

MASTEROPPGAVE

*Høytlesning i begynneropplæringen: En studie av
førsteklasselæreres høytlesningspraksiser i det flerspråklige
klasserommet*

Av Jona Mae Baylon Aiaots

VEILEDER

Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

FORORD

Da jeg først kom til Norge i 2011, hadde jeg ikke forestilt meg at jeg skulle tørre å ta høyere utdanning i et land som der og da virket så fremmed. Men det tok ikke lang tid før jeg innså fordelene og viktigheten av å lære seg det norske språket og ta høyere utdanning. Og nå, etter snart 5 år som lærerstudent, kan jeg skrive under på at muligheter finnes for den, for oss, som leter. For nå skriver jeg min masteroppgave som markerer avslutningen på denne 5 år lange, lærerike lærerutdanningsreisen ved Universitetet i Agder.

Prosessen med oppgaven har vært utrolig krevende og utfordrende, men også spennende, lærerik og interessant på samme tid. Det hadde imidlertid ikke vært så lærerik eller spennende om ikke jeg hadde fått så mye hjelp og støtte underveis. Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder, Lene Anundsen, som har stilt meg gode spørsmål og kommet med hjelpsomme og konstruktive tilbakemeldinger og/eller kommentarer. Med din velvilje og stort engasjement for mitt masterprosjekt, har du vært en utrolig god støttespiller og inspirator.

Jeg vil også benytte sjansen til å takke førsteklasselærere som stilte opp som forskningsdeltakere, og velvillig lot meg observere dem og deres klasse. Oppgaven ville ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Takk til mine foreldre, min bror Jonard, mine søstre Jane, Jucy og Jecyll og deres familier. Takk for at dere lyttet til og heiet på meg i alle faser av min entusiasme, trøtthet og frustrasjon. Selv om jeg bor langt vekk i et annet land, kjenner jeg alltid deres støtte og kjærlighet. Dere har vært og vil alltid være med på reisen, uansett hvor i verden jeg måtte befinne meg.

Den aller største takken gir jeg til min kjære mann Siim, min sønn Siim Sten og min datter Luise Emily, som har stått ved min side og heiet meg fremover på vei mot mål.

Kristiansand, 15.mai 2022

Jona Mae Baylon Aiaots

SAMMENDRAG

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie som baserer seg på et tre uker langt feltarbeid med observasjoner i tre ulike førsteklasser på samme skole. Prosjektets mål er å undersøke hvordan førsteklasselærere bruker høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet. Problemstillingen jeg har jobbet etter, har vært:

På hvilke måter bruker førsteklasselærere høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet?

For å kunne besvare dette, har jeg sett på hvordan høytlesningen foregår og hvilke typer spørsmål lærerne stiller før, under og etter høytlesningen. Jeg har også undersøkt hvordan andrespråkelevne deltar i samtale under høytlesningen. I tillegg har jeg sett nærmere på hvilke typer etterlesningsaktiviteter lærere har, og formålet med disse aktivitetene.

Prosjektets funn viser at førsteklasselærerne bruker høytlesning av bildebøker på følgende måter: (1) *Høytlesning som støtte i elevenes ordlæring*, (2) *høytlesning som utgangspunkt for samtaler*, (3) *høytlesning som inspirasjon og modell for elevenes egen skriving* og (4) *høytlesning som aktivitet for å stimulere og utvikle elevenes sosiale kompetanse*. Funnene viser også at andrespråkelevnes deltakelse i samtale under høytlesningen er avhengig av rammene som lærerne har satt for høytlesningen.

ABSTRACT

This master's thesis is a qualitative study based on a three-week fieldwork observation in three different first-grade classes at the same school. This thesis aims to investigate how first-grade teachers use reading aloud of picture books in a multilingual classroom. The research question is as follows:

In which ways do first-grade teachers use reading aloud of picture books in a multilingual classroom?

To answer this, I have looked into how the reading aloud takes place, and what types of questions the teachers ask before, during and after the reading aloud. I have also inspected how the second language students participate in the conversations during the reading aloud. In addition, I have also examined which types of post-reading activities the teachers have, and their respective purpose/s.

The research findings show that the first-grade teachers use reading aloud in the following ways: *Reading aloud as support in pupils' vocabulary acquisition; reading aloud as a starting point for conversations; reading aloud as inspiration and model for students own writing and reading aloud as an activity to stimulate and develop students' social competence.* The findings also show that the participation of second language students in the conversations depend on the framework that the teachers have set for the reading aloud.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	II
ABSTRACT.....	III
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
Hva er høytlesning?.....	2
Hvorfor høytlesning?.....	2
Lærernes rolle i formidlingen av litteratur.....	3
PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
KART FOR VIDERE LESING.....	4
KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	5
TIDLIGERE FORSKNING.....	5
HØYTLESNING – NOEN TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	8
Høytlesning som stillas for elevenes språkutvikling.....	8
Høytlesning som utgangspunkt for utforskende samtaler i klasserommet.....	11
Høytlesning og barns sosiale kompetanse og utvikling.....	12
Læreren som høytleser – modellering, observasjon og imitasjon.....	14
BRUK AV BILDEBØKER I ET FLERSPRÅKLIG KLASSEROM.....	15
BILDEBOKTEORI.....	17
Om bildebøker og et knippe sentrale begreper.....	17
Hva er en bildebok, og hva kjennetegner en bildebok?.....	17
Ikonotekst og ulike ikonotekstprinsipper.....	18
KAPITTEL 3: METODE.....	20
VITENSKAPTEORETISK POSISJONERING.....	20
VALG AV METODE – KVALITATIV METODE.....	21
Datainnsamling: Deltakende observasjon.....	21
VALG AV FORSKNINGSDELTAKERE.....	22
REKRUTTERING.....	23
<i>Amanda</i>	24
<i>Berit</i>	24

<i>Camilla</i>	24
GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONER	25
ANALYSE AV MATERIALET	27
PÅLITELIGHET	29
GYLDIGHET	29
ETISKE OVERVEIELSER	30
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV RESULTATER	31
PRESENTASJON AV BILDEBØKENE SOM BLE BRUKT I HØYTLESNINGEN	31
Gunilla Bergstrøms <i>God natt, Albert Aaberg</i>	31
Camilla Kuhns <i>Samira og skjelettene</i>	32
Hilde Hodnefjelds <i>Tenk om</i>	33
<i>Møt fjellreven</i> av Nina E. Eide, Terje Borg og Camilla Næss	34
HØYTLESNINGSPRAKSISER HOS FØRSTEKLASSELÆRERE	35
Høytlesning slik det foregår i Amandas klasse	35
Høytlesning slik det foregår i Berits klasse	39
Høytlesning i Camillas klasse	45
KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	51
OPPSUMMERING	52
Hvordan høytlesningen starter	52
Selve høytlesningen	52
Ulike spørsmålstyper under før, under og etter høytlesningen	53
Andrespråksevenes deltakelse i samtalene under høytlesningen	54
Etterlesningsaktivitet	55
KONKLUSJON	56
Førsteklasselærernes høytlesningspraksiser fyller flere funksjoner	56
AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	58
Observasjon og imitasjon	58
Avsluttende kommentar	59
LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG 1	65
VEDLEGG 2	67

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Den lille larven aldrimett av Eric Carle (1969), *Ole Brumm* av Alan Alexander Milne (1926) og *Alice i Eventyrland* av Lewis Carroll (1865) – Har dine foreldre og/eller lærere noen gang lest disse bøkene eller andre klassiske barnebøker for deg? Hadde du godnatthistorier hjemme eller høytlesningsstunder på skolen da du var liten?

I løpet av mitt snart 35 år lange liv har litteratur, særlig skjønnlitteratur, alltid spilt en sentral rolle. Som barn ble jeg lest høyt for av både mine foreldre og lærere i barneskolen. Mine foreldre leste høyt for oss, meg og mine fire andre søsken, så langt tilbake jeg kan huske. De leste dikt, eventyrer, og/eller fortellinger høyt for oss før leggetid. Høytlesningen var altså en stor del av hverdagen min. Jeg kom fra en familie der lesing av litteratur blir gjort til en vane – som en del av den daglige rutinen. Foreldrene mine pleide å si at gjennom litteratur kunne man reise jorda rundt, uten at man nødvendigvis trengte å reise. Det å bli lest høyt for, var altså min måte å søke tilflukt på. Jeg ble så oppslukt av historien at resten av verden utenfor stenges ute. Gjennom den litteraturens fantastiske verden møtte jeg mange nye personer og/eller karakterer – jeg sympatiserte med dem, gråt med dem, lo med dem og noen ganger idoliserte dem.

På skolen hadde vi høytlesningsstunder i både engelsk- og filippinsktimen tre ganger i uka. Jeg lærte å snakke og skrive engelsk først og fremst gjennom engelske skjønnlitterære og sakprosa tekster. Filippinsk spør du sikkert? Nå passer det kanskje å fortelle litt om meg. Jeg var født og oppvokst på Filippinene, og det var ikke før 2011 at jeg hadde flyttet her i Norge. Så begynte jeg på Voksenopplæringen for å lære det norske språket i 2015, kom inn på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder i 2017, og nå nesten 11 år senere sitter jeg her og skriver masteroppgaven min om høytlesning av bildebøker. For en reise kan du godt si! En spennende og lærerik reise.

BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Temaet for dette masterprosjektet er *høytlesning i begynneropplæringen*. Ut ifra det som jeg har presentert så langt, kan du som leser forhåpentligvis innse at valget av dette temaet skyldes flere forhold. I tillegg til mine tidligere erfaringer og observasjoner med høytlesning, skyldes valget av dette temaet min egen bakgrunn som grunnskolelærerstudent som nå tar master i begynneropplæring med norsk. I tiden som lærerstudent her i Norge fikk jeg mulighet til å observere gjennom praksis at lærere har ulike måter eller tilnærminger til

høytlesning av litteratur i klasserommet. Dette vekket en interesse og nysgjerrighet i meg som omhandler lærernes ulike høytlesningspraksiser i klasserommet.

Hva er høytlesning?

Det sier seg selv at høytlesning handler om å lese *høyt*, for eksempel når man leser eventyr, fortellinger eller dikt høyt for seg selv eller for andre. Høytlesning kan defineres som et samspill mellom den voksne som leser høyt og barn som blir lest for (Leseskogen, u. å.). Høytlesning er å lese høyt en fortelling for å gi barna en god leseopplevelse. For å få dette til, forutsetter det imidlertid at den som leser opplever teksten selv. Derfor er det et viktig poeng ved høytlesning at den voksne som leser har lest boka på forhånd. Høytlesning er å lese med innlevelse – det vil si å kunne variere tempo, pauser, stemmestyrke og toneleie.

Begrepet høytlesning er et tema som oftest brukes i diskusjoner ikke bare rundt lese- og skriveopplæringen, men også rundt det å lese for opplevelses skyld, eller det som Rosenblatt (1995) kaller for *estetisk lesing* (Rosenblatt, 1995, s. 17), i barnehagen og/eller begynneropplæringen. Men hva er det med temaet høytlesning som engasjerer meg og mange andre? Hvorfor er høytlesning et interessant og viktig tema å forske på?

Hvorfor høytlesning?

Det finnes en del studier og artikler som begrunner hvorfor høytlesning er et sentralt tema å fordype seg i. Mangen et al., (2020) har for eksempel skrevet en artikkel om høytlesning i barnehagen. Selv om det er barnehagebarn artikkelen retter fokuset mot, er det allikevel interessant, og ikke minst relevant, å ta med det som Mangen og kolleger understreker i artikkelen: «Å lese sammen gir felles opplevelser og erfaringer som utgangspunkt for lek og samtaler, og samværet rundt boka er gjerne preget av glede og spenning» (Hoel et al., 2011 gjengitt i Mangen et al., 2020). Måten Brostrøm og kolleger beskriver høytlesningen kan også bidra til å forstå hvorfor høytlesningen har en sentral plass i både hjemmet, barnehagen og/eller skolen. De sier at høytlesning er en likefrem og naturlig aktivitet som ikke krever den helt store opplæringen for å kunne utføres på en gøy og underholdende måte. På grunn av dette blir høytlesningen en daglig og hyggelig sosial aktivitet for de fleste barn og foreldre hjemme (Brostrøm et al., 2017, s. 14), og nesten alle førsteklasseleerere i norske skoler (Håland et al., 2020).

Lærernes rolle i formidlingen av litteratur

For å kunne få mest mulig utbytte av høytlesningen, er det imidlertid viktig å undersøke lærerens rolle i litteraturformidlingen. For det å bli bevisst på sin egen rolle som leser, er ifølge Hennig (2017) det første steget mot veien til god litteraturformidling (Hennig, 2017, s. 114). Som lærer er det altså deres ansvar å overføre litterære erfaringer til elevene. Men i og med at lærere er forskjellige og har metodefrihet, har de også mulighet til å utvise profesjonelt skjønn, slik at de selv kan velge den didaktiske arbeidsmåten som best passer dem og den elevgruppen de har. I en høytlesningssituasjon kan dette bety at læreren har mulighet til å velge hvilke tekster som skal formidles, og hvordan tekstene skal formidles (Håland & Ulland, 2017, s. 258). Derfor ser det ut til at lærerens ulike høytlesningspraksiser er et relevant tema å forske på: Hvordan bruker lærere høytlesning i klasserommet? Hvilke/t mål har de med høytlesningen? Selv om jeg gjennom tidligere erfaringer og observasjoner har sett hvor variert lærernes høytlesningspraksiser er, ønsker jeg gjerne å fordype meg i dette temaet gjennom å planlegge og gjennomføre et faglig arbeid – et forskningsprosjekt.

PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Målet med dette prosjektet er å observere hva lærere gjør i praksis, og ikke hva de vet om temaet – ikke deres kunnskaper, meninger og/eller ideer om høytlesning som pedagogisk metode i klasserommet. For å spisse temaet enda mer, valgte jeg å undersøke høytlesningspraksiser av førsteklasselærere som har flerspråklige klasserom. Dette betyr at i tillegg til å undersøke læreres ulike høytlesningspraksis, interesserer jeg meg også i ulike muligheter og/eller utfordringer som disse praksisene kan ha i møte med mangfold i klasserommet. Begrunnelsen for valg av fokus er basert på min personlige interesse på området *norsk som andrespråk*. Selv har jeg norsk som andrespråk, så derfor er dette noe jeg brenner for. Jeg ser dette prosjektet som en gylden mulighet til å skaffe meg og samtidig å gi andre bredere og dypere forståelse for og kunnskap om hvordan lærere kan bruke høytlesning av bildebøker i klasserommet generelt og det flerspråklige klasserommet spesielt.

Problemstillingen jeg arbeider ut ifra er: *På hvilke måter bruker førsteklasselærere høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet?* For å kunne besvare dette, stilte jeg i tillegg fire forskningsspørsmål: (1) *Hvordan foregår høytlesningen?* (2) *Hvilke typer spørsmål stiller læreren?* (3) *Hvordan deltar andrespråkelevne i samtalene under*

høytlesingen? (4) Er det noen aktiviteter etter lesing? Hva er i så fall formålet med aktivitetene?

KART FOR VIDERE LESING

Dette masterprosjektet består av fem kapitler. I første kapittel presenterer jeg temaet for oppgaven og bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Etter innledningen følger kapittel 2 som gjør rede for det teoretiske rammeverket for prosjektet. I dette kapitlet presenterer jeg først tidligere forskning om bruk av høytlesning i klasserommet, for så å se nærmere på ulike perspektivene på høytlesning som er relevante i forhold til prosjektets problemstilling. Jeg presenterer deretter hvordan lærere kan bruke bildebøker og samtale om bildebøker til å tilpasse undervisningen alle elevenes nivå og forutsetninger. Siste delen av kapittel 2 presenterer noen sentrale begreper til bruk for bildebokanalyse. I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan jeg har gått fram underveis i prosjektet. Etter det gjør jeg rede for valg av og adgang til observasjonsfelt og deltakere. Videre beskriver jeg gjennomføringen av observasjonene, samt reflektere over min egen rolle som observatør i disse observasjonene. I dette kapitlet beskriver jeg i tillegg hvordan datamaterialet har blitt analysert. Til slutt gir jeg en kort beskrivelse av hvordan materialet er kvalitetssikret med tanke på pålitelighet og gyldighet. Kapittel 4 er to delt. Først presenterer jeg bildebøkene som mine forskningsdeltakere har brukt under observasjonene, så kommer en fyldig beskrivelse av de ulike høytlesningspraksisene som mine forskningsdeltakere har i hvert sitt flerspråklige klasserom. I det siste kapitlet oppsummerer jeg, samt forsøker å presentere en konklusjon. I denne delen kommer jeg også med noen avsluttende refleksjoner og tanker.

KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

Siden dette prosjektet omhandler temaet *høytlesning*, med særlig vekt på førsteklasseleerers høytlesningspraksiser i det flerspråklige klasserommet, er det klart at teorier og forskninger om lesing generelt og om høytlesning spesielt vil stå sentrale. Dette kapitlet er todelt. Første del av dette kapitlet fokuserer på tidligere forskning om bruk av høytlesning i og utenfor klasserommet. Her presenteres det forskning som jeg brukte som inspirasjon til eget forskningsprosjekt. Noen av disse studiene leste jeg i forkant av datainnsamlingsprosessen, og noen leste jeg etter datainnsamlingen var ferdig. I andre delen av dette kapitlet vil jeg redegjøre for ulike perspektiver på høytlesing og samtale som jeg ser som relevante i forhold til prosjektets problemstilling.

TIDLIGERE FORSKNING

Når man søker etter forskning innenfor temaet høytlesning generelt, finner man en del fagartikler, doktoravhandlinger eller masteroppgaver som handler om hva høytlesning er og om hvorfor høytlesningen bør brukes av både lærerne i skolen og foreldrene hjemme. Det er derimot begrenset med forskning om læreres *høytlesningspraksiser* i det flerspråklige klasserommet, og av den grunn presenterer jeg i stedet lignende tidligere forskning som jeg brukte som både inspirasjon og støtte til eget masterprosjekt. Begrepet høytlesningspraksis, lesepraksis og/eller tekstpraksis er inspirert av *New Literacy Studies* (Barton & Hamilton, 1998) som ser på litteratur og litteraturbruk som en sosial praksis. I dette prosjektet er begrepet høytlesningspraksis sentralt, og i tråd med tradisjonen fra *New Literacy Studies*, innebærer dette begrepet *hva, hvordan og hvorfor* lærere bruker høytlesning av bildebøker i hvert sitt klasserom – altså hvordan høytlesningen foregår og hvilken funksjon disse høytlesningspraksisene har for elevene.

Anundsen (2009) har skrevet masteroppgave om *de multifunksjonelle lesepraksiser* hos innvandrereforeldre som leser barnebøker. I denne oppgaven undersøkte hun innvandrereforeldrenes lesepraksiser hjemme – hvordan denne praksisen foregikk, og funksjonene de hadde (Anundsen, 2009, s.8-9). Resultatet av Anundsens undersøkelse viser at innvandrereforeldrenes lesepraksiser hjemme, slik hennes informanter beskrevet det, fyller mange ulike funksjoner, og disse funksjonene kunne være til stede samtidig eller vekselvis. Noen av funksjonene som hun nevnte er *opplevelsesfunksjon* – knyttet til den estetiske opplevelsen av teksten; *språklæringsfunksjon* – at barnebøker gir trening i norskspråk for

både foreldrene selv og barna; *kulturlæringsfunksjon* – at det å lese norske barnebøker gir tilgang til å forstå og reflektere over kulturelle praksiser og verdier; *relasjonelle funksjon* – at samtaler som oppstår rundt teksten åpner for erfaringsdeling og nærhet mellom foreldre og barna; *strukturere funksjon* – at lesingen, som for eksempel høytlesning som kveldsrituale, er med på å gi struktur og ramme til barns hverdag; og *utvekslingsfunksjon* – med dette mente Anundsen at det foregår en utveksling av erfaringer og kunnskapsdeling mellom foreldre som leser høyt og barn som blir lest for, hvor begge partier tilfører sine meninger, inntrykk og livserfaringer til den sosiale situasjonen som lesehendingen er (Anundsen, 2009, s. 110-111).

Selv om Anundsen har et ulikt datagrunnlag – innvandrerforeldre istedenfor lærere, og at hennes forskning fant sted i en helt annen setting – hjemme istedenfor klasserommet, ses allikevel denne oppgaven som interessant og relevant for dette prosjektet. Gjennom å lese Anundsens (2009) masteroppgave fikk jeg en bredere forståelse av at ulike lesepraksiser kan ha ulike funksjoner, og denne tankegangen har jeg overført til mitt eget forskningsprosjekt. Jeg lot meg altså bli inspirert av Anundsens funksjonsbegreper for å kunne forklare hvilke mål mine forskningsdeltakere har med sine høytlesningspraksiser i sitt flerspråklige klasserom, og i analysen har jeg utviklet egne funksjonsbegreper med utgangspunkt i mitt datamateriale.

Hålands et al. (2020) deskriptive studie av førsteklasselærernes høytlesningspraksiser og holdninger ses også som relevant for dette prosjektet (Håland et al., 2020). I denne studien dokumenterte Håland og kolleger lærernes høytlesningspraksiser i klasserommet, for så å etterpå analysere om disse praksisene var i takt med forskningsbaserte anbefalinger.

Datagrunnlaget for denne studien var en elektronisk spørreundersøkelse til 300 lærere fra 150 ulike grunnskoler fordelt i 53 kommuner over hele landet. Ifølge studien har høytlesningen en stor plass i norske førsteklasserom. De fleste av de 300 norske førsteklasselærerne som deltok i studien, sier at de leser høyt for elevene minst en gang i uka, og høytlesningen skjer både i norsktimer og andre timer. Men det som er mest vanlig, er å lese høyt for elevene mens de spiser. Disse høytlesningsøktene, ifølge studien, inneholder i liten grad planlagte lesestopp eller litterære samtaler. Funnene fra studien viser altså at lærernes høytlesningspraksis har *mye ubrukt potensial* (Håland et al., 2020). Studien påpekte altså viktigheten av planlagte lesestopp og litterære samtaler for å kunne ta i bruk alle fordelene og potensialet ved høytlesning.

Fredwall (2022) gjennomførte en studie der hun intervjuet seks lærere på første og andre trinn for å finne ut hvilken skjønnlitterære tekster de leser for elevene, hvordan og hvorfor. Basert på lærernes beskrivelser av hva de gjør med tekstene i klasserommet, kom hun fram til tre kategorier som hun mente går igjen i disse beskrivelsene. De er *praksiser med vekt på kos og avbrekk*, *praksiser med vekt på stillhet og ro* og *praksiser med vekt på samtale*. Fredwall understreker viktigheten av en utforskende tilnærming til litteratur, men gjennom denne studien også poengterer at dette ikke er alltid lett å få til (Fredwall, 2022, s. 133-149). I denne studien presenterer og drøfter hun dermed ikke bare ulike didaktiske muligheter, men også utfordringer en lærers tekstpraksis kan gi for å arbeide utforskende med litteratur i begynneropplæringen. Det som jeg ser som mest relevante for dette prosjektet er utfordringene knyttet til beskrivelsene lærerne gir av at idealet for lesingen som foregår i klasserommet er preget av *stillhet og ro*. Fredwall peker på selv at hennes studie er en liten studie, og dermed kan gyldigheten av resultatet kritiseres. Hun trekker derfor Skaftun og Wagners (2019) klasseromstudien inn for å støtte eller bekrefte hennes funn. Skaftun og Wagners studie så på hvordan det legges til rette for samtale i 24 undervisningsøkter på seks ulike skoler i første klasse i norskundervisningen. Studien viste seg at det er et lite rom for samtale i første klasse – samtalene var svært lærerstyrte og elevene svarte ofte med ett ord på spørsmål som læreren stilte. I tillegg peker de også på at lesepraksisen i skolen legger mest vekt på disiplin og stillhet (Skaftun og Wagner, 2019 gjengitt i Fredwall, 2022, s. 137). Fredwall understreker viktigheten av å gi elevene rom for spontanitet – for det er nemlig gjennom dette læreren kan få til å legge til rette for en mer elevorientert praksis der elevene inntar en mer aktiv rolle i lesingen av litteratur. I en slik praksis får elevene mulighet til å sette tekster i bevegelse og oppdage gleden over å lese litteratur. Da blir litteraturlæsning mer enn et avbrekk eller en måte å skape stillhet på (Fredwall, 2022, s. 149).

Nå har jeg presentert tidligere, aktuelle forskning om temaet høytlesning. Nå går jeg over til relevante teoretisk perspektiver på høytlesning i klasserommet. Jeg skal først presentere teorier som støtter høytlesningens betydning for barns språkutvikling. Her presenterer jeg høytlesningens mulige betydning for språkutviklingen hos andrespråkselever. Så retter jeg fokuset mot høytlesningens betydning for utviklingen av barns sosiale kompetanse. Deretter tar jeg for meg noen teorier om bildebøker og kobler dette til andrespråksdidaktikk. Til slutt presenteres det noen sentrale begreper til bruk for bildebokanalyse.

HØYTLESNING – NOEN TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette prosjektet avgrenses temaet omfang til høytlesningen som skjer i skolen, med spesielt fokus på førsteklasse. Prosjektet har som nevnt mål å undersøke hvordan førsteklasselærere bruker høytlesning av bildebøker i sitt flerspråklige klasserom, og hvilke aspekter ved lesing de vektlegger. I de neste underkapitlene presenterer jeg dermed ulike aspekter ved høytlesning av bildebøker som er relevant for å besvare prosjektets problemstilling.

Høytlesning som stillas for elevenes språkutvikling

I boka *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: På barns vilkår* understreker Gjems (2016) at høytlesning har lenge blitt vurdert som en viktig aktivitet i både barnehagen og skolen for at barn skal tilegne seg språk og erfare aktiviteter knyttet til litterasitet. Ifølge henne gir høytlesningen barn muligheter til å få høre *nye ord*, og ikke minst bli kjent med skriftsymboler og regler for hvordan man leser ei bok (Gjems, 2016, s. 154). Dette samsvarer med det Gamble (2013) har skrevet i boka *Exploring Children's Literature: Reading with Pleasure and Purpose*:

Reading aloud to children throughout the primary years is essential for giving them an image of their future reading selves. ... Reading aloud to children will not only create a common bond and shared experience but is aspirational in terms of scaffolding children's learning so they access challenging themes, ideas and language (Gamble, 2013, s. 31).

Både Gjems (2016) og Gamble (2013) ser på høytlesning som en aktivitet som kan hjelpe med å bygge et stillas rundt barna for å støtte deres språkutvikling. Begge mener at når barn blir lest høyt for får de tilgang til tekster som inneholder utfordrende temaer, ideer eller språk som er over deres lesenivå. Noe som igjen kan, ifølge dem, føre til at barn blir motivert til å lære.

Men som Gjems også presiserer, skjer dette ikke hele tida. Hun understreker at hvilke erfaringer med språkstimulerende prosesser som barn kan gjøre mens voksne leser høyt, vil variere med hvordan den voksne leser (Gjems, 2016, s.154). I skolesammenheng betyr dette at lærere vil ha ulike høytlesningspraksiser, og disse ulike praksisene kan igjen ha ulike funksjoner (Fredwall, 2022, s. 133-149). Noen lærere leser kanskje teksten i boka ord for ord, stopper kun av og til for å stille spørsmål til elevene om hva ord betyr, eller om hva som er på

bildene i boka (Gjems, 2016, s. 154). Denne lesesituasjonen er det som Gjems kaller for «å lese *for* barna». Når læreren leser *for* barna, kan høytlesningen fort bli redusert til et slags kontroll på om elevene har forstått teksten. Hoem (2020) ved Lesesenteret mener at dette er en «... veldig overfladisk måte å lese litteratur på» (Hoem, 2020 gjengitt i Rongved, 2020). Så hvordan kan elevene få enda mer utbytte av høytlesningen?

