir både personlighet og menneskelig motivasjon, å få være med å velge hvilken bok eleven skal lese (Deci, 1996). Deci sier videre at dette kan gi en indre motivasjon for mange, da de indre forholdene gir en type definisjon på selvbestemmelse, og det begrunnes i at handlingene kommer fra en selv (Ryan & Deci, 2000). Å finne den indre motivasjonen kan være varierende for elever. Noen opplever å ha en indre drivkraft ofte i skolen, mens noen finner ikke den indre motivasjonen. Noen ganger er vi lærere nødt til å

bruke den ytre motivasjonen for å kunne påvirke den indre motivasjonen. Dette er omdiskutert om det er bra.

På den ene siden kan dette virke inn positivt, slik som skrevet i kapittel 2.2.1, fungerer det ofte bra å bruke den ytre motivasjonen for å nå den indre. En elev som i dette tilfellet ikke har lesemotivasjon eller drivkraft for lesing fra før av, vil ikke oppnå indre motivasjon helt uten videre. Disse elevene trenger ofte da en ytre motivasjon for å kunne sette i gang den indre (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Dette i form av belønning som for eksempel å se filmen om Odd i etterkant av lesingen. Vi kan også trekke inn “Flow” som kan være en motiverende faktor for lesing. Som nevnt tidligere står Csikszentmihalyi og Csikszentmihalyi for begrepet “flow”, som handler om at barnet opplever å bli oppslukt i det den holder på med, i dette tilfellet lesing. Eleven opplever glede, kontroll og engasjement for det den holder på med, og det fungerer som en indre motivasjon (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260).

På den andre siden kan det tenkes at for mye bruk av ytre motivasjon kan komme til å minske følelsen av å bli motivert. Dersom den ytre motivasjonen blir for mye brukt i form av belønning, kan det tenkes at dette vil slutte å fungere særlig godt, og da sitter eleven igjen med å ikke kunne bli motivert, hvis den enda ikke har funnet en indre motivasjon. Det er viktig å passe på at eleven ikke opplever for mye ytre motivasjon, da dette kan påvirke videre arbeid for indre motivasjon. Ved at eleven føler på kontrollert eller autonom ytre motivasjon er ikke det bra over tid. At eleven enten blir tvunget til å løse leseoppgaver, eller arbeider i frykt for å ikke bli latterliggjort, eller kun får belønning etter arbeid, vil det minske sjansene for å oppleve indre motivasjon for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Undervisningen skal ikke preges av en ytre motivasjon. For å kunne unngå dette må læreren jobbe systematisk med enkelteleven for å finne noe den mestrer. Gode relasjoner med elevene er viktig for at de skal bli selvmotiverte (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260). Det er som nevnt i kapittel 2.2 at samspillet mellom de ulike faktorene i en person, for eksempel elevens innhentedede kunnskaper og erfaringer og faktorer i omgivelsene rundt, motivasjonen blir påvirket av (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Elever blir motiverte når de opplever mestring. Dette kan for eksempel igjen være at eleven kan være med på å velge bok, eller lære ulike strategier, slik at eleven finner en han/hun mestrer og en han/hun har lyst til å lese.

I tillegg er leseengasjement en viktig faktor for å bli en god leser og å oppleve motivasjon for lesing. Tidligere i oppgaven, nærmere bestemt teorikapittelet, skriver vi om hva som skal til

for at eleven skal oppleve leseengasjement. Her henviser vi til det Anmarkrud og Brandmo kaller for “de fem store”. Anmarkrud og Brandmo skriver at disse skal ligge til grunn for at eleven skal oppleve leseengasjement. “De fem store” handler om at eleven skal ha en indre lesemotivasjon, forventning om mestring av lesing, sosial lesemotivasjon, se verdien av lesingen og sist leseengasjement. For å oppnå den sistnevnte, leseengasjement, må de fire første begrepene oppfylles. (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228).

For at eleven skal kunne ha en indre lesemotivasjon er det flere elementer som må ligge til grunn for eleven. Eleven må ha en indre drivkraft som gjør at eleven har lyst til å lese mer, og prøve seg på nye ting. Eleven må være nysgjerrig, og ha et ønske om å ville lære mer. De elevene som har indre motivasjon vil som regel lese mer, og utfordre seg selv til å lese mer krevende tekster (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228). Videre er det også viktig at eleven har en forventning om mestring av lesing. Har ikke eleven dette, vil den ikke komme videre i leseprosessen, og den vil stoppe opp. Her kan det også tenkes at motivasjonen blir mindre. Eleven må kunne ha troen på seg selv, og bestemme seg for at dette er noe den skal få til. Her må eleven klare å motivere seg selv med tanken om at de har gode nok avkodingsferdigheter, forkunnskaper og lesestrategier for å kunne lese en bestemt tekst. Som nevnt i teorikapittelet viser forskning at de elever som har en høy realistisk forventning om mestring til lesing, klarer å lese mer krevende tekster, og tar utfordringer enklere enn de elevene som ikke har dette. De viser større innsats som igjen da resulterer i mestring, som kan være en motiverende faktor (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228-229).

Videre skal eleven også ha ferdigheter til å lese i sosiale sammenhenger for å kunne oppnå leseengasjement. Å lese i sosiale sammenhenger er ofte fint, da elever kan samarbeide om å snakke om tekst, innhold, se på bilder sammen, snakke og lese sammen. På denne måten kan elever oppleve en ny side og opplevelse rundt teksten. Og det kan også ofte være fint for de som har mindre ferdigheter innenfor lesing (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Siste punktet i “de fem store” eleven må ha for å kunne oppleve leseengasjement er å verdsette lesingen. Dette handler om at eleven bruker den estetiske leseopplevelsen, og opplever teksten og lesingen som noe viktig, og nyttig for å komme videre på vei. Dette styres av en indre motivasjon. Eleven forstår at det å lese mer utfordrende tekster er viktig for å kunne bli en bedre leser (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Som nevnt i teorikapittelet beskriver Astrid Roe at “elever som verken har noe personlig forhold til det de skal lese, eller som ikke ser noen hensikt med det, opplever lesing som noe de er tvunget til å gjøre på skolen, men

som ikke har noen sammenheng med det livet de lever ellers”(Roe, 2014, s. 137). Dette handler om at vi må hjelpe elevene til å finne tekster de synes er interessante. Med disse fire punktene til stede vil eleven kunne oppleve leseengasjement, som bygger på bedre innsats, utholdenhet, og tid brukt på lesing (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229).

Som nevnt i kapittel 2.2.2, er det en forutsetning at elevene har leseengasjement for å oppleve motivasjon til lesing. Guthrie, Wigfield, Barbosa og Perencevich definerer den engasjerte leseren som en som bruker kognitive strategier og samhandler sosialt for å kunne lære av en tekst, i tillegg til at eleven er motivert, som er en forutsetning for at eleven skal kunne bygge på sine kunnskaper (Guthrie et al., 2004, s. 404). John Guthrie legger stor vekt på hvordan engasjement og lesestrategier påvirker hverandre positivt. Det er derfor ifølge Guthrie viktig at læreren legger like stor vekt på å motivere barna, som å lære de gode lesestrategier (Guthrie, 2007, s. 134). Disse er tett knyttet sammen ved at eleven må ha en indre motivasjon for å oppleve leseengasjement (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228). Det kan tenkes at de elevene som starter i skolen med gode leseferdigheter vil mestre dette. Men for de elevene som har svekkede leseferdigheter og ikke finner indre motivasjon for å lese, vil det være vanskelig å oppleve og oppnå leseengasjement. At eleven oppnår dette er viktig for videre leseutvikling og motivasjon for senere skoleår. En forutsetning for at elever skal kunne mestre leseengasjement er å være selvsikker. Eleven må ha troen på seg selv, at dette er noe de skal klare. Anmarkrud og Brandmo viser til at de elevene som får til dette, i tillegg til at de har troen på kunnskapene de allerede har av avkodingsferdigheter, bakgrunnskunnskaper og lesestrategier, viser til at disse elevene vil klare å lese mer krevende tekster, og løser utfordringer bedre enn de elevene som ikke har troen på seg selv. Disse elevene vil igjen føle på mestring, som er en stor motiverende faktor (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228-229). Vi må med dette derfor jobbe med også elevenes selvoppfatning, og jobbe med at elevene må kunne ha troen på seg selv, at dette er noe de skal klare. I tillegg kan man bruke strategier som for eksempel å lese sammen med andre, da lesing i sosiale sammenhenger er en viktig faktor for å oppleve leseengasjement. Får vi til dette vil elever av ulik grad av leseferdigheter kunne bli mer motiverte lesere.