Dialogisk lesing – å lese med barna

Brostrøm mener at lærere bør tenke på høytlesningen som en pedagogisk oppgave der barnet inviteres *med* og tildeles en aktiv rolle (Brostrøm et al., 2017, s. 14). For selv om det ikke er uvanlig å tenke på høytlesning som en situasjon der læreren leser ei bok høyt, og elevene sitter stille og lytter mens teksten i boka leses ord for ord, betyr det nødvendigvis ikke at denne måten er den riktige eller den mest effektive måten å lese på. For å lykkes med å bruke høytlesning som stillas for elevenes språkutvikling, mener Brostrøm et al. at det er avgjørende for den voksne som leser boka å engasjere og invitere elevene til å ta en langt mer aktiv rolle under høytlesningen. Læreren bør tilrettelegge en lesesituasjon der hun leser *med* elevene. Denne type lesesituasjon er en interaktiv lesemetode som går ut på å stille spørsmål til elevene om hva de tenker og mener om aspekter ved handlingen i boka (Gjems, 2016, s. 154). Whitehurst og hans kolleger (1988) kalte denne lesemetoden for *dialogisk lesing*. De mener at det å lese *med* barn, eller *dialogisk lesing*, har vist seg å ha større effekt på barn vokabular enn å lese *for* barn (Whitehurst et al., 1988 gjengitt i Gjems, 2016, s. 155). Hvordan da?

Et viktig prinsipp i dialogisk lesing er at teksten skal leses tre ganger, og at barna inndras aktivt i lesingen gjennom spørsmål, gjenfortelling og samtale om deres opplevelse av bokens innhold og språk (Brostrøm et al., 2017, s. 56).

Fordi den samme boka leses om og om igjen, møter også barn nye og vanskelige ord som finnes i boka om og om igjen – at de samme ordene gjentas flere ganger. Federl & Eftedal (2018) forklarer det slik: «Gjentakelse er huskehjelp. Dess oftere vi ser, hører eller gjør noe, dess bedre husker vi. Formålet med gjentakelser er nettopp å få oss til å huske visse ord, setninger eller avsnitt» (Federl & Eftedal, 2018).

Et annet viktig prinsipp i dialogisk lesing er at den bruker bildebøker som utgangspunkt for samtale eller interaksjon mellom den voksne som leser og barn som blir lest høyt for. Når en voksen formidler leser ei bildebok høyt for barna, får barna mulighet til å «lese» bildene mens de hører den voksne formidle verbalteksten i boka. Bildebøkernes bruk av bilder har altså en

stor fordel som en del andre boktyper mangler (Bjorvand, 2012, s. 69). I skolesammenheng bruker læreren for eksempel bildene for å dra elevene aktivt inn i samtalen om boka – for eksempel å snakke om samspillet mellom verbaltekst og bilde i et oppslag, eller for å skape forventninger: *Hva tror dere skjer videre?* Dessuten kan bildene også fungere som en form for språklig støtte eller tilpasning til barnelesere som har mindre teksterfaring og lesetrening, som for eksempel barnehagebarn eller førsteklasseelever. Dette skjer når ord og bilder i boka formidler i hovedsak samme informasjon, eller det som Birkeland & Mjør (2015) kaller for «forankringsprinsippet» (Birkeland & Mjør, 2015, s. 79). Når ord og bilder formidler samme informasjon, kan barna bruke bildene i boka for å forstå ordene som de ellers ikke forstår uten bildestøtte.

Gjennom dialogisk lesing kan læreren altså få enda mer utbytte av høytlesningen. Dette gjøres gjennom bruk av gjentakelse, bruk av bilde som støtte for å forstå teksten og som utgangspunkt for samtaler (Broström et al., 2017, s. 18). Dialogisk lesing byr på mange muligheter. Det er det imidlertid viktig å understreke at denne er en strukturert tilnærming til høytlesning som anbefaler en mer fastlagt metode som krever tid og planlegging. For at lærere kunne benytte metoden i sin helhet, trenger de opplæring i dialogisk lesing. Metoden brukes også hovedsakelig til barnehagebarn i alderen 4 til 6, og er egnet for små grupper på 3-5 barn (Broström et al., 2017, s. 57). Allikevel er det også viktig å poengtere at læreren kan bruke elementer fra dialogisk lesing som forslag til hvordan hun/han kan fremme interaksjon mellom henne/ham og elevene under høytlesningen av bildebøker – dette istedenfor å se på dialogisk lesing som ett sett av regler for hvordan dette bør gjøres.

Dialogisk lesing og dialogisk høytlesing

Whitehursts (1988) *dialogisk lesing* må ikke forveksles eller ses synonymt med *dialogisk høytlesning*. Dialogisk lesing har som et av sine viktigste mål å utvikle barns *språk* og *vokabular* – en språkutviklende funksjon, mens dialogisk høytlesning har som mål å fremme og utvikle *tekstopplevelse*, *fortolkning*, *utforsking* og/eller *refleksjon*. Dialogisk høytlesning er med andre ord høytlesing kombinert med utforskende samtale. I den dialogiske høytlesningen foregår samtalen om litteratur parallelt med høytlesningen – altså at læreren ved *lesestopp* gir klassen mulighet til å kommentere og/eller snakke om tekstinholdet. Elevene får mulighet til å vise at de liker, ler av eller undrer seg over boka som blir lest høyt for dem (Mjør & Birkeland, 2012 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s. 260). Lesestoppene kan være motivert av ulike formål med lesingen. Noen ganger kan lesestoppene handle om å gå dypere inn i

personer og miljø i boka som blir lest (Håland & Ulland, 2017, s. 266). Dette er spesielt viktig hvis det er lærerens mål å gi elevene sjansen til å fylle tomrommene i teksten og oppdage verdener som ligger mellom linjene. Andre ganger kan lesestopp benyttes til å la elevene komme med sine responser på hva de tror skal skje videre i historien (Håland & Ulland, 2017, s. 266).

Høytlesning som utgangspunkt for utforskende samtaler i klasserommet

Det er ikke uvanlig å tenke på at den tekstsamtalen som ofte skjer i en høytlesningssituasjon er dominert av læreren – læreren stiller spørsmål, får svar, evaluerer svaret og deretter stiller et nytt spørsmål. Dette type samtalemønsteret kalles gjerne for IRE/F-modell, som står for initiering (I), respons (R) og oppfølging (F) og/eller evaluering (E) (se bl.a. Reichenberg, 2008, Skjelbred, 2017, s. 301). Men hvis læreren ønsker å få til *en god litterær samtale* – der elevene deler sine meninger og synspunkter, samtidig som de tar imot andre sin, er det derimot avgjørende at læreren stiller åpne spørsmål som oppmuntrer til refleksjon og resonnering. Ved å stille åpne spørsmål, inviteres elevene inn i samtalen gjennom at læreren stiller spørsmål som hun ikke allerede tenkt ut et riktig eller spesifikt svar på. I noen tilfeller kan det også innebære spørsmål som læreren selv vet svaret på. Disse type spørsmål kalles *autentiske spørsmål*. Når elevene svarer på spørsmålet som blir stilt av læreren, er det i tillegg viktig at læreren ikke vurderer svarer som «bra» eller «flott», men i stedet følger elevenes svar ved å inkorporere dem i etterfølgende spørsmål, som for eksempel: «Hva er det i teksten som får deg til å tro det?». På denne måten kan læreren la elevenes svar modifisere og/eller påvirke samtalen kurs. Og dermed viser læreren at elevenes svar er viktig – at læreren tar elevenes svar på alvor. På denne måten kan læreren vise det som Dysthe kaller for *høy verdisetting* (Dysthe, 1995 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s. 261).

I samtalen bør elevene altså få mulighet til å snakke *utforskende* med hverandre, og lærerens rolle bør være en veileder som er hele tiden der for å støtte og hjelpe elevene der det trengs. På denne måten får elevene den hjelpen de trenger for å drive den litterære refleksjonen videre til stadig nye oppdagelser og innsikter (Hennig, 2017, s. 163).

Spørsmålstyper som inviterer til litterære samtaler

Som nevnt ovenfor er det viktig å stille åpne spørsmål for å kunne invitere elevene inn i samtaler om litteratur. For å hjelpe lærere i planleggingen av den litterære samtalen, har litteraturredaktør Anne Kari Skardhamar (2001) utviklet tre typer spørsmål –

identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Ved å stille identifikasjonsspørsmål gir læreren elevene rom for personlig relasjon og binder litteraturen til leseren. På grunn av dette er det naturlig, ifølge Skardhamar, å stille identifikasjonsspørsmålene i førlesningsfasen. Hvis læreren for eksempel skal lese ei bildebok om vennskap, kan spørsmålet «Hva er en god venn?» eller «Hva er fint med vennskap?» sette elevene på sporet av teksten og skape et bånd mellom bokas som skal leses og mottakeren av den. Refleksjonsspørsmål åpner for å reflektere over innhold, komposisjon og/eller språk i teksten. Eksempelvis kan læreren stille reflekterende spørsmål knyttet til personene/karakterene i boka: «Hvordan er gutten?». Det siste spørsmålet, overføringsspørsmål, viser sammenheng mellom tekst og verdenen utenfor teksten – altså at elevene ser lesingen i lys av eget liv: «Tror dere denne teksten vil fortelle oss om noe? I tilfelle hva?» eller «Kunne dette skjedd? (Skardhamar, 2001 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s.262). Ved å fokusere på å stille åpne spørsmål sånn som disse, kan læreren få til å skape god dialog i klasserommet. Samtidig er det viktig å huske på at disse spørsmålene er ment som støttende stillas for lærerens planlegging av litteraturarbeidet i klasserommet, og at de må ikke ses som et fasitsvar på hvordan den litterære samtalen bør foregå. Spørsmålene og den litterære samtalen skal fremdeles bygge på elevenes responser, og lærerens rolle i denne samtalen skal være lyttende, spørrende, oppsummerende og/eller bekreftende.

Høytlesning og barns sosiale kompetanse og utvikling

Så langt i dette kapitlet har jeg gjort rede for to ulike tilnærminger til bruk høytlesningen i klasserommet – høytlesnings som stillas for elevenes språkutvikling og høytlesning som utgangspunkt for samtaler i klasserommet. Nedenfor skal det presenteres en annen tilnærming som fokuserer på utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Det er allikevel viktig å presisere at det er ikke et tydelig skille mellom de ulike tilnærmingene, og at det finnes flere likhetspunkter mellom dem, nettopp fordi det deler samme mål.

Sosial kompetanse i norskfaget: Å møte andres livsverdener i litteraturen

I den overordnede delen av læreplanen står det: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 9). Ut ifra dette kan det forstås at arbeidet med sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring. Alle fag skal altså bidra til å utvikle barns sosiale kompetanse, og i norskfaget betyr dette blant annet at læreren tilrettelegger for klasseromsaktiviteter som åpner for elevmedvirkning og som inviterer for elevsamarbeid og

klasseromssamtaler. Aktiviteter som høytlesning er et eksempel på disse typer klasseromsaktiviteter. I en høytlesningssituasjon kan elevmedvirkning skje ved at læreren inkluderer elevene i valg av boka som skal leses og aktiviteter etter lesingen. Elevmedvirkning i valg av arbeidsmetoder og organisering kan nemlig øke elevenes motivasjon og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Gjennom å lytte til sakprosa- og/eller skjønnlitterære tekster vil elevene også få mulighet til å møte ikke bare personer og/eller situasjoner som de kan relatere seg til, men også situasjoner som er ukjente og personer som har en annen kulturbakgrunn, livssyn, religiøs tilknytning eller språk enn de har. I boka *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*, hevder Stokke (2018) at lesing av skjønnlitteratur kan gi leseren et møte med en annen livsverden, der leseren dels kan gjenoppleve egne erfaringer, men samtidig også tre inn i et helt annet univers enn sitt eget. Hun mener at skjønnlitteraturens fiktive verdener gir leseren tilgang til nye mentale rom som leseren kan stige seg inn i, noe som kan bidra til å gi leseren økt selvinnsikt og evne til medfølelse med andre (Stokke, 2018, s. 241). Møtet med den fiktive verden kan i tillegg være et godt utgangspunkt for klasseromssamtaler der elever deler sine egne meninger og synspunkter – og gjennom dette får de øvd til å lytte til hverandre, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Kognitiv litteraturteori og litteratursamtale

Det er en del forskninger som søker svar på hva det er som gjør at mennesker kan greie å leve seg inn i skjønnlitteraturens fiktive univers, og hvorfor vi trenger å leve oss inn i andres verdener når vi lytter til eller leser skjønnlitterære tekster. Denne type forskning er ifølge Stokke (2018) ofte kalt *kognitiv litteraturteori* (Stokke, 2018, s. 241). Kognitiv litteraturteori dreier seg om de mentale sidene ved det å lese og forstå skjønnlitterære tekster – enten tekstene er romaner, lyrikk eller sammensatte tekster som bildebøker eller film (Stokke, 2018, s. 241). Det handler om hvordan og på hvilke måter leserens måte å tenke på blir avspeilet, tydeliggjort og bearbeidet gjennom litteraturen (Hansen, 2011, s.23). Når et barn leser eller blir lest høyt for, bruker det altså tidligere kroppslige og mentale erfaringer til å møte og forstå litteraturens fiktive verdener. For å kunne forstå denne prosessen, er det nyttig å bruke begrepet *skjema*. Skjema vil si et sett av tanker leseren har om noe, for eksempel leserens forventinger til bokas handlinger, steder/rom eller personer (Stokke, 2018, s. 245). Slike skjema får leseren enten bekreftet eller utfordret når de leser. I bildebøker kan barn for

eksempel bruke både bokas verbalspråk og utformingen av de konkrete bildene for å bekrefte og/eller utfordre skjemaet.