Som vist i PISA- og PIRLS undersøkelsene, viser disse skremmende høye tall, viser til kapittel 2.2.1: “[...] når elevene var blitt 10 år gamle, fortalte om lag 36% av de norske deltakerne at det å lese på fritiden var noe de gjorde 1-2 ganger i måneden eller sjeldnere” (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Dette fortsetter jo eldre elevene blir. Resultatene fra

PISAundersøkelsen viste at “[...] 50% av de norske 15-åringene som deltok i undersøkelsen, ikke leste for fornøyles skyld, og enda flere (58%) svarte at de bare leste hvis de måtte” (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 227). Å jobbe systematisk med motivasjon, leseengasjement og at elevene skal ha troen på seg selv i leseopplæringen, kan være en faktor for å snu disse tallene. Et eksempel som kan være motiverende for elever i begynneropplæringen er å bruke bildebøker som verktøy. Dette er fordi de fleste elevene er nok kjent med slike bøker fra barnehagen. Dette kan fungere for både elever som ikke er kommet så langt i leseprosessen, og for de elevene som er kommet langt i leseprosessen (Gjems, 2016, s. 153). Dette er fordi boken er multimodal, og kan tilpasses nivå, enten ved å lese fortellingen ut fra å se på bildene, eller ved å faktisk lese teksten. Her er bildeboken *Odd er et egg* et godt eksempel. Det er flere momenter i bildebøker som gjør at de kan være motiverende for barn. Ofte blir det brukt et barneperspektiv i boken. Barnet kjenner seg ofte igjen i hovedpersonen, som gjør at barnet blir mer dratt inn i handlingen, og er nysgjerrig på hva som skjer videre i boken. For å finne dette ut er elevene nødt til å lese boken eller se på bildene for å finne dette ut. Høytlesing kan også være et alternativ. Et eksempel på bruk av barneperspektiv og nysgjerrighet i *Odd er et egg*, ser vi allerede på bokens forside. Der ser vi et bilde av Odd. Odd ser på leseren med triste og bekymra øyne, i tillegg til at vi får følelsen av at han kan ha grått siden han har en rød og snufsete nese. Vi får en førforståelse om at boken handler om gutten som det er bilde av, og at dette er Odd som har et hode som er et egg. Dette kan være med på å skape nysgjerrighet før man begynner å lese boken, da man lurer på hvorfor Odd er lei seg. Dette kan være en motiverende faktor som motiverer til lesing, da barnet kan bli nysgjerrig på hvorfor Odd er lei seg, og opplever kanskje sympati med han.

I tillegg bruker Aisato verbaltekst i boken som “snakker til leseren”. Hun stiller spørsmål til leseren som også kan fungere som en motiverende faktor for barnet, da “boken snakker” til barnet. Et eksempel på dette ser vi på bokens baksidetekst. Det står skrevet “Tenk deg at hodet ditt er et egg. Som kan knuse når som helst”. Her får vi svar på hvorfor Odd ser så lei seg ut på framsiden, og skjønner at boken kommer til å handle om nettopp dette. Leser vi videre i verbalteksten på baksidepermen stiller forfatteren spørsmål til leseren. Det står “Hvordan tror du gymtimene med ballspill hadde vært da? Hvordan tror du en tur i kongleskogen hadde føltes?” Dette er et virkemiddel for å skape interesse og nysgjerrighet og dra leseren inn i bokens handling. Spørsmålene er personlig rettet til leseren, og er med på å skape et barneperspektiv som også senere kommer fram i boken. Å ha et barneperspektiv i en



bildebok er, som skrevet i punkt 2.2.2 om litterær kompetanse hos de yngste elevene, med på å skape en motivasjon for lesing, da barnet kjenner seg igjen i handlingen i boken. Hennig skriver at barneperspektivet kommer til uttrykk når fortellerstemmen retter seg mot barnets perspektiv som leser, som blir gjort i baksideteksten (Hennig, 2017, s. 115-116).

I tillegg til barneperspektivet, kan også bilder og bildeutsnitt ha en motiverende faktor for mange elever. Å se på bilder er en spennende prosess for mange, og ofte kan man se mer i bildene enn i teksten. For elever i andre klasse tenker vi at bildeutsnitt og perspektiver kan være en motiverende faktor, da bildeutsnitt og perspektiver er med på å skape følelser og forståelse til handlingen i boken, i tillegg til farger og symbolikk som er blitt brukt. Variert bruk av bildeutsnitt og perspektiver kan være en motiverende faktor for mange elever da de kjenner seg igjen i følelsene hovedpersonen i boken har. De fleste har nok kjent på utenforskap, og det er nok derfor denne boken *Odd er et egg* kan være motiverende for mange barn å lese. I tillegg er det blitt brukt en del visuell leserkontakt, der Odd ser på leseren, og leseren føler derfor på et “bånd” mellom seg og Odd. Den visuelle leserkontakten ser vi gjennom hele boken, enten om det er blick fra Odd eller Gunn direkte til leseren, eller om det blir stilt spørsmål til leseren slik som på baksidepermen, i verbalteksten på baksiden.

### **Hvordan kan modalitetene i *Odd er et egg* fremme leselyst**

I definisjonene på leseforståelse til Grøver & Bråten (2021), Snow (2002) og Bråten (2007) kommer det tydelig frem hvor viktig det er å skaffe seg en mening rundt teksten og ikke minst klare å engasjere seg i den. I tillegg påpeker Snow at forståelsen inkluderer tre elementer, der blant annet det ene punktet handler om at det er leseren som utgjør selve forståelsen (Snow, 2002, s. 11). Og er det noe barn i andre klasse er gode til, er det nettopp dette. Av egen erfaring, elsker barna i den alderen å bli lest for, og de klarer samtidig å sluke opp den minste detaljen i illustrasjonene. Dette kan vises gjennom analysen til Mitchell, hvor førsteklassingene er på vandring med blikket og har et stort fokus på bildene (Mitchell, 2022, s. 185).

Som skrevet i kapittel 4.1 inneholder bildeboken *Odd er et egg* flere ulike virkemidler som skal bidra til å gjøre boken meningsfull og ikke minst spennende for leseren. Denne forståelsen oppstår dessuten mellom leser og tekst og den leseforståelsen man selv har, er ifølge Grøver og Bråten, et dynamisk fenomen (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). Bildeboken

*Odd er et egg* er et godt eksempel på hvorfor leseforståelsen må være dynamisk. På den ene siden er boken ei bildebok, fordi den inneholder et eller flere bilder per oppslag (Birkeland et al., 2018, s. 99). Til forskjell fra en roman, eller en annen skjønnlitterær bok, må leseren også tolke bilder og illustrasjoner på lik linje som verbalteksten for å skape seg en forståelse rundt handlingen. På den andre siden må leserens leseforståelse være preget av å kunne forstå flere uttrykksformer samtidig (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 49). Det er mange prosesser som foregår samtidig, og leseforståelsen er et resultat av dette (Grøver & Bråten, 2021, s. 16). For å kunne vise til hvorfor det er viktig med en god og dynamisk leseforståelse for å kunne lese og tolke bildeboken *Odd er et egg*, må man sammen med elevene arbeide for å utvikle egen visuell tekstkompetanse, på lik linje som den verbale. Og som Ommundsen (2018) sier må man skaffe seg en oversikt over helheten og de ulike detaljene i bildene også (Ommundsen, 2018, s. 151). I *Odd er et egg* er det ulike modaliteter som til sammen skaper en multimodal tekstform. Boken er et fint verktøy for å opprettholde lesemotivasjonen. Det kan poengteres med at den på den ene siden er en bildebok, og barn er som tidligere skrevet godt kjent med slike bøker, der faktisk vi voksne har noe å lære av barna. Verbalteksten er ikke alltid den viktigste biten (Ommundsen, 2018 s. 151). På en annen side er boken god for å fremme leselyst fordi det er en bok som kan tilpasses den enkelte leseren (Ommundsen 2018, s. 151). Vi skal videre i kapittelet drøfte hvordan de ulike kjennetegnene i *Odd er et egg* kan bidra til å fremme leselyst.

## **Parateksten**

Det første vi gjorde i analysekapittelet var å se på bildebokens paratekster. Parateksten består av forsiden, baksiden og innsidepermen. Parateksten er med på å skaffe leseren en forforståelse og egen mening om hva boken kommer til å handle om. Dette kan vises gjennom både forsiden og baksiden av *Odd er et egg*. Disse gir oss en oversikt og en forståelse av at det er Odd som er på bildet, og han har et egg som hode. Forfatteren vekker følelser i leseren, ved å stille spørsmål om hvordan vi tror det hadde vært å være Odd. Dette er et viktig verktøy som Aisato har tatt i bruk, og det kan vises gjennom teorier om motivasjon. Brandmo og Bråten beskriver begrepet som en mobilisering av energi, som kan sette i gang mentale eller fysiske handlinger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Videre kan vi trekke inn indre og ytre motivasjon, med særlig vekt på den indre motivasjonen, hvor leseren leser fordi han eller hun ønsker og vil (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260) og ikke fordi den ytre og kortvarige motivasjonen drar elevene inn mot mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67) fordi

motivasjonen styres av tvang eller belønning, som også kan beskrives gjennom begrepene kontrollert og autonom motivasjon som er Ryan og Deci sine to forhold på ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

På den ene siden kan parateksten og dette med å stille spørsmål til leseren, som Aisato har gjort i boken *Odd er et egg* spille på elevenes motivasjon til å lære seg å lese, for det er som tidligere skrevet den indre motivasjonen til å lese som gir leseren et leseengasjement (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228), og det er det vi ønsker elevene skal få ved å lese boken. Og skolestarternes motivasjon til å lære seg å lese er stor, noe vi selv har erfart, men som også Anmarkrud og Brandmo (2021, s. 227) bekrefter. I tillegg er barna ofte godt kjent med ulike bildebøker, og derfor kan det tenkes at *Odd er et egg* kan være med å opprettholde denne gode motivasjonen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 89). Parateksten vekker interessen til leseren, og som Hennig sier oppstår engasjementet rundt lesingen når man faktisk leser (Hennig, 2019, s. 17). Elevene leser når de har den indre driven på plass, noe vi kan tenke at parateksten kan vekke.