En annen sentral tanke innenfor kognitiv litteraturteori er at når barn leser om fiktive verdener i for eksempel bildeboka, simuleres det bilder i hjernen av hvordan denne verden ser ut og det som skjer der. Som respons til dette vil barnet forsøke å forestille seg hva de ulike personene i denne verdenen tenker og føler. På akkurat denne måten kan bildebøker utfordrer barnets evne til å forstå, sette seg inn og forutse andre menneskers og egne tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner (Stokke, 2018, s. 247). Denne evnen til å forstå seg selv og andre, er det som Stokke & Palm (2017) kaller for *mentalisering* (Stokke & Palm, 2017, s. 101). Det er allikevel veldig viktig å merke seg at det ikke er alle barn som klarer å automatisk mentalisere mens de leser skjønnlitterære tekster. I skolesammenheng betyr dette at det er lærerens ansvar å utvikle elevens evne til mentalisering. Hvordan kan dette gjøres? Sommerfeldt & Skårderud (2008) understreker at *samtale* kan ha en viktig funksjon for å videreutvikle barns evne til å mentalisere (Sommerfeldt & Skårderud, 2008, gjengitt i Stokke, 2018, s. 248). For å beskrive det helt konkret, vil det si at læreren i en høytlesningssituasjon bør legge til rette for klasseromssamtaler der elevene får anledning til å sette ord på tankene de har, og at de også får møte andre elevers forestillinger. Samtaler om bildebokas verbaltekst og/eller bilder kan for eksempel gi mulighet til dette (Stokke, 2018, s. 249).

Nå er det blitt beskrevet hvordan høytlesningen av skjønnlitterære tekster, som for eksempel bildebøker, kan støtte utviklingen av barns sosiale kompetanse. Gjennom gode litterære samtaler kan skjønnlitterære tekster, med sine fiktive verdener, stimulere barns evne til empati – eller med andre ord evnen til medfølelse og medmenneskelighet. Dette sammenfaller med signalene som gis om at norske skoler skal «... støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 9).

Læreren som høytleser – modellering, observasjon og imitasjon

Når en lærer leser ei bildebok høyt for sine elever, kan dette kalles for *modellering*. Læreren er modell når det for eksempel gjelder stemmebruk og intonasjon. Modellering er et sentralt begrep innenfor Banduras sosialkognitive læringsteori. Ifølge Bandura skjer læring gjennom *observasjon* og *imitasjon*. Han understreker at vi ville gjøre en stor feil om vi ikke regner med individets evne til å lære av alt som skjer rundt seg, lære av å se hva de andre gjør og ikke minst av å ta etter eller *imitere* andres atferd (Bandura, 1977a og 1986 gjengitt i Imsen, 2015,

s. 107). Kort sagt kan det sies at man ikke bare lærer av sine egne handlinger, man kan lære av andres også.

Inspirert av Banduras synet på læring, gjennomførte den amerikanske utviklingspsykologen Whitehurst og kolleger (1975) en rekke eksperimenter til å forsøke å forklare førskolebarns utvikling av kommunikative ferdigheter. Resultatene fra disse eksperimentene viste at barn ikke bare er flinke til å imitere den kommunikative stilen de voksne bruker når de snakker til barnet, men også til å bygge videre på det de sier til dem. Og dette samsvarer med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen som hevder at barnet lærer i samspill med personer som er mer kompetente enn dem selv (Whitehurst et al., 1975 gjengitt i Broström et al., 2017, s. 19). Dette betyr at mens læreren modellerer høytlesningen, lytter og observerer elevene aktivt og til slutt imiterer de *selektivt* – selektivt vil si at istedenfor å forsøke å huske og imitere den hele, komplekse setningen som læreren sier, velger elevene å imitere bare en liten del av den. På denne måten klarer de å tilpasse setningen slik at den faller inn under deres egen utviklingszone.

BRUK AV BILDEBØKER I ET FLERSPRÅKLIG KLASSEROM

Når jeg snakker om *et flerspråklig klasserom* i dette prosjektet, mener jeg et klasserom med (stort eller lite) språklig mangfold i elevgruppa. Her sitter både elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk side om side. Mange av dagens norske klasserom er flerspråklige, og på grunn av dette blir det også stilt nye og større krav til lærernes kompetanse for tilretteleggingen av undervisning for alle elever, slik at alle elever uansett bakgrunn, nivå og/eller forutsetninger får muligheter til læring og utvikling. Opplæringen skal ivareta både fellesskapet og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I den overordnede delen av læreplanen står det: Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17). I dette underkapitlet skal det presenteres hvordan bildebøker og samtale om bildebøker kan brukes til å gjøre undervisningen tilpasset *alle* elevenes nivå og forutsetninger.

I boka *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* diskuterer Stokke & Palm (2017) hvordan bildebøker kan brukes i tilretteleggingen av undervisningen i det flerspråklige klasserommet. Stokke & Palm hevder at bilder i bildebøker kan engasjere og stimulere elever, uten at de nødvendigvis forstår alle ordene i teksten (Stokke & Palm, 2017, s.103). Gjennom å

bruke bilder kan alle elever, uansett språklig nivå og forutsetninger, få mulighet til å delta i den litterære samtalen. Elever med norsk som andrespråk bruker altså bilder som støtte for å kunne forstå hva teksten i boka handler om, og for å kommunisere hva de tenker og mener om bokas innhold. Men for å få dette til, er det avgjørende at læreren velger kognitivt utfordrende bildebøker, for det å velge for enkle bøker, kan innebære en nedjustering av forventningene til andrespråkselever (Stokke & Palm, 2017, s.101), samtidig som den kan være for lett for de kompetente lesere – noe som kan føre til at denne elevgruppa kjeder seg og mister motivasjonen (Drangeid, 2017, s. 108). Gjennom å velge utfordrende bildebøker, gir læreren alle elever – både kompetente og svake lesere, noe å strekke seg etter.

I samtalen om bildeboka er det viktig at andrespråkselevne får tilstrekkelig grad av støtte fra lærere og/eller medelevene når de møter høye faglige utfordringer – for eksempel hvis andrespråkselevne møter situasjoner der de har behov for å uttrykke noe som er språklig komplisert enn det språknivået de er på. Manglende støtte i denne type situasjon kan føre til at andrespråkselevne opplever frustrasjon, engstelse eller mangler på mestring (Stokke & Palm, 2017, s. 103-104). For å hjelpe andrespråkselevne i disse type situasjoner, kan læreren for eksempel be elever om å utdype svarene sine, begrunne og forklare nærmere det de sier. Læreren kan også gjenta og reformulere elevenes svar for å modellere riktig språkbruk og for å videreutvikle elevenes resonneringer. Når læreren støtter og veileder elevene på denne måten, får de den nødvendige støtten de trenger for å kunne strekke seg språklig, og på denne måten befinner de seg i den ytre delen av den proksimale utviklingssonen (Gibbons, 2009, s. 134 gjengitt i Stokke & Palm, 2017, s. 104). Det er i denne delen av den proksimale utviklingssonen at elevene lærer og videreutvikler seg. Ifølge Vygotsky er det viktig å finne elevens optimale utviklingspotensial – altså at læreren må sørge for å ikke stille for kompliserte, men heller ikke for enkle spørsmål. For hvis læreren for eksempel stiller for kompliserte spørsmål, og elevene ikke får støtte, eller det som Vygotsky kaller for *scaffolding*, kan en andrespråkselev oppleve frustrasjon, og dermed miste motet. Får elevene for enkle spørsmål, får de også ikke utvidet kunnskapsområdet sitt, noe som også kan drepe motivasjonen for læring. På grunn av dette er det viktig å gi andrespråkselevne oppgaver som er passevanskelige slik at eleven befinner seg den ytre delen av den proksimale utviklingssonen – og dermed kan strekke seg litt mer (Vygotsky gjengitt i Imsen, 2015, s. 192).

For noen andrespråkselever kan det også være viktig å sette ned tempoet, slik at får tid til å tenke og formulere hva de har lyst til å si (Stokke & Palm, 2017, s. 104). På akkurat denne

måten kan elevene som ikke ennå har mestret det norske språket også delta i den litterære samtalen – de får mulighet til å ikke bare dele hva de tenker og mener, men også ta imot andre sine meninger og/eller synspunkter.

BILDEBOKTEORI

Om bildebøker og et knippe sentrale begreper

Bildebøker står sentralt i dette forskningsprosjektet, så i denne delen vil jeg nå presentere en kort definisjon og noen viktige kjennetegner ved bildebok. Det vil også redegjøres for noen sentrale begreper til bruk for bildebokanalyse.

Hva er en bildebok, og hva kjennetegner en bildebok?

Bildeboka er en multimodal eller sammensatt tekstform, som vil si en tekstform som kommuniserer gjennom flere modaliteter eller uttrykksformer. Begrepet *modalitet* refererer til hvordan ulike tegn formidler mening i en tekst. I bildebøker finnes de to modaliteter – verbaltekst og bilde (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69), og det er samspillet mellom disse to modalitetene som sammen uttrykker fortellingen. Det vil si at leseren ser på bilde og leser ordene samtidig. Denne definisjonen av bildebok samsvarer med Ommundsens (2018) definisjon: «En bildebok definerer vi som en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Verbaltekst og bilde kan altså ikke forstås uavhengig av hverandre. Alt fra bildebokas tittel, framsidebilde, tittelblad, baksidetekst, innsidepermene, oppslag og til og med sidevending, utgjør en tematisk og dramaturgisk helhet (Birkeland & Mjør, 2015, s. 70). I en høytlesningssituasjon der en lærer leser en bildebok høyt for elevene, handler det ikke lenger om å lese og se på bilde, men å lytte til en stemme, i denne sammenheng lærerens stemme, og se på bilder. Derfor kan det argumenteres for at lyd også kan være en modalitet i bildeboksammenheng (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69). Fordi bildeboka kommuniserer med både verbaltekst og bilde, er denne type bok godt egnet for høytlesning i klasserommet der fokuset er å tilpasse opplæringen, slik at alle uansett alder og språklig bakgrunn kan bidra med noe.

Tittel, framsidebilde, tittelblad, baksidetekst og innsidepermene i en bildebok heter *paratekster*, og er en av de viktigste kjennetegnene ved bildebok. Paratekstene i bildeboka er verbale og visuelle funksjoner som forbereder og presenterer det egentlige innholdet i en bok

(Birkeland & Mjør, 2015, s. 71). I klasseromssammenheng kan læreren for eksempel bruke bildebokas framsidebilde og tittel i førlesningsfasen for å få fram en diskusjon om hva elevene tror boka handler om. På samme måte kan læreren, sammen med elevene, lese baksideteksten for å få en ide om hva kan forventes av boka.

En annen viktig kjennetegn ved bildebok er oppslag og sidevending. Oppslag refererer til den måten informasjon i bildeboka er organisert og utporsjonert for å skape framgang.

Framdriften og spenning i bildebok skapes altså gjennom sidevending – det å bla fra en side til en annen. Birkeland & Mjør (2015) skrev det slik: «I bildeboka er vending av sidene den forteljende drivkrafta. Oppslaga i ei bildebok står i ein seriell samanheng, eitt bilde viser tilbake til tidlegare oppslag, og det skal skape forventning til neste» (Birkeland & Mjør, 2015, s. 73). I en høytlesningssituasjon betyr dette at den voksne som leser har ansvaret for å forsterke denne spenningen og forventningen.

Ikonotekst og ulike ikonotekstprinsipper

Samspeillet mellom verbaltekst og bilder kalles Hallberg (1982) for *ikonoteksts* (Hallberg, 1982 gjengitt i Ommundsen, 2018, s. 156). Ifølge henne bildebokas ikonotekst er mer enn summen av verbaltekst og bilde. Hun mener at skrift og bilder må leses sammen for å danne en helhet, for det er nemlig gjennom dette at den egentlige teksten i ei bildebok blir realisert. Hallberg sier det slik: «1 + 1 blir i bildebokens tilfelle ikke 2, men kanskje 3 eller 5, alt etter hvordan bildebokskaperne utnytter bildebokmediets muligheter» (Hallberg, 1982 gjengitt i Ommundsen, 2018, s. 156). Det vi si at når man leser ei bildebok leser og ser man samtidig – verbaltekst og bilde kan ikke forstås uavhengig av hverandre (Løvland, 2010, s. 1).

Det vil som regel være et nært samsvar mellom verbaltekst og bilde i ei bildebok for barn, slik at ord og bilde utfyller hverandre og fungerer som en enhetlig framstilling av en historie. Det er ikke uvanlig å tenke på at ord og bilde i ei bildebok for barn fungerer som et slags speil til hverandre – at begge har et overlappingsforhold til hverandre. Men samspeillet mellom verbaltekst og bilde er mer komplekst enn som så, og variasjonen er stor (Birkeland & Mjør, 2015, s. 79). Birkeland & Mjør bruker prinsippene om *forankring* og *avløsning* for å vise ulike samspillformer for verbaltekst og bilde i bildebok.

Forankringsprinsippet

Når «det samme meningsinnholdet blir uttrykt gjennom to modaliteter» (Birkeland & Mjør, 2015, s. 79), kalles dette samspillet for *forankring*. Dette er det vanligste prinsippet i bildebøker for barn – der verbaltekst og bilde sier det samme. Bildene i boka er ikke for gåtefullt slik at leseren ikke trenger å bruke energi på å lure på hvem eller hva det er vi ser. På den ene siden kan det argumenteres for at dette prinsippet er best egnet for barn fordi bildene i boka fungerer som en form for tilpasning for å kunne forstå ordene som de ellers ikke forstår uten bildestøtte. På den andre siden kan for sterk gjentakelse av meningsinnholdet skape passive mottakere (Løvland, 2010, s. 2). Når verbaltekst og bilde sier akkurat det samme, kan dette føre til overkommunikasjon eller redundans – noe som igjen kan føre til at leseren oppfatter samspillet som irriterende, uinteressant og passiverende (Bergström, 2004, s. 262 i Løvland, 2010, s. 3).