På den andre siden kan parateksten i *Odd er et egg* være med på å bygge opp den såkalte ytre motivasjonen som Brandmo og Bråten påpeker at ofte må være til stede for å i det hele tatt sette i gang den indre driven (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). For å ha lyst til å lese en bok, er det som sagt den indre motivasjonen som er avgjørende, og parateksten til *Odd er et egg* kan være med på å vekke denne indre driven til begynnerleseren fordi Aisato har tatt med effekter og elementer på bokens forside og bakside som gjør oss nysgjerrige, og som sagt vekker følelser i oss. Baksideteksten som har som oppgave å gi leseren informasjon om hva boken kommer til å handle om, stiller spørsmål som gjør at leseren på en eller annen måte må prøve å forstå hvordan Odd har det og hvordan det kan være å ha et egg som hode. Derfor er det viktig at lærere lærer elevene hvor viktig det er å titte på bokens paratekst og ikke minst prøve å lese teksten, for dette er avgjørende for den indre driven eller indre motivasjonen til å ha lyst til å lese boken. Like viktig er det dersom *Odd er et egg* skal brukes som høytlesing, at lærere bruker litt tid på å titte og utforske bokens paratekst før de går i gang med lesingen, at det eksisterer en liten litterær samtale før lesingen. Med dette kan det tenkes at elevene vil opparbeide seg mer lesemotivasjon, ettersom de sitter med forkunnskaper som gjør det lettere å forstå handlingen. Gjems sier at lesemotivasjon bør få større plass i skolen (Gjems, 2016, s. 153), og denne måten å introdusere bildeboken på, kan være med på å gi læring rundt lesemotivasjon større plass.

## Oppslag og sidevendinger

I *Odd er et egg* fant vi flere ulike og interessante sidevendinger på diverse oppslag. Noen av disse sidevendingene var enklere å tolke meningen bak, mens andre derimot, var mer vriene. Ettersom sidevender er et virkemiddel som skal få leseren til å ville bla om, vil det i denne bildeboken være til motivasjon for de yngste leserne. Det er fordi dette, som Birkeland et al. skriver, skal skape spenning underveis i lesingen (Birkeland et al., 2018, s. 112). Hva skjer når Odd går inn i den skumle skogen eller klarer han å finne tilbake til Gunn? Barna vil få en følelse av å “måtte” lese videre for å finne ut av det neste som skjer. For å kunne vise til dette kan vi trekke inn begrepet «flow» av Csikszentmihalyi og Csikszentmihalyi. Sidevenderne er et virkemiddel som bygger opp spenningen, og barna får et ønske om å bla om, som igjen gjør elevene oppslukt i lesingen fordi det er spennende, og de ønsker å se hva som skjer med Odd videre (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Dette kan poengteres og bekreftes gjennom teorien til Rosenblatt om estetisk og efferent lesing og hvordan man veksler mellom disse under en leseøkt. På den ene siden leser man bildeboken på et efferent vis, hvor man samler inn informasjon, for eksempel hva karakterene heter og hvor de befinner seg. Mens man samtidig på den andre siden leser på et estetisk vis, fordi man leser for opplevelsen. Og det er denne reaksjonen på handlingen i boken, som har gitt elevene en estetisk opplevelse (Rosenblatt, 1995). Dette kan også vises gjennom det Hennig sier ofte skjer under lesing, som her handler om at barna svarer eller henvender seg direkte til Odd, for eksempel ber han om å ikke gå inn i skogen fordi det er skummelt, eller forteller hvor han må gå for å finne Gunn (Hennig, 2012, s. 223). Den estetiske siden kan også poengteres gjennom det såkalte barneperspektivet som oppstår i *Odd er et egg*, hvor barna kan identifisere seg med Odd (Hennig, 2017, s. 115-116). Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.2 om *Odd er et egg* i klasserommet.

## Ikonotekst og ikonotekstprinsipper

I analysen kom det frem at det er ikonotekstprinsippet avløsning som dominerer i *Odd er et egg*, men av og til dukker også forankring opp. Samspillet mellom verbalteksten og bildene i en bildebok har mye å si, både for bokens helhet og for leserens interesse. Det er fordi ord setter sansene våre i gang, mens bildene gir visuelle inntrykk (Birkeland et al., 2018, s. 115). For å vise til viktigheten bak virkemiddelet i *Odd er et egg*, kan vi trekke inn det Bråten (2007) sier om at leseren gir teksten en mening, han eller hun tar den ikke ene og alene

(Bråten, 2007, s. 12). Det er mange måter å tolke *Odd er et egg* på, og de fleste vil sitte med ulike tanker bak handlingen og ikke minst hva de ulike bildene prøver å fortelle oss.

Ettersom bildebøker er enkle å tilpasse, fordi man sammen med elevene kan utforske de ulike tolkningsrommene som oppstår (Ommundsen, 2018, s. 151), vil *Odd er et egg* kunne leses og forstås av samtlige elever. Det kan begrunnes gjennom ikonotekstprinsippene og deres rolle. På den ene siden kan ikonotekstprinsippet forankring, gi elever som synes lesing er vanskelig, en motivasjon for å lese boken ferdig. Eleven kan lese verbalteksten, så langt han eller hun klarer, hvor bildene eventuelt kan fortelle videre det barnet ikke klarte å lese selv. Derfor kan denne bildeboken i mange tilfeller ses på som det Vygotsky kalte for et støttende stillas, fordi bildene og illustrasjonene kan fungere som den kompetente andre som forteller det eleven ikke klarte å lese selv (Vygotsky, 1978). På den andre siden kan ikonotekstprinsippet avløsning gi elever som mestrer lesingen godt en utfordring i form av at de må lese teksten for å så tolke bildene ut ifra hva verbalteksten har formidlet. Dette kan poengteres gjennom det Hennig påpeker, at bildebøker nødvendigvis ikke trenger å bety enkle bøker (Hennig, 2012, s. 225).

Et annet element verdt å trekke inn her er hvordan boken også er blitt gjort om til en film. Dette ser vi på som relevant da bildebøker tidligere har blitt sammenlignet med andre multimodale former og fordi lyd er en modalitet. Men også fordi lyd og bilder kan, på samme måte som ikonoteksten eller samspillet mellom bilder og tekst, hjelpe elevene som strever med å lese til å opprettholde motivasjonen. Filmen om *Odd* kan man se på NRK, og er et annet godt eksempel på hvorfor boken er lett å tilpasse og enda et eksempel på hvorfor boken egner seg som et støttende stillas. Elevene kan etter endt lesing, få se filmen og derfor få med seg handlingen på en annen måte enn med å bare lese, og for elever som ikke strever med lesing kan dette være en form for en autonom ytre motivasjon, da mange barn synes det er gøy å gjøre noe som skiller seg ut fra standard undervisning. Tidligere skrev vi også om vår assosiasjon med handlingen i *Linus i svingen*, og at dette er en aktuell kobling å gjøre med elevene. Dette kan begrunnes gjennom at boken og filmen om *Odd*, og serien om *Linus* og gjengen kan bidra til at det blir lettere for barna å sette ord på egne følelser fordi man kan kjenne seg igjen i karakterenes følelser. Dette gir leseren næring og en vekst på et indre, men også ytre plan da man blir kjent med egne følelser og tanker (Stoltenberg, 2020, s. 198).

### **Farger, perspektiv og bildeutsnitt**

Mye av fortellingen i *Odd er et egg* fortelles gjennom bildene, nettopp fordi boken er multimodal, hvor det er ulike modaliteter som spiller sammen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Til nå har vi drøftet hvordan ikonotekst, sidevendinger og paratekst kan være med på å fremme motivasjonen til begynnerleseren. Like viktig er det med perspektiv og bildeutsnitt. Disse kan fungere på samme måte som fargene, som noe som er med på å forsterke handlingen. Og når de forsterker handlingen, vil spenningen og interessen til leseren vokse, og det kan tenkes at barna opplever en form for «leselyst». Måten Aisato har valgt å fortelle handlingen på, gjør den mer levende og spennende, og det kan for mange bli enklere å forstå hva slags følelser Odd har, fordi man forstår at Odd kan føle seg liten og redd når forfatteren for eksempel har tatt i bruk et fugleperspektiv i illustrasjonene. For å kunne vise til dette kan vi på den ene siden trekke inn barneperspektivet, hvor fortellerstemmen i boken inntar barnets perspektiv (Hennig, 2017, s. 115-116). Denne bidrar til at leseren raskt kan klare å identifisere seg med Odd (Bjørvand, 2012, s. 153). I tillegg kan det tenkes at både Odd og Gunn er på samme alder som elevene, som også fungerer som en kilde til identifikasjon (Ulland, 2018, s. 262).

Fargebruken i *Odd er et egg* er, som beskrevet i 4.1, konsekvent. Aisato har på mange måter lekt med fargene, og hun har lagt følelser i fargene. Med vårt forskningsspørsmål i bakhodet om hvordan man kan fremme leselyst med denne bildeboken, kan fargene derfor spille en stor og viktig rolle fordi de er med på å skape enda mer spenning for leseren, da de gir enda mer liv til handlingen.

På en annen side kan det tenkes at disse virkemidlene kan fremme leseglede og leseinteresse, og Hennig påpeker at disse blir brukt på samme måte som leselyst (Hennig, 2019, s. 14). Dette kan styrkes gjennom det Jang et al. definerer lesemotivasjon som. Farger, perspektiv og bildeutsnitt er virkemidler som kan motivere elevene til å fortsette å lese, selv om boken eventuelt blir utfordrende (Jang et al., 2015).

## **Bildesitat**

Bildesitat handler om de tilfellene hvor forfatteren henvender seg til eller siterer andre tekster (Birkeland et al., 2018, s. 117). Noe vi har fått assosiasjoner at Aisato har gjort i boken *Odd er et egg*, da Odd minner oss veldig om Nure (fra *Linus i svingen*) og hans væremåte. Når forfatteren tar i bruk dette virkemiddelet, kan det tenkes at det blir for mange barn enda

enkler å sette seg inn i Odd sin situasjon, fordi barneperspektivet i boken blir tydeliggjort på en slik måte at man ser flere har det likt og føler på det samme som han. Dersom lærere gjør seg bevisste rundt bildesitat og gjør seg oppmerksom på om det eksisterer slik i boken, kan det være en måte som bidrar til leselyst og ikke minst leseengasjement. Det kan være det skaper en motivasjon til å lese om Odd, fordi de fleste har følt på hvordan det er å være for eksempel alene, noe det uttrykkes at Odd er mye før han møter Gunn. Det vil si at dette bildesitatet som kanskje kan knytte Odd opp mot Nure, gjøre at elevene på den ene siden ser at flere kan føle på dette, og de kan derfor tørre å identifisere seg med han. På den andre siden kan bildesitatet utvikle elevenes motivasjon, fra den såkalte ytre motivasjonen hvor barna gjør det fordi de må, som kan beskrives gjennom det Deci karakteriserer som instrumentelle forhold (Deci, 1996), over til den indre motivasjonen, hvor elevene leser fordi de ønsker det (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260). Som følge av dette vil elevene lese mer, fordi forskning sier at det er de som styres av den indre motivasjonen som leser mest (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218), hvor et annet relevant poeng er hvordan Ryan og Deci beskriver den indre motivasjonen som en drivkraft (Ryan & Deci, 2000).

## Oppsummering

Vi tror bildeboken *Odd er et egg* kan fremme leselyst hos elever på småtrinnet, da de ulike virkemidlene Aisato bruker kan bidra til motivasjon og leseengasjement. Boken blir derfor også med på å støtte opp under det Kunnskapsdepartementet sier om å lese. Lesing handler ikke bare om å forstå og avkode, det er også en sosial prosess, som bidrar til å forme elevene til å ta del i samfunnet (Skovholt, 2014, s. 36). For å vise til hvor viktig *Odd er et egg* for elevenes lesemotivasjon, kan vi begrunne lesingen gjennom at læreren er med på å ivareta elevenes leseglede. Dette kan vi videre hevde ved det faktum at bildebøker er lett å tilpasse de ulike elevene (Ommundsen, 2018, s. 151), som på den ene siden gir elevene en forventning til hvorfor vi skal lese (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228). Hvis læreren ikke viser hensikten, oppleves lesingen som noe de må (Roe, 2014, s. 137), og det kan trigge elevenes ytre motivasjon. Kunnskapsdepartementet vektlegger også at lesingen skaper en sosial prosess, noe som betyr at *Odd er et egg* på den andre siden fremmer leseglede selv også for de elevene som strever med å lese. Dette kan poengteres gjennom det Ulland et al. sier om lesing. Avkodingsferdighetene er bare et middel til lesingen, det er leseforståelsen som er det viktigste (Ulland et al., 2014, s. 114). Det er ikke alle som kan lese når de starter på skolen, og derfor er *Odd er et egg* en god bok. Dette kan vises gjennom at mange barn er kjent med

bildebøker (Birkeland & Mjør, 2012, s. 89), og det kan videre grunnes gjennom det Fredwall et al. sier om at bildebøker er bra for mye annet enn stillelesing, da det gir grunnlag for en estetisk opplevelse (Fredwall et al., 2022, s. 14), som igjen gir grunnlag for en god litterær samtale. Vi skal i det følgende avsnittet drøfte hvordan man kan ta i bruk *Odd er et egg* i klasserommet, med utgangspunkt i dette med hvordan en estetisk opplevelse kan bidra til en spennende samtale og hvordan denne opplevelsen sammen med temaet i boken kan brukes i forbindelse med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

## **5.2 *Odd er et egg* i klasserommet**

I dette kapitlet skal vi forsøke å se på hvordan man kan knytte arbeid med bildeboken *Odd er et egg* opp mot det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”. Vi skal gå i dybden på og drøfte bildeboken og dens temaer, der vi ser på hvordan bildebokens temaer og bokens barneperspektiv, kan være en interessant grunnmur når det kommer til arbeid med boken, den litterære samtalen og ikke minst i forbindelse med temaet folkehelse og livsmestring.

### **Folkehelse og livsmestring**

Når vi skulle velge bildebok til bruk i denne masteroppgaven, var valget lett. Vi valgte bildeboken *Odd er et egg*, fordi denne tar opp viktige temaer som er relevante i skolen i dag, og som man kan trekke inn under de nye tverrfaglige temaene i det nye læreplanverket. Det er en fin bok som legger opp til samtale etter lest bok. Temaene som blir tatt opp i bildeboken er sårbarhet, kjærlighet, utenforskap og vennskap. Dette er temaer som passer inn under det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”. Som det er skrevet i overordnet del, skal det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring “[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Som skrevet under kapittel 2.4.4 om litterær samtale på småtrinnet, folkehelse og livsmestring, skriver vi om hvordan norskfaget skal bygge på samtale om skjønnlitteratur gjennom læreplanmålet “Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom samtale om skjønnlitteratur skal barna få en opplevelse av å utfordre og bekrefte eget selvilde som bidrar til en identitetsutvikling og livsmestring, hvor elevene får uttrykke egne meninger, tanker, følelser og erfaringer i samtale rundt skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her tenker vi *Odd er et egg* er et fint hjelpemiddel for å få i gang en slik samtale i klasserommet.



Boken kan bli brukt til å snakke om vennskap, og om hvor viktig det er å ha venner på skolen. I tillegg er det nærliggende å samtale om inkludering, og om hvordan det er å føle seg utenfor. På denne måten kan kanskje elevene reflektere over hvordan hver enkelt kan være en god venn for andre. Dette er nok noe de fleste har følt på, og elevene kan fortelle om egne erfaringer. Man kan også snakke om kjærlighet, hvor viktig det er å vise kjærlighet til de rundt seg, for at alle skal ha det bra. Det tverrfaglige teamet skal være med på å ta opp ulike momenter for å danne barna til samfunnsborgere. For å gjøre dette er det viktig å snakke om temaer som psykisk og fysisk helse, ansvarlige valg, selvbilde, tanker, følelser og relasjoner, som jo også er noen av temaene som blir tatt opp i overordnet del i forbindelse med dette tverrfaglige temaet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Et annet relevant poeng å ta opp her er det Stoltenberg sier om at barn har en veldig god oppmerksomhet når vi leser for dem (Stoltenberg, 2020, s. 54). Når elevene blir lest for, har de mulighet for å gå inn og befinne seg i en forestillingsverden (Ulland & Håland, 2014, s. 244), og ifølge Rosenblatt veksler man mellom å være i fiksjonen og bevege seg ut av den ((Ulland & Håland, 2014, s. 244). Dette kan gjøre en litterær samtale rundt bokens tematikk spennende, da barna i de fleste tilfeller klarer å få med seg den minste lille detaljen i både verbalteksten og illustrasjonene. Barnas oppvekst er multimodal, og det kan være med på å prege deres oppmerksomhet rundt handlingen i en bok. Elevenes oppmerksomhet kan være rettet mot meningen bak en handling, fremfor uttrykket bak det (Tønnessen, 2015, s. 49). Etersom elevene ofte er på vandring med blikket sitt, og vender blikket mot bildene (Mitchell, 2022, s. 185), kan de klare å hente med seg mange gode tanker og følelser i møte med bildeboken om Odd, da de ofte kan klare å sette seg inn i den fiktive personens tanker og følelser. Dermed får barna mulighet til å utvikle egen livsmestring gjennom å lese *Odd er et egg selv*, eller å bli lest for, da det handler om å forstå, og å påvirke ulike faktorer som har betydning for eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Og slike faktorer dukker opp i bildeboken om Odd.

## **Barneperspektivet**

Som tidligere nevnt i oppgaven er det ulike momenter ved bildeboken som motiverer for lesing. Barneperspektivet ett et av disse. Som skrevet i kapittel 2.2.2 om litterær kompetanse hos de yngste elevene og kapittel 3.2 om etiske overveielser og valg av bildebok, skriver vi at barneperspektivet er en motiverende faktor som barnet allerede er indirekte kjent med. Med dette er det enklere for barnet å sette seg inn i bokens handling, når karakterene i boken er rundt samme alder som leseren. I tillegg til at fortellerstemmen inntar barnets perspektiv, slik

at teksten blir sett gjennom barnets øyne. Vi har tolket Odd sin alder ut fra bilder og miljø, da det ikke står noe om alderen hans i boken. Vi tolker Odd som rundt 9 år, og med dette mener vi at andreklassinger kan kjenne seg igjen i og oppleve en identitet og innlevelse i boken (Hennig, 2017, s. 115-116). Her har vi også valgt å ha med det Ommundsen sier om at bildebøker er lett å tilpasse mangfoldet, og en bildebok gir elevene og læreren mulighet til å sammen utforske bokens tolkningsrom (Ommundsen, 2018, s. 151).