Avløsningsprinsippet

Men verbaltekst og bilde trenger ikke å uttrykke det samme meningsinnholdet hele tiden. Siden disse to modalitetene har ulike betydningspotensiale, eller det som Kress (2003) kaller for modalitetenes *affordans* (Jewitt & Kress, 2003, s. 14 gjengitt i Løvland, 2010, s. 3), vil de også ha ulike muligheter til å skape betydning. Et bilde kan for eksempel vise hvordan en person ser ut, mens verbaltekst kan fortelle hva vedkommende heter (Løvland, 2010, s. 3). Her snakkes det om *avløsningsprinsippet*. Avløsningsprinsippet vil si at verbaltekst og bilde avløser eller utfyller hverandre som informasjonsenhet. Det vil si at tekst og bilde har ansvar for ulike typer informasjon og avløser eller supplerer hverandre (Birkeland & Mjør, 2015, s. 79). Avløsningsprinsippet krever en oppmerksom leser som både ser på bilder mens han også prøver å få med seg viktig informasjon fra verbalteksten. Dette prinsippet overlater altså et større tolkningsarbeid til leseren enn det de forankrende tekstene gjør. På grunn av akkurat dette kan det være krevende for barnelesere som har mindre teksterfaring og lesetrening å lese tekster som bruker avløsningsprinsippet. I en høytlesningssituasjon kan dette bety at den voksne leseren bør ha en gjennomtenkt plan og forberedelse før, under og etter lesingen. Han må være bevisst på de ulike mulighetene og utfordringene som verbalteksten og bildet kan tilby. Læreren som leser høyt for sine elever, kan for eksempel bruke lesestopp for å snakke om bilder – altså å bruke «visuelle forteljelement som utgangspunkt for samtaler mellom vaksen og barn» (Birkeland & Mjør, 2015, s. 82).

KAPITTEL 3: METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har designet min undersøkelse, altså hvordan jeg har valgt ut og samlet inn datamateriale (*innsamlingsmetode*) og hvordan jeg analyserte dataene jeg har samlet inn (*analysemetode*) (Neteland & Aa, 2020, s.15). Det er avgjørende for meg som forskende lærerstudent å reflektere over min rolle og plassere meg innenfor en vitenskapeteoretisk posisjonering før jeg starter med forskningsprosessen, og første underkapittel vil redegjøre for akkurat dette. Neste underkapittel skal presentere begrunnelse for valg av metode. Videre skal jeg presentere og begrunne for valg av den kvalitative metoden, med særlig fokus på *deltakende observasjon*. Deretter skal jeg gjøre rede for valg av og adgang til observasjonsfelt og deltakere, for så å beskrive gjennomføringen av observasjonene og reflektere over min egen rolle som observatør i disse observasjonene. Avslutningsvis skal jeg beskrive kort hvordan materialet er kvalitetssikret med tanke på pålitelighet og gyldighet.

VITENSKAPTEORETISK POSISJONERING

Dette masterprosjektet inntar en sosialkonstruktivistisk posisjon. Det vil si at jeg som forsker har et kunnskapssyn som bygger på at den sosiale virkelighet ikke er noe som er konstant over tid slik som fysiske objekter er, det er noe som stadig er i endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det sosialkonstruktivistiske synet innebærer også at sosiale fenomen må undersøkes i kontekst, og at kunnskap om sosiale forhold forstås som konstruert. Kjelaas (2020) sier det slik:

Framfor at forskeren samler data, konstruerer hun dem: Hun går ikke ut i feltet, fordomsløst og åpen, og finner data. I stedet er hun sjøl med å skape de dataene som blir grunnlag for analyse og fortolkning (Kjelaas, 2020, s.31).

I dette prosjektet betydde dette at min stemme som forsker er fremtredende gjennom hele prosessen. Dette fordi min bakgrunn som grunnskolelærerstudent – som nå tar master i begynneropplæring med norsk, og som andrespråksbruker av norsk er sannsynligvis en viktig årsak til at jeg ble spesielt interessert i å forske på førsteklasselærernes høytlesningspraksiser i det flerspråklige klasserommet. Min utdanningsbakgrunn og interesse for akkurat dette temaet har naturlig nok påvirket både observasjonssituasjonene og ikke minst analysen av empirien, jamfør det sosialkonstruktivistiske synet. Denne måten å jobbe på kaller Alvesson & Kärreman (2005) *abduktiv forskningsstrategi* – det vil si at forskeren kobler sammen

teoretiske antakelser og ideer og empiriske uttrykk (Alvesson & Kärreman, 2005, s. 122 gjengitt i Kjelaas, 2020, s. 32). Jeg jobbet altså abduktivt – som vil si at det ble en vekselvirkning mellom empiri og teori, som igjen betyr at empirien var styrende. Men hva jeg faktisk ble opptatt av som forsker, hva jeg utforsket videre, måten jeg fortolket og analyserte empirien osv., var i stor grad påvirket av det teoretiske utgangspunktet og den forforståelsen jeg hadde (Kjelaas, 2020, s. 32).

VALG AV METODE – KVALITATIV METODE

Valg av metode er avgjørende i vitenskapelig arbeid. Hvilken vitenskapelig metode forskeren benytter i sitt arbeid, er avhengig av fenomenet han ønsker å undersøke og hva slags type data han ønsker å samle inn. I dette prosjektet har målet vært å undersøke hvordan førsteklasse lærere bruker høytlesning i det flerspråklige klasserommet. Ønsket om å synliggjøre lærernes handlinger i klasserommet, gjorde det naturlig å benytte en form for kvalitativ metode i prosjektet.

Den kvalitative metoden innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, i motsetning til den kvantitative metoden som befatter seg med tall og det som er målbart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I prosjektet mitt betydde det for eksempel at jeg innhentet informasjon om lærernes høytlesningspraksis gjennom å sette ord på og skrive ned det jeg hadde observert, istedenfor å sette disse fenomenene om til tallmessige størrelser.

Datainnsamling: Deltakende observasjon

Det er ikke prosjektets mål å undersøke hva lærerne mener, tenker, ønsker og vil om høytlesning av bildebøker i hvert sitt klasserom. Målet er å undersøke hva lærere faktisk *gjør* i praksis – altså deres ulike *høytlesningspraksiser*. Dette har jeg gjort reddet for i innledningen, jamfør Kapittel 1: Innledning – Problemstilling og forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i dette valgte jeg å benytte observasjon som datainnsamlingsmetode. For det første lot denne metoden meg i størst mulig grad drive datainnsamlingen på en hensiktsmessig måte med tanke på å belyse det jeg ønsker å undersøke – nemlig lærernes handling i forhold til bruk av høytlesning av bildebøker i klasserommet. Ved å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode fanget jeg både lærernes handlinger og den fysiske settingen hvor disse handlingene fant sted – altså klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). For det andre utelukket denne metoden faktorene jeg ikke ønsket å rette fokuset mot – som for

eksempel lærernes meninger, tanker, erfaringer, osv. Det var også hensiktsmessig å bruke observasjon som metode gitt prosjektets begrensede tidsramme.

I løpet av våren 2022 gjennomførte jeg et tre uker langt feltarbeid med observasjoner i tre ulike førsteklasser på samme skole. Observasjonene er det Kjelaas (2022) kaller *deltakende observasjon* – denne metoden lar forskeren gå inn som både deltaker og observatør og skal samhandle med forskningsdeltakerne og observere dem samtidig (Kjelaas, 2020, s. 40). I utgangspunktet tenkte jeg å velge *ikke deltakende observasjon* som datainnsamlingsmetode, men ettersom jeg jobber delvis som tilkallingsvikar i alle de tre klassene jeg gjennomførte observasjonene i, var det en utfordring å ta rollen som fullstendig observatør. I den første observasjonsøkten fikk jeg stadig spørsmål fra elevene om å hjelpe dem med et eller annet mens læreren sto foran klasserommet og leste. Grunnet dette endret jeg min innsamlingsmetode fra ikke-deltakende observasjon til deltakende observasjon. Dessuten valgte denne type observasjonen for å kunne plassere meg både på innsiden og utsiden av høytlesningssituasjonene. Jeg hadde altså ulike roller i ulike situasjoner: Noen ganger var jeg en *fullstendig observatør* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115), altså at jeg satt bakerst i klasserommet som «en flue på veggen» og observerte høytlesningssituasjonen. Jeg hadde ingen tilknytning til situasjonen, og på ingen måte samhandlet med enten læreren som underviser eller elevene. De andre gangene inntok jeg også *fullstendig deltaker*-rollen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Det vil si jeg deltok fullt og helt som lærerassistert og samhandlet med elevene før, under og etter høytlesingen. Det er som Kjelaas (2020) forklarer det: «Deltakende observasjon kan ... beskrives på en skala fra full deltakelse til rein observasjon». En fordel med å være en fullstendig deltaker er at jeg fikk førstehåndskunnskap om høytlesningssituasjonen. Det som jeg allikevel syntes var utfordrende, var knyttet til notering av observasjonene – altså at det noen ganger var vanskelig å notere ned alt jeg så/observerte, for jeg var enten opptatt med en elev, eller at jeg hjalp læreren med noe praktisk, som for eksempel utdeling av skrivebøker. En mer detaljert beskrivelse av hvordan observasjonene foregikk, og hvordan jeg som observatør klarte å notere ned observasjonene mens jeg var en fullstendig deltaker, skal jeg presentere senere, under Gjennomføring av observasjoner.

VALG AV FORSKNINGSDELTAkere

Ifølge Befring (2007) finnes det i hovedsak to fremgangsmåter for utvelgning av forskningsdeltakere. Det kan være *randomisert* eller tilfeldig, der alle har lik sjanse til å bli

trukket ut. Det kan også være *pragmatisk*, der forskeren velger den metoden som er mest praktisk eller økonomisk å gjøre (Befring, 2007, s. 95). I dette prosjektet var det viktig for meg å plukke ut forskningsdeltakere som best kan belyse det jeg ønsker å få svar på, og som var praktisk og tilgjengelig gitt prosjektets begrensede tidsramme. Prosjektets mål har vært å observere noen **vanlige** norsktimer der lærere leser bildebøker høyt for sine elever – det de pleier å gjøre i hverdagslivet, så å si. I tillegg til dette var det også viktig å velge lærere som har flerspråklige klasserom, siden dette er et viktig kriterium for forskningsarbeidet.

I utgangspunktet tenkte jeg å søke lærerutdanningen ved Universitetet i Agder om hjelp til å finne og komme i kontakt med skole og/eller lærere for forskningsarbeidet. For da får jeg en tilfeldig valgt skole/lærere som jeg ikke har noe tilknytning til. Men etter mange overveielser bestemte jeg for å velge førsteklasse lærere som jobber på den samme skolen jeg jobber som tilkallingsvikar på. For det første valgte jeg dem fordi de var lett tilgjengelige, og fordi de var villige til å delta i prosjektet. For det andre så jeg det som en fordel å ha kjennskap til lærerne jeg skulle observere – jeg så for meg at lærerne ville framtre mer naturlig hvis de kjente den som observerte dem, enn hvis de for eksempel ville blitt observert av noen de ikke kjenner. I og med at vi kjenner hverandre, var det også lettere for dem å kommunisere med meg om deres bekymringer i forhold til for eksempel hvordan observasjonene skulle foregå. Men det finnes også noen utfordringer. Det kan nemlig oppleves vanskelig å takke nei til deltakelse i forskningsprosjekt dersom man som potensiell deltaker har et profesjonelt forhold til forsker (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). For å unngå dette problemet, ba jeg skolens rektor ta kontakt med lærerne på trinnet på mine vegne.

De utvalgte lærere så jeg i tillegg som aktuelle for min datainnsamling. Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet, er jeg ute etter lærere som bruker høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet. Alle mine forskningsdeltakere har flerspråklige klasserom, og alle leser bildebøker høyt for sine elever. Hvor ofte høytlesning foregår, ser jeg som irrelevant for å kunne svare på prosjektets problemstilling. For det er nemlig hvordan førsteklasse lærere bruker høytlesning av bildebøker som jeg var ute etter – ikke hvor ofte de bruker høytlesning av bildebøker i klasserommet.

REKRUTTERING

I og med at jeg jobber som tilkallingsvikar på denne skolen, var det lettest for meg å snakke «ansikt til ansikt» med rektoren for å først høre om mitt forskningsprosjekt kunne vært relevant for dem. Rektoren var veldig positivt å snakke med, og mente at dette prosjektet er

svært aktuelt ikke bare for lærere på første trinn, men hele skolen generelt, og han ville gjerne at jeg skulle komme og observere på denne skolen.

Første steget var å fylle ut og sende inn meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata), og etter at prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1), sendte jeg informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til rektoren som også videresendte dette til lærerne på første trinn (se vedlegg 2). Lærerne kontaktet meg via epost, og sammen måtte vi finne ut hvilken dag som best passet deres timeplan.

For å få en lettere oversikt over de tre førsteklasselærere, har jeg valgt å presentere dem nedenfor. Navnene er alias jeg har valgt å bruke for å anonymisere dem best mulig.