Å velge en bok som har et slikt barneperspektiv som bildeboken *Odd er et egg* har, var et viktig valg når vi skulle velge bildebok til vår masteroppgave. At barnet kjenner seg igjen i hovedpersonen er viktig for handlingen i denne boken. Bjorvand sier at tekster som ofte fenger elever er tekster som har et innhold eller et tema som man kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med (Bjorvand, 2012, s. 153). Dette mener vi *Odd er et egg* har. Bildebokens barneperspektiv, sett ut fra handling og tema, og spørsmål forfatteren stiller til leseren i verbalteksten på baksidepermen, gjør at det er enkelt å legge opp til en samtale med elevgruppa både før og etter lesing, som passer inn under det tverrfaglige temaet i læreplanen, folkehelse og livsmestring.

Når vi ser på barneperspektivet i boken, så ser vi at den bryter med de tradisjonelle kjønnsnormene noen bildebøker ofte har, med dette så mener vi at det ikke er noen av karakterene i boken som framstilles som typisk jente- eller guttekarakterer. Vi ser at Odd er en gutt og Gunn en jente, men det er ingen typiske tradisjonelle trekk som viser dette. Med dette mener vi at Gunn ikke blir framstilt som passiv og vakker, som liker prinsesser og rosa. Odd blir heller ikke presentert som en helt som løser alle problemer som ofte guttekarakterer gjør i bildebøker. Det er heller omvendt i denne boken, det er Gunn som er helten. Med dette barneperspektivet kan det være med på å bidra til en estetisk leseopplevelse for noen barn. Å lese en slik bok med slik handling kan virke motiverende, slik at man leser boken fordi man har lyst, ikke fordi man må. I tillegg kan dette være med på å få barna til å føle seg som en del av et fellesskap at boken ikke viser til at "slik skal en gutt og en jente se ut eller være". Boken inkluderer altså kjønn, og følelsen av å ikke høre hjemme. Igjen kan dette trekkes inn i det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Dette kan Stoltenberg bekrefte gjennom sin teori om hva en litterær fortelling kan gjøre. Hun understreker at en slik handling kan gi leseren en vekst på et indre, men også ytre plan, hvor leseren kan bli kjent med egne følelser og tanker, og også andres tanker og følelser (Stoltenberg, 2020, s. 198). Serien om Linus viser heller ikke til tradisjonelle kjønnsnormer, så dette er enda en likhet vi ønsker å trekke frem.

Serien tar for seg et mangfold, der den viser til at jenter (eksempel karakter Åsa) kan være tøffe og sterke, og gutter (eksempel karakter Nure) kan være engstelige og “pysete”. Dette er fint å vise for barn, at ikke det er en oppskrift for hvordan jenter og gutter skal se ut eller være.

Temaene som kommer fram i bildeboken er kjærlighet, vennskap, sårbarhet og utenforskap, som er temaer som er viktige å snakke om i skolen, og som også er “enkle” temaer og snakke om, fordi dette er noe alle barn er kjent med. Alle har en gang følt på å bli holdt utenfor, og alle har kjent på følelsen av å ha en venn som det er fint å være med og leke med. Boken legger til rette for samtale rundt dette, og kan være en støtte for elevene til å kunne sette ord på egne følelser. I tillegg til at boken gjør dette, skriver vi tidligere i oppgaven at vi også mener filmen om Odd, men også serien *Linus i svingen* er gode filmer for at barna kan kjenne seg igjen i karakterene og deres følelser, som igjen kan være en viktig faktor for mange barn for å lære å sette ord på egne følelser. Dette står det også om i den overordnede delen, i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: “Aktuelle områder innenfor temaet er [...] å kunne håndtere tanker, følelser [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

## Litterær samtale

Gjennom vår analyse av bildeboken *Odd er et egg*, viser vi til flere gode virkemidler og ikke minst kjennetegn som egner seg godt til å snakke om i en litterær samtale på småtrinnet. En litterær samtale er dessuten et av kompetansemålene i norsk etter andre årstrinn, som påpeker at elevene skal kunne “Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et annet relevant poeng er hvordan boken er en allalderbok som bidrar til at samtalen kan bli enda mer spennende da læreren eller de andre voksne i klasserommet kan kjenne seg igjen, for eksempel rundt dette med hønemor som vi skrev om i kap. 4.6. Det er viktig at slike samtaler øves på, for elevene kan ikke fortelle hva som helst, og det kan poengteres gjennom analysen til Mitchell om hvordan elevene er på vandring med blikket (Mitchell, 2022, s. 158), og at man som Hennig sier skaper en forestillingsverden gjennom den såkalte overføringen mellom leser og verbaltekst (Hennig, 2012, s. 28). Derfor tør vi å påstå at en slik litterær samtale trenger å øves på, og at den naturligvis vil bli bedre for hver gang, da barna er godt kjent med bildebøker fra de er små (Birkeland & Mjør, 2012, s.69).

Vi har tidligere skrevet om bildeboken *Odd er et egg* sin mulighet til å være en bok som egner seg for alle elever uansett lesekompetanse. Og en eventuell litterær samtale med elevene både før, under og etter lesing trenger heller ikke være bare for elever som mestrer lesing med glans. For å kunne vise til dette kan vi på den ene siden trekke inn det Daniels (2002) sier om at det ikke er nødvendig å kunne lese for å være aktiv og med i en litterær samtale (Daniels, 2002, s. 136), og som tidligere skrevet at man trenger heller ikke være en god leser for å forstå handlingen i *Odd er et egg*, som kan begrunnes gjennom at en litterær samtale kan skje både etter stillelesing og høytlesing, og man kan forstå handlingen gjennom bildebokens redundante forhold (Birkeland et al., 2018, s. 118). For å vise til dette henviser vi tilbake til oppslaget med luftballongen (oppslag fem). Denne luftballongen er et avløsende element fordi det ikke står noe om denne i verbalteksten. Derfor kan man ikke lese seg frem til hvorfor den er der. I analysen skrev vi at oppslaget bærer preg av forankring også, fordi noe av verbalteksten stemmer overens med bildet. Det vil si at leseren mer eller mindre kan forstå handlingen på oppslaget, uten å måtte kunne lese verbalteksten. Disse ikonotekstsprinsippene oppstår på flere oppslag i boken, som er med på å forklare hvorfor *Odd er et egg* er en god bok å bruke for alle elevene, uansett hvilke lesekunnskaper de har, og at alle har mulighet til å være med i en litterær samtale rundt den.

På den andre siden kan vi trekke inn viktigheten av å arbeide rundt litteraturen, for den skal ifølge Aase (2005) både lære elevene å lese og oppleve litteratur. Og når elevene får en positiv opplevelse med litteratur, vil barnas ytre motivasjon snarere gå over til en indre driv, som gir elevene lysten til å lese (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 260). Et annet viktig poeng er hvordan samtalen, i tillegg til å øke motivasjonen, gir elevene ny kunnskap, både til egen lesing men også hvordan håndtere egne meninger, og i denne sammenhengen som er temaet i *Odd er et egg*, gir barna en vei for å oppdage og sette ord på følelser (Aase, 2005, s. 107). Det er meningen at elevene skal lære noe av samtalen (Hennig, 2012, s. 27). Og det er dette en litterær samtale handler om, som kommer godt til uttrykk gjennom definisjonen til Aase (Aase, 2005, s. 107). Et godt eksempel verdt å trekke inn er hvordan for eksempel bildebokens paratekst kan starte en samtale. Boken har et spennende element på baksiden, og hvordan elevene tolker dette forbudsskiltet kan være interessant og ikke minst være til motivasjon. Hva vil skje med Odd? Knuser hodet hans? Oppslag 11 er også et eksempel vi kan vise til for å poengtere dette med økt kunnskap til å sette ord på egne følelser og meninger og ikke minst for økt motivasjon til videre lesing. Vi kan kanskje til og med kunne si at man

kan «ta og føle på» følelsene til Odd. Bildet viser oss hvordan han har det, og vi kan se at han ser trist ut, og gjennom barneperspektivet og personskildringen vil barna få erfaringer med at det er lov til å vise følelser, og det er lov til å bli lei seg. Lesemotivasjonen bygges dessuten opp gjennom at leseren ønsker å finne ut av om Odd finner Gunn. Motivasjon er en forutsetning som ifølge Fredericks og McColskey danner en base for engasjement rundt lesing (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 60). Og engasjementet oppstår når man faktisk leser (Hennig, 2019, s. 17).

Videre kan vi snakke om hvordan en litterær samtale ikke bare øker leselysten til elevene, men leder veien for å opparbeide seg en egen forståelse og en egen mening (Aase, 2005). Dette kan Langer gjennom den ene fasen på hvordan barna bygger opp en forestillingsverden også være med på å beskrive, da den handler om hvordan barna er inne i handlingen, til hvordan de trekker seg tilbake for å tenke over det de vet (Ulland & Håland, 2014, s. 244-245). Og da kan vi videre trekke inn at bildebøker, som tidligere skrevet, er bra for mye annet enn bare stillelesing, nettopp fordi det gir rom for gode samtaler. Men en samtale gir barna også rom for å oppleve den estetiske siden av lesing, hvor man leser for å oppleve (Rosenblatt, 1995). Definisjonen på en estetisk tekst beskriver den som en tekst der språket mer eller mindre er preget av kunstneriske grep, som ønsker å invitere leseren til estetisk lesing (Fredwall et al., 2022, s. 14). Dette ser vi også eksempler på de gangene elevene får en reaksjon på handlingen (Rosenblatt, 1995). Og den estetiske opplevelsen av *Odd er et egg* vil gi barna en form for leselyst fordi de klarer å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden, noe som er et av de fire punktene Langer har med i sin beskrivelse av barns oppbygging av slike verdener (Ulland & Håland, 2014, s. 244-245).

Et annet relevant poeng vi kan trekke inn er hvordan boken som en allalderbok kan gjøre en samtale mer virkningsfull og ikke minst være til hjelp for å motivere elevene. Barna liker godt når voksne også deltar, og derfor er bildeboken *Odd er et egg* en god bok å ta i bruk fordi den inneholder elementer som voksne kan kjenne seg igjen i. Som tidligere skrevet kommer dette med «hønemor» sterkt til uttrykk gjennom bildene, og det er et element som den voksne leseren kan ta med i samtalen med elevene, samt symbolikken bak vår tolkning av sommerfuglene. Alle trenger en venn i livet sitt. Temaet i boken kan også bidra til at voksne klarer å sette ord på egne følelser, fordi det er følelser som ikke oppstår hos bare barn, men som er standard følelser hos voksne også. Og når barna ser at voksne klarer dette, vil det også bli lettere for barna. Som følge av dette viser den voksne at lesing også er en sosial prosess

hvor man sammen kan snakke om handlingen i boken og skape en opplevelse (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Og jo mer læreren viser elevene hvordan boken også er til nytte for voksne, jo mer vil elevene verdsette lesingen fordi de ser nytte av det. Temaet i *Odd er et egg* er viktig også utenfor klasserommet (Bruner, 1960, s. 31). Dette kan også poengteres gjennom at barna som har knekt lesekode, trenger veiledning for å få en dypere forståelse av det som leses (Strandos et al., 2017). Gjennom å arbeide med boken i etterkant av lesingen, vil disse elevene kunne få en dypere forståelse av både handlingen, men også bokens temaer, da læreren sammen med elevene kan utforske de ulike tolkningsrommene som oppstår (Ommundsen, 2018, s. 151). Det vil si at elevene kan utvikle egen kompetanse, som gjør at de fremmer god psykisk og fysiske helse, som til slutt gir barna mulighet til å ta gode valg for livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette skrev vi mer om under kapittel 5.2 om folkehelse og livsmestring.

En litterær samtale har mange gode sider ved seg, og som Hennig sier er en samtale en samtale, og man trenger derfor ikke kunne lese for å mestre en (Hennig, 2012, s. 221). Derfor kan vi avslutningsvis på dette kapitlet trekke inn samtaleens mulighet til å være den støtten barna trenger for å innhente seg den kunnskapen som trengs for læringen, men også for å oppleve og skaffe seg egen mening rundt handlingen som gir barna den estetiske opplevelsen mange trenger for å få frem sin indre driv (Aase, 2005, s. 107). Vi har tidligere skrevet om hvordan den efferente lesingen dominerer i mange klasserom, og vi vil derfor i det følgende kapitlet gå videre inn på hvordan man kan få inn mer estetisk lesing gjennom bruk av *Odd er et egg*, samt begrunne dette gjennom selvbestemmelsesteorien og muligens få svar på hvorfor vi kan si at bildeboken om Odd kan fremme elevenes lesemotivasjon.

## **Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er som nevnt i kapittel 2.4 en rettighet alle elever på skolen har og det spiller ingen rolle om hvilke forutsetninger som ligger til grunn hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Bildeboken *Odd er et egg* passer godt i en slik sammenheng, både fordi barna kjenner til slike bøker fra før og vet hvordan bøkene er bygd opp, og fordi bildebøker kan tilpasses flere behov på en og samme gang. Dette har vi blant annet beskrevet og drøftet i kapittel 5.1 om ikonotekstprinsippet.

For å videre kunne vise til hvordan *Odd er et egg* er en bok som kan bidra til en tilpasset undervisningsform, velger vi å trekke inn hvordan vi kan bruke boken i klasserommet. Det er viktig, ifølge Anmarkrud og Brandmo (2021) at elevene har gode avkodingsferdigheter, god leseflyt og forståelse, og at de kan ta i bruk gode lesestrategier. *Odd er et egg* har, selv om den kalles for en bildebok, mye verbaltekst på hvert oppslag. I boken er det alt fra to til tre linjer på hver side av oppslagene, noe som kan tenkes er en passende mengde ord for en andreklassing. Som følge av dette vil undervisningen gi elevene trening i avkoding, leseflyt og forståelse, fordi det er en del verbaltekst som kan leses. Et annet relevant poeng når det kommer til bildebokens mulighet for tilpasning, er at bildene kan forsterke verbalteksten med å vise og illustrere, og de gir elevene som synes det er vanskelig å forstå, en mulighet til å innhente ny forståelse. Dette kan beskrives gjennom den visuelle tekstkompetansen man må ha for å lese bildebøker, fordi leseren også må kunne "lese" bildene. Dette er noe som kan være til motivasjon for alle leserne, uansett hvilket lesenivå de ligger på (Ommundsen, 2018, s. 151). Gjennom dette gir boken og lærerens undervisningsform elevene troen på at de har gode avkodingsferdigheter, forståelse og leseflyt, noe Anmarkrud og Brandmo påpeker er viktig, i tillegg til at dette må læres (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228-229). Med bruk av bildeboken *Odd er et egg* i klasserommet, vil den på en tilpasset måte, på den ene siden gi elevene læring rundt de kodefokuserede ferdighetene, som Rydland (2021) sier er leserens kjennskap til lydene i ordene. Vi kan vise til dette gjennom at verbalteksten på oppslagene inneholder en passelig mengde ord som lar elevene bli kjent med lydene samtidig som de leser, før de eventuelt rekker å bli lei. Som følge av dette vil boken på en annen side få frem de meningsfokuserede ferdighetene hos elevene fordi mens de leser verbalteksten, vil de med all sannsynlighet, skape seg en mening og en forståelse rundt handlingen (Rydland, 2021, s. 30).

Til tross for at boken på den ene siden oppøver elevenes kunnskap rundt det språklige ved at man må lese, kan *Odd er et egg* også være en bok man kan ta i bruk i undervisningen bare for leseforståelsen sin skyld. Dette vil derfor være en annen måte boken kan tilpasses på, fordi man legger vekk fokuset på avkoding og leseflyt. Det vi sikter til da er at boken blir brukt i undervisning, men at fokuset ligger på leseforståelsen. Denne måten å bruke *Odd er et egg* på i klasserommet kan være verdifull, fordi man vektlegger barnas forståelse rundt handlingen, som Ulland et al. påpeker er det viktigste med lesingen ettersom avkoding kun er et middel (Ulland et al., 2014, s. 114). Dersom man av og til klarer å legge vekk det tekniske, tør vi å påstå at leseglede og lesemotivasjonen til elevene opprettholdes lengre, og elevene trenger

motivasjonen for å opprettholde denne aktiviteten (Schunk et al., 2008, s. 4). Viktigheten av dette kommer også frem i analysen til Mitchell, hvordan barna er på vandring med blikket og finner de minste detaljene i bilder og tekst (Mitchell, 2022, s. 185).

*Odd er et egg* er en bildebok som vi tror elever i andre klasse selv kunne valgt ut på biblioteket. Med dette som bakgrunn, og fordi det er viktig å styrke elevenes engasjement i lesing, kan vi trekke inn teorien om selvbestemmelse av Ryan og Deci.

Selvbestemmelsesteorien er som tidligere nevnt en behovsteori, men også en tilnærming. Den kan ses på som en samlebetegnelse for de psykiske behovene man som menneske trenger å få tilfredsstilt. Teorien sier noe om viktigheten av å gi elevene valgmuligheter i klasserommet (Ryan & Deci, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Etersom vi tror *Odd er et egg* er en bok en elev i andre klasse kunne valgt ut på biblioteket for å lese selv, er elevene derfor på en måte med på å bestemme. Boken kan derfor ses på som et enda sterkere verktøy for å styrke elevenes engasjement, fordi det er en bok som vanligvis ikke brukes til dette formålet, og således gir det variasjon i undervisningen. Såfremt man fortsetter med bildebøker som hjelpemiddel til lesetrening, kan elevene være med på å bestemme neste bildebok. Denne typen lesetrening vil på den ene siden gi elevene variasjon, som er viktig for å opprettholde motivasjonen, men også et lesestoff som fenger fordi på en annen side har elevene vært med å bestemme bøkene. Som følge av dette tror vi at den estetiske leseopplevelsen kan få mer plass i skolen, i motsetning til den efferente lesingen som ifølge Hennig er den siden av lesingen som dominerer mest i dag (Hennig, 2017, s. 112). Dersom man får inn mer estetisk lesing i skolen, slik bildeboken *Odd er et egg* kan gi barna, kan leseysten og lesemotivasjonen til elevene styrkes fordi de får en opplevelse av lesingen, slik som definisjonen på leseyst til Jang et al. (2015) bekrefter. Et annet relevant poeng er hvordan boken om *Odd* gir barna mulighet til å identifisere seg med karakterene på bakgrunn av barneperspektivet Aisato har lagt til grunn. Elevene vil få erfaringer med at lesingen er en sosial prosess, som følge av at boken brukes som felleslesing eller at elevene leser boken hver for seg. Således ser barna hensikten med å lese (Roe, 2014, s. 137), og det kan tenkes at de etter hvert verdsetter lesingen, slik som Anmarkrud og Brandmo påpeker er viktig (Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 229). Når elevene ser hensikten, kan det oppstå leseengasjement fordi elevene faktisk leser (Hennig, 2019, s. 17). Derfor kan vi si at bildeboken *Odd er et egg* kan bidra til å opprettholde elevenes lesemotivasjon fordi når de leser, oppstår det et leseengasjement og for å oppnå leseengasjement trenger man en indre lesemotivasjon (Anmarkrud & Brandmo, 2021,



s. 228). Ifølge Brandmo og Bråten (2021) er en motivert leser en som leser med større entusiasme og engasjement og en som ikke gir opp lett (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).