Amanda

Amanda er læreren i klasse 1A, og av de tre lærere i dette forskningsprosjektet, er det hennes klasse som har færrest elever med norsk som andrespråk. Hennes klasse er bestående av 22 elever, og kun 2 av disse har et annet morsmål enn norsk (i analysen kalt andrespråkselev-1 og andrespråkselev-2). Selv om klassen til Amanda har få elever med norsk som andrespråk, mener jeg at det allikevel er like interessant og aktuelt å observere hennes høytlesningspraksis og dens funksjon. For det første mener jeg at det kan være veldig aktuelt og nyttig å observere og sammenligne lærernes høytlesningspraksiser, i og med at disse klassene er parallelle. På denne måten får vi mulighet til å se ulike måter å praktisere høytlesning og/eller samtale på, noe som igjen kan vise mulige verdier knyttet til lesing, altså hvilke funksjoner disse praksisene har. For det andre bruker jeg begrepet *flerspråklig klasserom* i dette prosjektet om et klasserom med stort eller lite språklig mangfold i elevgruppa. Det vil si at selv om Amanda kun har 2 andrespråkselever betyr ikke dette at hennes klasserom ikke er aktuelt for mitt prosjekt.

Berit

Berit er kontaktlærer i klasse 1B, og 6 av totalt 21 elever i hennes klasse har norsk som andrespråk.

Camilla

Camilla er kontaktlærer i klasse 1C, og 6 av totalt 20 elever i hennes klasse har norsk som andrespråk.

Selv om det er hovedsakelig førsteklasseleerers høytlesningspraksiser jeg interesserer meg i, ser jeg det allikevel som relevant å kommentere litt om andrespråkelevenes norsksferdigheter, siden prosjektet mitt også fokuserer på elever med norsk som andrespråk og høytlesningens mulige betydning for deres språkutvikling. Så før jeg går videre til det neste underkapitlet, vil jeg først nevne at alle andrespråkelevene i alle tre klassene kun følger ordinær undervisning – ingen av dem får særskilt norskopplæring. Siden jeg jobber delvis som lærervikar i alle klassene, har jeg også en viss kjennskap til hvem av disse elevene som trenger ekstra språklig støtte. Mer enn denne informasjonen, har jeg imidlertid ikke tilgang til.

GJENNOMFØRING AV OBSERVASJONER

Trinnet er delt i tre klasser: 1A, 1B og 1C. Lærerne i hver klasse ga jeg fiktive navn inspirert av den klassen de er i: *Amanda* for læreren i 1A, *Berit* for læreren i 1B og *Camilla* for læreren i 1C. Observasjonene ble gjennomført 2-3 ganger i uka på tre uker, fra og med uke 5 til og med uke 7, 2022. Jeg observerte Amandas klasse to ganger – første gangen da hun leste bildeboka høyt for elevene, som varte ca. 20 minutter, og andre gangen da hun gjennomførte skrive- og diskusjonsoppgave knyttet til høytlesningen, som varte ca. 45 minutter. Berit observerte jeg 3 ganger: 2 høytlesningsøkter og en skriveøkt. I den første høytlesningsøkten leste Berit boka *Samira og skjelettene* av Camilla Kuhn (2014), og denne økten varte fra kl. 09.00 til 10.00 (60 minutter). I den andre høytlesningsøkten leste hun *Tenk om*-boka som er skrevet av Hilde Hodnefjeld (2012), og denne økten varte fra kl. 08.30 til 09.15 (45 minutter). Siste observasjonsøkt var en fortsettelse av *Tenk om*-boka, og jeg observerte Berit fra kl. 08.30 til 09.00 (30 minutter). Her fikk elevene en skriftlig oppgave knyttet til boka, og dette skal jeg komme tilbake til senere i dette delkapitlet. I den første observasjonsøkten kom jeg inn som en *fullstendig observatør* – som vil si at jeg kun satt bakerst i klasserommet og observerte, men i den andre og siste økten bestemte jeg meg for å være en *fullstendig deltaker* – som vil si at jeg deltok fullt og helt som lærerassistent og samhandlet med elevene før, under og etter høytlesingen (jamfør Postholm & Jacobsen, 2018). Men selv om jeg deltok som lærerassistent, besto min rolle stort sett av å hjelpe læreren med å sette opp utstyret og forberede klasserommet til høytlesningen og noen ganger svare på noen spørsmål som elevene stiller mens læreren leste. Det var altså fremdeles Berit som leste boka høyt for elevene. På grunn av dette fikk jeg fremdeles mulighet til å notere observasjoner underveis.

Jeg observerte Camilla 2 ganger, med 2 dager mellom øktene. I den første høytlesningsøkten leste Camilla boka *Møt fjellreven* av Nina E. Eide, Terje Borg og Camilla Næss (2018), og

denne økten varte fra kl. 10.00 til 10.45 (45 minutter). I den andre høytlesningsøkten gjennomførte hun en diskusjonsoppgave knyttet til boka, og denne økten varte kun 25 minutter, fra kl. 12.00 til 12.25. I begge observasjonsøktene var jeg en *fullstendig observatør* – som vil si at jeg kun satt bakerst i klasserommet og observerte (jmfør Postholm & Jacobsen, 2018). Klassen hadde også praksisstudenter begge gangene jeg var der og observerte, så det var ikke nødvendig å hjelpe Camilla både under høytlesnings- og diskusjonsøkten.

I forkant til observasjonene har jeg utarbeidet et observasjonsskjema (se vedlegg 3) som jeg brukte som støtte under observasjonene. Skjemaet inneholder spørsmål og/eller begreper som hjalp meg til å fokusere på det jeg skulle se etter under de ulike høytlesningssituasjonene. Dessuten fungerte skjemaet som et slags «styringsratt» som sikret at informasjonene jeg noterte ned under observasjonene er relevante for prosjektets problemstilling.

For å ikke styre lærernes planlegging og gjennomføring av høytlesningen, besluttet jeg å ikke gjengi for detaljert informasjon om det (spørsmålene) som står i mitt observasjonsskjema. Isteden fikk de vite hva observasjonene skulle handle om – altså hvordan de bruker høytlesning av bildebøker i en helt vanlig norsktime i sitt mangfoldige klasserom. Det var altså et ønske å observere det lærerne pleier å gjøre i hverdagen sin – når ingen er der for å observere. «Bare late som jeg ikke er der, eller at jeg bare er der som lærerassistent, ikke en som skal observere dere» – sa jeg til de den første dagen jeg var der. I begynnelsen av hver observasjon forklarte jeg til læreren hvordan observasjonen skulle foregå – at jeg for eksempel skulle sitte bakerst i klasserommet og ta notater for hånd. Sammen diskuterte vi også om hvilken observatørrolle som var mest hensiktsmessig å innta i hver observasjonsøkt. Dette bestemte vi for eksempel i forhold til elevgruppa – om det var noen elever i klassen som trengte ekstra støtte.

Under observasjonene brukte jeg observasjonsskjemaet til å notere ned mine observasjoner. Jeg merket en stor forskjell mellom den aller første- og alle de andre observasjonene jeg gjennomførte. Jeg fant ut at det ikke lønner seg å skrive lange, fullstendige setninger mens jeg observerte. Jeg følte at jeg ikke fikk sett så mye fordi jeg brukte all energien til å skrive. En rent praktisk utfordring ved gjennomføring av observasjonene, er akkurat det å være en våken observatør for å ikke gå glipp av noe som kan være viktig for prosjektets problemstilling, samtidig som å få skrevet alt disse ned i skjemaet. Så de andre gangene, skrev jeg korte setninger og/eller stikkord istedenfor, og heller skrev utfyllende tekst, en slags logg, i etterkant av hver observasjon. Dette gjorde at jeg fikk notert egne refleksjoner rundt det jeg

hadde observert. Når jeg senere i oppgaven (analysedelen) skriver detaljerte beskrivelser av samtalene mellom elevene, betyr dette ikke at jeg hadde notert alt som ble sagt ord for ord, men at jeg i etterkant av observasjonene hadde «fikset» de ufullstendige setningene og/eller stikkordene ved bruk av «hodenotater» – altså alt det jeg umiddelbart kunne huske fra samtalsituasjonene, slik at setningene blir forståelig. I de opprinnelige notatene mine sto det for eksempel:

Elev-1: Det går jo ikke an. ... stort hull på toppen av hodet, man dør.

Elev-2: Jo-ho! Det går an. Greinene, ørene/munn, eleven viser

Elev-1: smiler og nikker. Kan jeg få eple fra treet?

I observasjonsloggene ble disse setningene slik:

Elev1: Det går jo ikke an. Da må det være et stort hull på toppen av hodet, og da dør man.

Elev 2: Jo-ho! Det går an. Greinene kan jo komme ut av ørene, eller munnen! (Eleven sto, og viste med hendene hvordan greinene skulle komme ut av munnen).

Elev-1: (Smilte og nikket). Ja! Kan jeg få eple fra treet ditt?

En annen svakhet med å gjøre håndskrevne notater framfor for eksempel å ta lyd- eller videoopptak av høytlesningsøktene, er mangelen på mulighet til å kunne få hørt eller sett noen av situasjonene i ettertid, særlig under analyseprosessen. Heldigvis i dette prosjektet har jeg observasjonsloggene – ved å gå flere runder gjennom disse, mener jeg at jeg fikk nok grunnlag for fortolkningene senere i analysedelen.

ANALYSE AV MATERIALET

Uansett hvilken metode man velger til å analysere datamaterialet på, handler det om å få en oversikt over dette materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Kirsti Malterud (2017) hevder at analyseprosessen innebærer utvelgelse og reduksjon av datamaterialet, i tillegg til den systematiske tolkningen og struktureringen av sammenhengen mellom empiri og teori. Hun definerer analyseprosessen slik:

Analysen består i å stille spørsmål til det empiriske datamaterialet (hva kan dette fortelle om x?), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte (Malterud, 2017 gjengitt i Anker 2020, s. 17).

I dette prosjektet har jeg valgt å dele det analytiske arbeidet inn i fire faser, med utgangspunkt i Trine Ankers fire ulike analysefaser (Anker, 2020, s. 63-103). Analysearbeidet i dette prosjektet har vært en tidskrevende, vanskelig, men også lærerik prosess. Ved å støtte meg på Ankers ulike analysefaser, ble prosessen håndterbar. Ankers håndbok for masterstudenter presenterer nemlig utdrag fra reelle masteroppgaver for å vise konkrete eksempler på hvordan forskere som er tidlig i sin karriere kunne gå frem i analysearbeidet.

Den første fasen i analysearbeidet er det som Anker (2020) kaller for tidlige eller preliminære analyser, noe som foregår allerede under innhenting av datamaterialet. I denne fasen noterer forskeren ned de første inntrykkene som kommer frem under datainnhenting. Notatene er gjerne konstruert usystematisk, og skal stort sett ikke være med i den endelige oppgaven (Anker, 2020, s. 20). I dette forskningsprosjektet brukte jeg en type observasjonslogg, i tillegg til observasjonsskjemaene jeg hadde under hver observasjonene, til å notere ned de første tankene og ideene som kom opp underveis i innsamlingsprosessen. Noen ganger skrev jeg fylldige tekster, mens andre ganger skrev jeg kun stikkord og/eller korte setninger. I observasjonsloggene stilte jeg også noen spørsmål knyttet til mine forskningsdeltakeres høytlesningspraksiser. For eksempel skrev jeg dette:

Amanda hysjer mye på elevene, de fikk ikke mulighet til å snakke sammen. Betyr dette at hun er mer opptatt av å etablere orden og disiplin i klasserommet, enn å gi elevene mulighet til å samtale med hverandre? NB. Husk dette i presentasjonen av resultater (Hentet fra observasjonslogg etter den første observasjonsøkten hos Amanda i 1A).

Utdraget ovenfor viser et eksempel på typer spørsmål jeg stilte etter observasjonsøktene. Dette spørsmålet, i tillegg til de formelle observasjonsnotatene, viste seg å bli en stor hjelp til de systematiske analysene.

Neste fasen består av systematisering av datamaterialet. I denne fasen var målet å finne ut hvilke informasjon som var viktig å ta med, og hvordan jeg som forsker kunne lage en oversikt over datamaterialet, slik at jeg kunne komme med interessante funn (Anker, 2020, s. 73). For å kunne få dette til, ble observasjonsnotatene og loggene fra hver informantene kategorisert etter følgende overordnede kategoriene: *førlesning*, *under høytlesning* og *etterlesning*. Disse kategoriene er knyttet til problemstilling og teori. Under disse fant jeg frem til mer empirinære koder som for eksempel *ro og orden*, *ordlæring*, *litterære samtaler*, *inspirasjon* og *modell for elevenes skriving* og *sosial kompetanse*. Ved å arbeide på denne

måten, fant jeg mønstret i materialet som fortalte noe om hvilke høytlesningspraksiser mine deltakere har i hvert sitt klasserom. Denne fasen var etter min mening den vanskeligste å få gjennomført. Jeg måtte gå gjennom notatene og loggene flere ganger for å finne kodene som kunne brukes for å besvare prosjektets problemstilling. Etter å ha brukt lang tid på å kategorisere datamaterialet, var neste (tredje) fasen å presentere og argumentere for analysene jeg hadde konstruert i analysefase 2 – altså at jeg måtte finne en måte å samle inn analysene slik at de ble til kapitler i oppgaven. Den aller siste analysefasen er det som Anker (2020) kaller for *drøfting og teoretisering*. I denne fasen blir teori og empiri drøftes sammen, og problemstillingen besvares (Anker, 2020. s.103). Dette gjør jeg i kapittel 5 – Oppsummering og konklusjon.

PÅLITELIGHET

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler pålitelighet om i hvor stor grad en kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å kunne vurdere prosjektets pålitelighet, må forskeren sørge for at måten materialet fremstilles er godt gjennomført. Man må kunne begrunne og fremvise at materialet ikke er et resultat av juks eller slapt håndverk (Anker, 2020, s. 108). For å kunne få dette til, har jeg under denne delen av oppgaven (metodedel) hele tiden forsøkt å gi leseren tilgang til metodiske tilnærminger som ble brukt og hvordan alle mine forskningsdeltakere ble valgt ut. Det har også vært mitt mål å vise frem hvordan jeg velger ut deler av materialet – det vil si utdragene fra observasjonsnotatene/-loggene. Dette har jeg gjort rede for i foregående kapitlet. I tillegg til det la jeg til utdrag fra datamaterialet i analysedelen så leseren kan følge analysene og argumentene for analysene (Anker, 2020, s. 108-109).