## Oppsummering

Bildeboken *Odd er et egg* kan være en god bok å ta inn i den tverrfaglige undervisningen i forbindelse med temaet folkehelse og livsmestring. Ut fra våre drøftinger ser vi at samtale om skjønnlitteratur skal gi elevene en litterær opplevelse der de i tillegg skal få utfordret og bekreftet eget selvbilde, som igjen bidrar til identitetsutvikling og livsmestring. Dette kan da hjelpe elevene til å kunne sette ord på egne meninger, følelser og tanker. Ut fra dette mener vi at *Odd er et egg* er et fint hjelpemiddel, da man kan snakke om de ulike temaene som blir tatt opp i boken, og videre kan dette være med på å danne elevene til å bli gode samfunnsborgere og ikke minst en god venn.

Videre i kapittelet skrev vi om barneperspektivet i boken og hvordan fortellerstemmen i boken inntar barnets perspektiv. Dette var en av grunnene til at vi valgte denne boken i vår oppgave, da vi har tolket de fiktive personene som jevnaldrende som elever i andre klasse. Dette, som skrevet tidligere i kapittelet, kan tenkes å være viktig for at elevene skal kunne kjenne seg igjen i, og få oppleve en innlevelse i boken. Vi har bemerket oss at det ikke er noen tradisjonelle kjønnsnormer som kommer fram i boken, som kan være til motivasjon for elever da boken viser at det ikke er en oppskrift på hvordan gutter og jenter skal være.

Boken er god til å ta i bruk i en litterær samtale. Dette begrunnet vi med at boken blant annet er en allalderbok. Dette tror vi kan gjøre boken mer spennende, og som da kan gjøre en litterær samtale interessant, fordi innholdet egner seg til flere aldersgrupper. Og som sagt er det ofte slik at barna liker godt når voksne deltar i aktiviteter og i undervisningen, og det skjer i lesing av denne bildeboken, da de voksne kan kjenne seg igjen i handlingen. Et annet relevant poeng vi skrev om, handler om når man leser for barn kan ofte få en reaksjon til handlingen, og henvende seg direkte til hovedpersonen. Dette mener vi kan være et tegn på at elevene har opplevd et leseengasjement og innlevelse til teksten, som kan styrke den litterære samtalen.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

I denne masteroppgaven har vi gjennom en analyse av bildeboken *Odd er et egg*, undersøkt hvordan boken og dens ulike virkemidler kan fremme leselyst og lesemotivasjon hos barn i andre klasse. Vi har også forsøkt å se på hvordan man kan bruke boken i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

For å kunne svare på vår problemstilling, *hvordan kan man fremme elevenes leselyst ved bruk av bildeboken Odd er et egg? Og hvordan kan man knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i klasserommet?*, skal vi nå gjøre en oppsummering av funnene våre, og forsøke å sette dem inn i en større sammenheng. Vi har valgt å dele opp problemstillingen, og gi svar på funn fra problemstillingens første- og andre del.

### Funn fra problemstillingens første del

Funnene fra analysen av bildeboken *Odd er et egg*, og problemstillingens første del, viser til at det er flere virkemidler, effekter og elementer i boken, som kan skape leselyst hos elever, uansett hvilke lesekunnskaper de har. Boken bærer preg av både avløsning, som for øvrig er det ikonotekstprinsippet som oppstår flest ganger, og forankring. Forankring, sammen med at det er laget film av boken, og ikke minst gjennom våre assosiasjoner med tv-serien *Linus i svingen*, gir elevene som synes lesing er vanskelig en mulighet til å lese det de klarer av verbalteksten, for å så få hjelp av illustrasjonene og filmen videre, som et støttende stillas. Avløsning derimot, kan gi utfordringer til de elevene som mestrer lesingen godt, da de kan lese verbalteksten, for å så tolke bildene ut ifra hva verbalteksten har fortalt. Dermed kan vi si at boken kan fremme leselyst hos alle elevene fordi den gir mulighet til å tilpasse hver enkelt elevs behov.

### Virkemidler som kan skape leselyst

Tidligere i oppgaven skriver vi at barn er gode til å skaffe seg mening rundt teksten og ikke minst engasjere seg i den. Barn har omtrent et eget blikk for detaljer, og de får med seg hver eneste lille detalj i bildene. Vi tror, som sagt i kapittel 5.1, at boken kan fremme leselyst hos elevene i andre klasse, fordi de ulike virkemidlene gjør bokens innhold spennende. Funnene vi har gjort oss er hvordan parateksten, oppslag og sidevendinger, ikonoteksten, farger, perspektiv og bildeutsnitt, samt bildesitat kan vekke og fremme elevenes leselyst. Hvorfor

*Odd er et egg* er en god bildebok for å fremme leselyst og motivasjon, skal vi gå nærmere inn på nå.

Bildebokens paratekster, men også bokens sidevendinger, er to ulike elementer og virkemidler som skaper spenning for leseren. Vi kan derfor si at disse virkemidlene kan skape leselyst hos elevene fordi disse, på hver sin unike måte, vekker en indre spenning og interesse som er med på å vekke følelser hos leseren. Både parateksten og sidevendingene mener vi stiller spørsmål til leseren, men på ulike måter. Parateksten stiller synlige spørsmål, som kommer til uttrykk i verbalteksten på baksidepermen. Aisato ønsker at barna skal føle på hvordan Odd har det, og dette skaper en leseinteresse hos elevene. Sidevenderne i boken, mener vi også stiller spørsmål til leseren, men ikke på en synlig måte. Med dette mener vi at elementene som skal fungere som en sidevender på oppslagene, gjør at leseren må stille seg selv spørsmålet om han eller hun vil bla videre for å finne ut av hva som skjer, slik vi skrev om i kapittel 5.1 om oppslag og sidevendinger. Dermed henvender barna seg direkte til Odd, og med bakgrunn i dette mener vi at vi kan si at barna oppnår en form for leselyst. Barna leser boken, og de ønsker å lese videre, nettopp fordi disse virkemidlene gjør at barna får lyst til det.

Både farger, ulike perspektiver og bildeutsnitt som kommer fram i bildeboken *Odd er et egg* kan også være en virkningsfull faktor for lesemotivasjon og leseengasjement. Felles for disse tre virkemidlene er at de er med på å forsterke handlingen da fargene, perspektivene og utsnittene spiller en viktig rolle for å få frem hvilke følelser Odd bærer på. I fargene ser vi både glade og triste farger, i likhet med ansiktsuttrykk Odd har, enten om han er lei seg eller glad. Dette forsterker de ulike bildeutsnittene og perspektivene. Bildeutsnittene er med på å vise Odd sine følelser, spesielt når Odd framstilles i et nærbilde, da ser leseren tydelig Odd sine ansiktsuttrykk og følelser. I tillegg påvirker perspektivene, både fargene og bildeutsnittene, da disse også spiller en viktig rolle for å få fram Odd sine følelser. Dette kommer tydelig fram i både fugle- og froskeperspektiv, som har innvirkning på om Odd føler seg stor eller liten. Disse virkemidlene mener vi kan være med på å fremme leselyst og lesemotivasjon hos elever i andre klasse, fordi virkemidlene kan gjøre det lettere for barna å kunne sette ord på både andre og egne følelser. Odd viser tydelig at det er lov å være lei seg og redd, men også viktigheten av å være snill med hverandre og å ha gode venner rundt seg. Derfor mener vi at farger, perspektiv og bildeutsnitt spiller en viktig rolle for å fremme og opprettholde elevene leselyst, fordi virkemidlene gjør handlingen mer levende og spennende,

og det kan tenkes at barna, uansett lesekunnskaper, får motivasjon til å lese videre, selv om boken eventuelt blir utfordrende.

Tidligere i oppgaven (kapittel 4.5) kom vår assosiasjon med barnebøkene og tv-serien om *Linus i svingen* frem, og hvordan dette kan være en aktuell kobling å gjøre. Barneperspektivet som kommer fram i både *Odd er et egg* og i *Linus i svingen*, kan gjøre det mulig for elevene å se at det er flere som kan føle på utenforskap, tristhet og viktigheten med å ha gode venner. Med dette kan boken bli sett på som motiverende da barna kan kjenne seg igjen i temaene i modalitetene, som er vanlig at barn i andre klasse opplever i løpet av en skoledag.

Filmen om Odd, og ikke minst tv-serien om *Linus i svingen*, er også et relevant poeng som kan fremme elevenes leselyst. Mange barn trenger en ytre motivasjon for å sette i gang den indre motivasjonen. Den ytre motivasjonen kan være i form av for eksempel belønning, som kan være å se film etter endt lesing. Videre kan vi si at filmen kan fremme leselyst fordi elevene kan sette pris på å gjøre noe som skiller seg ut ifra vanlig klasseromsundervisning i form av for eksempel modaliteten film. Vi opplever av egen erfaring at mange elever synes det er gøy å se film i skolen, som da fungerer som en motiverende faktor. I tillegg gjør boken det enkelt å tilpasse undervisningen, både ut ifra at den er en bildebok der man enten kan lese eller se på bildene for å forstå handlingen, men også ut ifra å se filmen. Å se film kan som sagt fungere som en ytre motivasjon, som kan sette i gang den indre motivasjonen som elevene må ha for å oppleve leseengasjement og leselyst. Dermed kan vi si at boken og filmen kan fungere som et støttende stillas, som bidrar til at alle elevene, uansett forutsetning, kan få frem sin indre motivasjon og en opplevelse av leseglede.

## **Funn fra problemstillingens andre del**

Hvordan man kan knytte arbeid med boken til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, viser at bildeboken *Odd er et egg* kan fungere som et godt redskap å ta i bruk når man sammen med elevene skal arbeide med dette. Det er på bakgrunn av bokens temaer som handler om sårbarhet, vennskap, kjærlighet og utenforskap, som er relevant å ta inn i den tverrfaglige undervisningen om folkehelse og livsmestring. Disse er som sagt dessuten viktige temaer i barns hverdag, og er dermed viktig å snakke med elevene om. Bildeboken *Odd er et egg* legger fint opp til samtale etter lest bok. Boken legger også opp til en samtale før lesing da verbalteksten på baksidepermen stiller spørsmål til leseren. Disse spørsmålene er relativt

dype, og gir leseren allerede før lesingen mulighet til å tenke over hvordan det hadde vært å være Odd.

I arbeid med boken opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er temaene i bildeboken relevante for nettopp dette. Vennskap, sårbarhet, kjærlighet og utenforskap er viktig å snakke og lære elevene om, for å kunne danne elevene til å bli gode samfunnsborgere, men også å vise til viktigheten av å ha gode venner rundt seg. Dermed kan vi si at arbeid med boken kan bidra til å dekke noe av det tverrfaglige temaet, fordi samtale om skjønnlitteratur skal kunne gi barna en opplevelse av å utfordre og bekrefte eget selvbilde. Gjennom videre arbeid og samtale rundt bildeboken *Odd er et egg*, kan elevene få uttrykke egne meninger, tanker, følelser og erfaringer. Barna har dessuten ofte oppmerksomheten sin spisset når vi leser for dem, og de klarer å få med seg den minste detalj. Arbeid med boken i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, kan derfor gi barna mulighet til å sette seg inn egne og andres følelser, samt de fiktive personers tanker og følelser. Gjennom slikt arbeid jobber elevene med å utvikle egen livsmestring, og dermed kan vi si at boken og dens temaer egner seg bra til bruk i klasserommet, og legger grunnlag for å oppøve elevene til å bli gode medmennesker og samfunnsborgere.

## **Oppsummering**

Ut ifra våre konklusjoner viser vi til hvorfor boken kan egne seg godt til å fremme leselyst og motivasjon hos elever i andre klasse. I tillegg viser vi til hvordan man kan knytte arbeid til boken i forbindelse med temaet folkehelse og livsmestring. Hovedkonklusjonene i problemstillingens første del er at de ulike virkemidlene i bildeboken er det som kan være med på å skape leselyst og motivasjon hos elevene. I andre del av problemstillingen, er hovedkonklusjonen vår at boken og dens temaer er et godt redskap å bruke i samtale med elevene om, inn i den tverrfaglige undervisningen.

## **Refleksjoner og veien videre**

Som skrevet i kapittel 3.2 har vi ikke gjort en fullstendig analyse av bildeboken *Odd er et egg*. Vi har heller valgt ut de momentene og virkemidlene i boken vi synes var relevante og viktige for vår oppgave og problemstilling. Dette betyr at funnene vi har gjort ikke nødvendigvis stemmer overens med alle bildebøker, men at det gjelder bildeboken *Odd er et egg* av Lisa Aisato. Videre ville det vært aktuelt og spennende å teste dette i klasserommet. Det hadde

vært interessant å lage et undervisningsopplegg knyttet til bildeboken *Odd er et egg*, med en litterær samtale både i forkant og i etterkant av lesingen, der det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står i fokus. Det hadde også vært spennende og aktuelt å se om våre funn og drøftinger hadde passet overens med bruken av andre bildebøker. En siste refleksjon over videre arbeid kan være å se om det vi har funnet ut, faktisk fører til økt leselyst og lesemotivasjon ute i skolen og i klasserommet.

# Litteraturliste

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (Red), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske Samlaget.

Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Gyldendal.

Amnesty International. (2011). *Sommerfugl med mål og mening*.

<https://amnesty.no/sommerfugl-med-mal-og-mening>

Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 227-240). Cappelen Damm Akademisk.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm akademisk.

Birkeland, T, Mjør, I & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksstypar*. (4. utg.) Cappelen Damm akademisk.

Bjorvand, A-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 150-173). (2. utg.). Universitetsforlaget.

Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk metodeboka 1*. (s. 62-76). Universitetsforlaget.

Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 213-226). Cappelen Damm Akademisk.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, I. S. & Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

Dahle G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen forlag.

Deci, E. L. (1996). Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I T. Gjesme, & R. Nygård (Red.), *Advances in Motivation*. (s. 195-210). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.

Dalsberget, V. (2021). *du er nok*. Vigmostad Bjørke.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.

Fredwall, I. E, Moseid, E. A & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet*. (S. 13-28). Cappelen Damm akademisk.

Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: på barns vilkår*. Fagbokforlaget.

Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse?. I V. Grøver & I. Bråten (Red), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. (s. 15-25). Cappelen Damm akademisk.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P. & Perencevich, K. C. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.96.3.403>

Guthrie, J. T. (2007). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.



Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.

Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Cappelen forlag.

Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (S. 255-278). Universitetsforlaget.

Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C. & Jones, J. S. (2015). Motivation. *Reading Teacher*. 69(2), 239-247. <https://doi.org/10.1002/trtr.1365>

Kallestad, Å. H & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk metodeboka 1*. (s. 44-58). Universitetsforlaget.

Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.

Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Cappelen Damm.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsett av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.

Mitchell, M. G. (2022). Med blikk for detaljer. Om førsteklassingenes møte med bildeboka. I I. E. Fredwall, E. A. Mosied & S. Slettan (Red), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet*. (S. 178-192). Cappelen Damm akademisk.

Norli. *Om Odd er et egg*. <https://www.norli.no/boker/barneboker/fra-4-ar/odd-er-et-egg>

Olafsson, B. & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 249-268). Universitetsforlaget.

Ommundsen, Å. M (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (s. 149-170). Universitetsforlaget.

Ommundsen, Å. M. (2017). På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes Kurtby (2008). *Taylor and Francis Online*, 33(1), 33-49.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.14811/clr.v33i1.11>

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. (5. utg.). Modern Language Association of America.

Rydland, V. (2021). Barns erfaringer med samtaler og tekst som grunnlag for utvikling av leseforståelse. I V. Grøver & I. Bråten (Red), *Leseforståelse i skolen. utfordringer og muligheter*. (s. 29-45). Cappelen Damm akademisk.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Stokke, R. S & Tønnessen E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (s. 17-31). Universitetsforlaget.

Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, s. 403-408. <https://www.jstor.org/stable/20194790>

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (3. utg.). Pearson/Merrill Prentice Hall.

Shirley, D. & Hargreaves, A. (2022). *Fem veier til elevengasjement*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaalvik, E. S. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.

Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13- 51). Cappelen Damm Akademisk.

Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: toward a reaserch and development program in reading comprehension. RAND Education.

<https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>

Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring. Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget As.

Store norske leksikon. (2021). *Teori*. <https://snl.no/teori>

Strandos, H. S., Vikdal, R. Å. & Bjørhusdal, E. (2017). Begynneropplæring i norsk for fagleg sterke elever. *FoU i praksis, Vol 11 Nr 2 (2017)*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/begynneropplaring-i-norsk-for-fagleg-sterke-elevar/>

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2015). Et multimodalt læringsmiljø. I E. S. Tønnessen & M. Vollan, *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. (S. 49-67). Høyskoleforlaget.

Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. (s. 261-280). Universitetsforlaget.

Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (S. 113-134). Universitetsforlaget.

Ulland, G. & Håland, A. (2014). Litteraturredidaktikk - en introduksjon. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (S. 241-254). Universitetsforlaget.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

# Vedlegg

## Vedlegg 1



Vedlegg 2



### Vedlegg 3

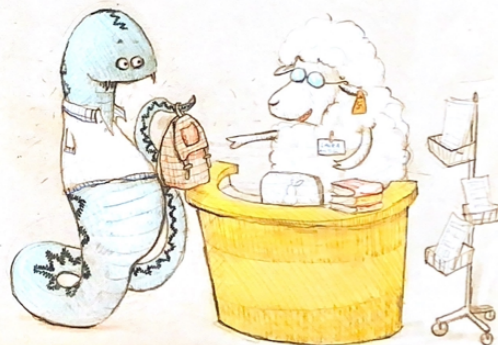


## Vedlegg 4



Eller han drar på biblioteket. Der er det fint og stille.  
Ja, ikke ved siden av grisen, da. Den grynter jo hele tiden.  
Og krokodillen klapper så fælt med tennene. Men Gorm  
klager ikke. For Gorm er jo snill! Han går bare til den  
kroken der det sitter en mus!  
Der kan han lese, og lukke øynene og drømme seg bort.  
Mus er jo veldig stille av seg. Men litt glemske av og til.  
Musa ble jo bare borte, UTEN å ta med seg sekken!

Gorm leverer sekken til bibliotekaren.  
«Nå blir nok musa glad!» sier hun. «Så snill du er!»





## Vedlegg 5



## Vedlegg 6