GYLDIGHET

Gyldighet, ifølge Aadland (2011), brukes som kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på det fenomenet som utforskes (Aadland, 2011 gjengitt i Anker, 2020, s. 109). Det vil si at funnene anses som gyldige kun hvis de svarer på det problemstillingen spør etter. Ved å benytte deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode, kan jeg argumentere for at jeg fikk svar på fenomenet jeg hadde ønsket å undersøke, nemlig førsteklasseleerernes høytlesningspraksiser i det flerspråklige klasserommet. I forkant til observasjonene brukte jeg mye tid på å utarbeide et godt gjennomtenkt observasjonsskjema, samt hvordan jeg skulle fremtre som observatør. Dette gjorde at jeg fikk de nødvendige dataene jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen, samtidig som metoden utelukket informasjonene som jeg

ikke trengte. For å kunne sørge for at resultatene jeg skulle kom fram til er ærlige og valide, hadde jeg i forkant av observasjonene formidlet og forklart til forskningsdeltakere at målet med observasjonen ikke var å lete etter «den riktige eller beste» høytlesningspraksisen i det flerspråklige klasserommet. Målet var, som allerede nevnt innledningsvis i dette kapitlet, å kun observere noen **vanlige** norsktimer der de leser bildebøker høyt for sine elever – det de pleier å gjøre i ordinær undervisning.

ETISKE OVERVEIELSER

I kvalitative prosjekter sånn som dette, har forskeren ansvar for å sikre at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2020, s. 104-105). Dette forskningsprosjektet er meldt inn, og er godkjent av NSD (se vedlegg nr.1). I tillegg til det å ivareta mine forskningsdeltakeres anonymitet, kan jeg også dokumentere gjennom informert samtykke at de deltok frivillig. Samtykkeskjemaet (se vedlegg nr.1) sendte jeg også til rektoren, som igjen videresendte dette til førsteklasseleerere. I skjemaet informerte jeg lærerne om at de var mulig å trekke seg ut når som helst og uten begrunnelse.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV RESULTATER

Dette kapitlet er todelt. I den første delen skal jeg gi en kort presentasjon av bildebøkene som mine forskningsdeltakere har brukt under observasjonene. I den andre delen er det mitt mål å presentere et fyldig bilde av de ulike høytlesningspraksisene som mine forskningsdeltakere har i hvert sitt flerspråklige klasserom.

PRESENTASJON AV BILDEBØKENE SOM BLE BRUKT I HØYTLESNINGEN

Først i dette kapitlet vil jeg presentere bildebøkene førsteklasselærerne valgte å lese under alle observasjonsøktene. Det er til sammen 4 bildebøker. Først presenterer jeg *God natt, Albert Aaberg* av Gunilla Bergstøm, så *Samira og skjelettene* av Camilla Kuhn, deretter *Tenk om* av Hilde Hodnefjeld og til slutt *Møt fjellreven* av Nina E. Eide, Terje Borg og Camilla Næss.

Gunilla Bergstrøms *God natt, Albert Aaberg*

Boka *God natt, Albert Åberg* er skrevet og illustrert av den svenske forfatteren Gunilla Bergstrøm, men ble oversatt til norsk av Tor Åge Bringsværd. Boka *God natt, Albert Åberg* handler om en fire år gammel Albert som ikke får sove. Pappaen gjør alt han kan for å hjelpe Albert med å få sove, men så enkelt er det slett ikke (Bergstrøm, 1976).

På bokas framside ser man et bilde av Albert som sitter i senga. Ved siden av ham er et glass med saft som søler på laken og ned på gulvet. Over bildet står bokas tittel skrevet med tydelige bokstaver, og under den igjen finner man navn på forfatter, som i dette tilfellet også er illustratør. Selv om det ikke finnes noen verbaltekst som forteller noe om hva fortellingen handler om, får elevene allikevel et lite innblikk av hva som kommer til å skje i boken (jmfør Birkeland & Mjør, 2015, s. 71).

Forholdet mellom tekst og bildet i oppslagene er ikke kompliserte – verbaltekst og illustrasjonene sier det samme. Dette gjør at elevene ikke trenger å bruke energi på å lure på hva det er de ser på hvert oppslag (jmfør *forankringsprinsippet* under teoridelen). I oppslag 8 ser vi for eksempel et bilde på høyre side av oppslaget av pappaen som kryper under sofaen for å hente bamsen til Albert. I teksten kan vi lese:

Først må han ha bamsen, så klart.

«Pappa! Bamsen!» roper Albert.

Og pappa leter etter den. Han leter på kjøkkenet

Og i entreen. Til slutt finner han den lengst
inne under sofaen i stuen (Bergstrøm, 1976, oppslag 8).

Bilde og verbaltekst i oppslag 8 gir altså samme informasjon. Det kan likevel viktig å merke seg at selv om bilde og tekst i dette oppslaget gir oss felles informasjon, forteller allikevel verbalteksten oss mer informasjon enn det bildene gjør. I teksten får vi for eksempel vite om de andre plassene pappa har vært i for å lete etter bamsen, før han til slutt fant den. Vi kan derfor si at selv om boka tar i bruk forankringsprinsippet, finnes det allikevel noe rom for fantasi, der barna kan bruke sitt *skjema* (jamfør Stokke, 2018, s. 245) for å forestille seg hvordan disse andre rommene (kjøkkenet og entreen) ser ut.

Camilla Kuhns *Samira og skjelettene*

Boka *Samira og skjelettene* er skrevet og illustrert av Camilla Kuhn (2014). Den handler om Samira – en skolejente som en dag får vite om fra læreren at alle mennesker har skjelett inne kroppen sin, til og med bestevenninnen Frida har det! Dette synes Samira er ekkel. Hun vil ikke ha skjelett. Etter hvert som man blar i boka, godtar Samira at hun og bestevenninnen har skjelett. Men så finner de ut at alle mennesker også har muskler!

Denne boka inneholder ulike fantastiske detaljer som elevene kan få øye på mens læreren leser. På bokas framside ser vi for eksempel et bilde av hovedpersonen Samira som ser forskrekket på bestevenninnen Frida – for på bildet ser vi at Frida er et skjelett. Allerede ved å se på bokas framside, kan læreren få til undrende diskusjon med elevene. Gjennom å se på bildet og tittelen kan elevene for eksempel diskutere om hva de tror boka kommer til å handle om. Oppslagene i boka inneholder også detaljrike bilder. Verbalteksten og bildene i oppslagene forteller stort sett det samme, samtidig som at bildene viser mye mer – altså at selv om verbaltekst og bilde sier det samme, eller det som Birkeland og Mjør (2015, s. 79) kaller for *forankring-prinsippet*, finnes det allikevel plass til elevenes egen tolkning og/eller meddiktning. I oppslag 8 kan man lese:

«Går det an?» sier Samira.

«Ja, da,» sier mamma. «Vi bare tar det vekk, og så legger vi det under hodeputa, og da kommer tannfeen og henter det om natten.»

«Tannfeen?!»

«Ja, og hun blir sikkert kjempeglad! Tenk å få et helt

Skjelett, hun som alltid bare får små, stusselige tenner!» (Kuhn, 2014, oppslag 8).

Gjennom å lese det som står på verbalteksten i oppslag 8, får elevene vite hva Samira og mammaen diskuterer om – altså at Samira ikke vil ha skjelettet, så hun vil ta det bort. Mammaen sier at det går an, og at tannfeen blir sikkert fornøyd når hun får et helt skjelett istedenfor de små stusselige tenner. På bildet kan elevene imidlertid se andre flere morsomme detaljer. Bildet viser blant annet hvordan tannfeen bærer skjelettet til Samira. Elevene kan i tillegg diskutere hvordan de andre tannfeene ser ut på bildet. Slik kan bildene tilby alle elever, uansett nivå, bakgrunn og/eller forutsetninger utgangspunkt for samtaler – elever kan alltid finne detaljer i boka som de kan snakke om.

Hilde Hodnefjelds *Tenk om*

Tenk om-boka er skrevet og illustrert av Hilde Hodnefjeld (2012). Denne boka er en leken og fantasifull bok som handler om barns motforestillinger til de voksnes sannferdige forklaringer:

De voksne sier:
Nei, babyer kommer
IKKE med storken!
Men tenk om de KOM
med storken likevel ... (Hodnefjeld, 2012, oppslag 4).

Denne boka inneholder enkle men fantasivekkende bilder som elevene kan utforske mens læreren leser høyt. Samspillet mellom verbaltekst og bilder er stort sett ikke kompliserte. I de fleste oppslagene presiserer verbalteksten det bildene formidler umiddelbart. Et eksempel på dette finner vi i oppslag 2. På verbalteksten kan vi lese:

Men tenk om
det VAR et monster
under senga likevel ...
og den kom ut midt på natta ...

På bildet ser vi hovedpersonen som ligger i senga, under dyna, og under senga et svart monster med skarpe tenner. I dette oppslaget kan vi derfor si at bildene konkretiserer det som verbalteksten formidler (jamfør forankring-prinsippet av Birkeland & Mjør, 2015, s. 79). Mens i de andre oppslagene supplerer verbalteksten og bildene hverandre. Et eksempel på dette kan vi se på oppslag 4 (se det første utdraget ovenfor) – verbal teksten sier ikke noe om hvor babyer faktisk kommer fra, men gjennom bildet får elevene en visuell støtte som viser at babyer kommer fra magen til mamma, og ikke fra storken. Samspillet mellom verbaltekst og bilder i denne boka, kan læreren bruke til å invitere elevene inn i samtalen om bokas innhold.

På grunn av bokas fantastiske måte å formidle barns motforestillinger til de voksnes sannferdige forklaringer, kan læreren også bruke denne som utgangspunkt til elevenes videre fabulering eller kreativitet.

Møt fjellreven av Nina E. Eide, Terje Borg og Camilla Næss

Denne boka skiller seg fra de andre bildebøkene som nå er blitt presentert i dette underkapitlet. Alle de tre første bildebøkene er skjønnlitterære bildebøker, mens denne boka er en blanding av fakta, fortelling og bildebok, eller det som Goga og kolleger (2021) kaller for *nonfiction picturebooks* (jamfør Goga et al., 2021, s. 25). Boka heter *Møt fjellreven*, og som tittelen sier, handler denne boka om fjellreven, et lite dyr som står i fare for å dø ut i Norge. Ved å lese denne boka, kan man følge fjellreven gjennom et helt år og se hvor den holder til. Ved å fortelle om hva fjellrevene driver med og hva menneskene gjør for å redde dem, gir Nina E. Eide, Terje Borg, Camilla Næss og illustratør Inger Lise Belsvik et tanke- og følelsesvekkende portrett av et av Norges mest truede pattedyr – fjellreven. *Møt fjellreven* er et eksempel på en sakprosabok for barn som gjennom fortelling og informasjonsrike bilder presenterer en pålitelig kunnskap om et emne, i denne sammenheng om fjellreven. Boka forsøker altså å kombinere kunnskap med opplevelse og følelse for å appellere til barnelesere. Allerede i bokas introduksjonstekst kan man lese:

Tenk om det sluttet å være ekorn i trærne.

Eller om alle harer forsvant. Hadde ikke det vært rart? Og sørgelig? Denne boka handler om noe som ligner. Den handler om fjellreven, et lite dyr som står i fare for å dø ut i Norge (Eide, Borg & Næss, 2018).

Allerede her ser vi at teksten eller fortellerstemmen henvender seg direkte til leserne for å vekke deres følelser. At fjellreven er en truet dyreart i Norge, kan være vanskelig å forstå for barnelesere, men gjennom det å nevne dyr som barn kjenner best – som for eksempel ekorn og kaniner, skaper forfatterne en situasjon som barn kan lett forestille seg.

HØYTLESNINGSPRAKSISER HOS FØRSTEKLASSELÆRERE

Nedenfor skal jeg presentere de ulike høytlesningspraksisene som mine forskningsdeltakere har i hvert sitt flerspråklige klasserom. Denne presentasjonen vil følge et fast mønster – først kommer førlesningsaktiviteten(e), så hovedmomentene under høytlesningen og til slutt etterlesningsaktivitetene. På slutten av dette kapitlet blir disse praksisene analysert i lys med teoriene fra kapittel 2 for å se hvilke funksjon(er) disse praksisene har.

Høytlesning slik det foregår i Amandas klasse

I Amandas klasserom sitter elevene på hver sin pult, og ser mot en SmartBoard og en krittavle der hun står. Elevene er plassert i tre rekker: dørrekka, midterste rekka og vindusrekka. Første gangen jeg var hos 1A for å observere, brukte jeg kun 20 minutter til observasjon. Amanda skulle bare lese boka fort, så skulle hun fortsette med det dagen etter. Elevene kom just inn fra lille friminuttet – det vil si det første friminuttet på dagen som er fra kl. 9.30 til kl. 10.00. Da de kom inn, satt de seg med en gang ved hver sin pult, hentet frem tegneboka og begynte å tegne. Det så ut som at det var dette de er vant til å gjøre etter friminuttet, for læreren behøvde ikke å fortelle elevene hva de skulle gjøre da de kom inn. Etter ca. 5 minutter, mens elevene fremdeles tegnet, skrudde læreren SmartBoarden på. Der sto det både tittel og framsidebilde av boka *God natt*, Albert Åberg som læreren hadde skannet inn på forhånd.

«Hysj, nei nei! Husk å rekke opp hånda»

«Hvis dere bare ser på bildene først, hva tror dere boka handler om?» Dette spørsmålet stilte Amanda til elevene like rett etter hun spurte dem om å legge vekk fra seg tegnebøkene deres. Det var ikke alle som var helt klare, så Amanda måtte bruke noen få sekunder på å hysje ned de elevene som fremdeles snakket med hverandre. Så repeterte hun spørsmålet en gang til. Denne gangen minnet hun også elevene om «BO-blikk» metoden. BO-blikk metoden går ut på å se på bokas framsidebilder og tittel for å orientere seg i teksten før lesingen starter – altså at B'en står for bilder og O'en står for oversikt. Elevene virket engasjerte. De fleste elevene rakk opp hånda og ventet på å få ordet.

– Jeg ser en gutt som sølte eplejuice i senga si!», ropte en elev som satt bakerst på den midterste rekka. Dette syntes Amanda var uakseptabelt:

– Hysj, nei nei! Husk at vi må rekke opp hånda. Vi roper ikke svaret rett ut.

Deretter valgte hun andrespråkselev-1 som satt stille med ei hånd i været og ventet på å få ordet. Eleven gjentok det som den andre eleven sa:

– *Det er en gutt som sølte eplejuice i senga.*

Før Amanda rakk å si et ord, ropte en annen elev fra vindusrekka:

– *Det er jo så lett! Jeg har lest den boka i barnehagen før!*

Amanda la fra seg *God natt, Albert Åberg*-boka, og klappet en rytme (to langsomme og tre korte klapp) som elevene skulle gjenta for å få ro. Så forklarte hun regelen igjen:

– *Husk at vi rekker opp hånda først, vent på å få ordet, så kan dere snakke.*

Amanda leser høyt: «Er det noen som vet hva laken er for noe?»

Amanda leste fra den fysiske boka, mens bildene står stort og tydelig på SmartBoarden. Det var kun bildene som ble vist på tavle, ikke teksten, på denne måten kunne elevene fokusere på bildene mens de lytter til lærerens stemme. Hun stoppet flere ganger underveis i lesingen for å forklare noen ord som hun mente kunne være vanskelig for noen elever. Noen er spørsmålene som hun stilte er som følger: «Hva betyr vrang?», «Er de noen som vet hva laken er for noe?», «Hva kan potte bety? Hvem bruker det?», «Hva betyr tannbørste? Hvorfor bruker vi tannbørste?» og «Ærend, hm, er det noen som kan forklare hva dette ordet betyr?» Ut ifra eksemplene kan vi si at Amanda først og fremst stiller lukkede spørsmål, altså spørsmål hvor den som spør kjenner svaret på forhånd. På spørsmål om hva ordet *laken* betyr, svarte en elev:

– *Det er den vi bruker til å dekke senga, og den er så myk!*

Og Amanda bekreftet dette svaret ved å respondere:

– *Riktig!*

Og idet hun skulle til å fortsette med lesingen, ropte andrespråkselev-2 til en annen elev som sitter bakerst i den midterste rekka:

– *Husker du da du overnattet hos meg? Jeg hadde Lego dynetrek, og det var også så myk!*

Amanda var rask til å kommentere denne oppførselen:

– Ja, men du, husk at vi skal ikke snakke om noe annet enn det som står i boka. Er det forstått? Bra.

Vi kan si at samtalene som foregikk under høytlesningen hos klasse 1A, var dominert av Amanda, og at elevene fikk snakket kun i de tilfellene hun stilte de et spørsmål. Denne type samtalemønsteret betegnes som et IRE/F-mønster (jamfør Reichenberg, 2008, s. 64 gjengitt i Skjelbred, 2017, s. 301) – hun stilte et spørsmål, elevene svarer og hun evaluerer svaret som riktig eller galt. De fleste av elevene satt stille ved pulten, lyttet ivrig og rakk opp hånda da Amanda stilte spørsmål. Dette viser at samtaleformen som dominerer hos Amanda ga i svært lite grad muligheter til at hennes elever kunne uttrykke egne erfaringer – som for eksempel eleven som snakket om det myke Lego-dynetrekket. Dette samsvarer med funnene i Skaftun og Wagners (2019) studie om klasseromssamtaler førsteklasse i norskundervisninger som sier at det i liten grad legges til rette for at elevene kan samtale i klasserommet, samtalene var lærerstyrte, og elevene svarte ofte med ett ord på spørsmål som læreren stilte (jamfør Skaftun og Wagner, 2019 gjengitt i Fredwall, 2022, s. 137).

Lesestopp med vekt på ordlæring

Måten Amanda brukte lesestopp viser også til hva hun la mest vekt på i hennes høytlesning. For eksempel brukte hun svært lite tid til å se nærmere på og/eller samtale om bildene som sto på SmartBoarden. Mens hun leste, fulgte elevene med gjennom å lytte til teksten hun leste og se på bildene som sto på SmartBoarden samtidig. Men elevene fikk ikke mulighet til å fordype seg i bildene i hvert enkelt oppslag. Amanda trykket på neste-knappen på skjermen, og bladde om til neste oppslag så fort hun ble ferdig med å lese og vise det oppslaget hun hadde. De eneste gangene hun brukte lesestopp, var da hun plukket ut og forklarte ord som hun syntes kunne være vanskelig for elevene å forstå. Ut ifra dette som kan vi si at elevdeltakelse var nesten fraværende under høytlesningen hos Amanda – elevene fikk mulighet til å delta i samtalen kun hvis de fikk ordet, og elevene som svarte uten å rekke opp hånda, ble fort korrigeret og minnet på «regelen».

Da Amanda var ferdig med å lese boka, stilte hun dette spørsmålet til elevene: «*Likte dere boka?*» Hun ba så elevene om å legge hodet ned på pulten og øynene lukket. Deretter skulle elevene vise tommel opp – hvis de syntes boka var gøy, tommel ned – hvis de syntes boka var kjedelig og tommel midt imellom hvis de var litt usikre. Nesten halvparten av klassen viste tommel opp, noen hadde tommelen midt imellom og 7 elever hadde tommelen ned. Amanda

avsluttet høytlesningsstunden ved å fortelle elevene at «*Det er fullt lov å mene at boka er kjedelig. For vi er jo forskjellige*».

Andre observasjonsøkt: *Etterlesningsaktivitetet med fokus på ordlæring*

Andre gangen jeg var hos Amanda, skulle de fortsette å jobbe med *God natt, Albert Åberg*-boka. Denne økta varte også 45 minutter. Denne gangen tok Amanda med seg en Albert Åberg bamse/figur.

– *I dag får vi besøk av noen. Han er en liten gutt, og han liker å tøyse og tulle med sin pappa før han skal sove. Er det noen som kan gjette hvem det er jeg snakke om?*

Elevene svarte i kor at det var Albert Åberg. Så satt hun bamsen på en benk rett under SmartBoarden. Elevene viste engasjement. De ville så gjerne se og ta på bamsen, men Amanda var tydelig på at alle skulle få lov til det bare hvis de klarte å vise at de kunne følge klasseregulene: rekk opp hånda hvis du lurer på eller trenger noe, ikke snakk hvis du ikke hadde fått ordet, og vær flink til å hverandre arbeidsro. Amanda brukte altså bamsen som en slags belønning for å få hennes elever til å oppføre seg fint i klassen.

Amanda hadde først en kjapp repetisjon av *God natt, Albert Åberg*-boka. Så skrev hun fire ord som hun hadde plukket fra boka på krittavlen: *laken, potte, tannbørste* og *bamse*. Etterpå leste hun disse ordene sammen med elevene i kor, for så å diskutere igjen hva disse ordene betyr. Under diskusjonen sto det et bilde fra oppslag 9 av boka på SmartBoarden – dette bildet inneholdt alle fire ordene (tingene) som sto skrevet på krittavlen. Amanda pekte på bildene på SmartBoarden samtidig som ordene leses. På denne måten fikk hun konkretisert hva hvert av ordene betyr gjennom bildene. Etter felles diskusjonen, visket hun vekk 2 av ordene så at det ble kun ordene *bamse* og *tannbørste* som sto igjen på tavlen. Så brukte hun disse ordene for å lage en kort fortelling sammen med elevene:

– *Det var en gang en bamse som skulle pusse tennene. Men bamsen kunne ikke finne tannbørsten sin. Den var ikke ved vasken, nei. Den var ikke i hylla heller. Men så fant bamsen noe som lå på gulvet. Kan du gjette hva den var? Jo, det var tannbørsten til bamsen. Nå kan den endelig pusse tennene.*

Gjennom denne aktiviteten ble altså noen av ordene elevene hadde arbeidet med enda mer konkretisert. I tillegg til at de hadde *sett* hva ordene betyr gjennom bilder, fikk de nå også brukt ordene i en fortelling de hadde laget selv ved hjelp av læreren.

OPPSUMMERING: *Høytlesning med fokus på disiplin og ordlæring*

Ut ifra det som ble beskrevet ovenfor ser vi at den mest fremtredende funksjonen ved Amandas høytlesningspraksis er knyttet til *ordlæring*. Hun bruker altså høytlesningen som utgangspunkt for å arbeide med elevenes ordforråd. Under høytlesningen så vi at hun brukte lesestopp for å forklare ord som hun syntes kunne være vanskelig for elevene å forstå. Ifølge Håland og Ulland (2017) kan lesestoppene være motivert av ulike formål med lesingen, og i dette tilfellet så det ut til at hensikten var å oppklare vanskelige eller fremmede ord som kunne være viktige for å forstå teksten. Ordene som Amanda plukket ut var dessuten ordene som kan være vanskelig for noen elever, særlig for elever med norsk som andrespråk, å forstå. Ordene som *ærend* og *vrang* brukes ikke så ofte i elevenes hverdagssamtale, og derfor kan det være lurt å forklare hva disse ordene betyr, sånn som Amanda forsøkte å gjøre. På denne måten kan læreren sørge for at alle elever får mening ut av teksten og greier å oppfatte innholdet i boka som blir lest høyt for dem (jamfør Håland & Ulland, 2017, s. 265-266).

Samtidig kan vi også se at hun var veldig opptatt av at elevene skulle være *stille og rolig* mens hun leste høyt for dem. I førlesningssituasjonen som er beskrevet innledningsvis, ser vi for eksempel hvordan Amanda uttrykker forventningen sin om stillhet og ro i klasserommet. Hun kom ikke i gang med lesingen før alle var helt stille, og elevene fikk ikke snakket fritt når hun stilte spørsmål, men måtte først rekke opp hånda og vente til de fikk ordet. Skaftun og Wagner (2019) peker på i sin studie om klasseromssamtaler førsteklasse i norskundervisninger at det er en kjent praksis i skolen der disiplin og stillhet er mer verdsatt enn samtaler, som for eksempel hverdagssamtaler av hva boka kan handle om (jamfør Skaftun og Wagner, 2019 gjengitt i Fredwall, 2022, s. 137). Selv om det var en del elever som viste engasjement og ønsket å dele sine egne erfaringer, så det ut til at det var viktigere for Amanda å lese gjennom hele boka først enn det å gi elevene rom for de spontane samtalene – som for eksempel eleven som ønsket å snakke om en overnattingshistorie. Vi kan derfor si at Amanda legger mest vekt på å lese *for* elevene enn det å lese *med* elevene (jamfør Whitehurst et al., 1988).

Høytlesning slik det foregår i Berits klasse

Mens høytlesningspraksisen hos Amanda legger mest vekt på elevenes ordlæring eller ordforklaringer og disiplin, bruker Berit i 1B høytlesningen som utgangspunkt for samtaler og inspirasjon og modell for elevenes egen skriving.

Felles opplevelser som utgangspunkt for samtaler

Første observasjon hos Berit skulle hun lese boka *Samira og skjelettene* (Kuhn, 2014) høyt for elevene. Som førlesningsaktivitet tok Berit med seg modell av et skjelett inn i klasserommet. Allerede da elevene kom inn etter friminuttet, observerte jeg at elevene ble så fascinert av skjelettet som var plassert foran klasserommet. De fleste av elevene var nesten stumme av begeistring mens de satt og så på skjelettet, mens noen hvisket og snakket lavt med hverandre mens de ventet på at alle kom på plassen sin. Berit kommenterte ikke om skjelettet med en gang. Da alle var på plass, ba Berit elevene først om å gå sammen to og to. Elevene skulle kjenne på, undersøke og samtale om det harde inne kroppen sin.

– *Hvor er det lettest å kjenne knokler? Hvor i kroppen kan vi bøye skjelettet?* (Berit)

Mens elevene snakket sammen, gikk Berit rundt og hjalp de som trengte ekstra hjelp og støtte. Andrespråkelev-2 som satt i vindusrekka, skjønnte ikke helt hva de skulle gjøre, så dette måtte Berit oppklare. Andrespråkelev-4 som satt fremst i midterste rekka, skjønnte ikke hva knokler er. Istedenfor å forklare hva ordet betyr med ord, tok Berit eleven foran klasserommet der skjelettet sto, og lot eleven kjenne på knoklene. Mens de gjorde dette, ble de andre elevene også nysgjerrige, og de ville også kjenne på skjelettet. Berit benyttet denne muligheten til å avslutte diskusjonen, og rettet elevenes oppmerksomhet mot skjelettet. Hun brukte skjelettet for å vise elevene hvor hodeskalle, ribbein, ryggvirvler, albueleddet osv. er. Etter denne diskusjonen introduserte Berit boka: «*Nå skal vi lese ei bok som handler om ei skolejente som lærer om skjelett på skolen, sånn som dere gjør nå*». Først snakket de om bokas forsidebilde, tittel og baksidetekst. Så begynte Berit å lese boka.

Her ser vi at Berit tok utgangspunkt i det som kanskje er det mest fengende og ikke minst sentrale temaet i boka, nemlig skjelettet. Gjennom det å la elevene undersøke og samtale om sin egen kropp og det å kjenne på skjelettet, fikk elevene felles opplevelse og forståelse av hva et skjelett er. Vi kan derfor si at denne felles opplevelsen ga elevene ny informasjon som utvidet deres mentale *skjema* (jamfør Stokke, 2018, s. 245), noe som gjorde at de senere var i stand til å forstå bokas innhold.

Gjennom det å la elevene snakke med hverandre, fikk også Berit oversikt over hvem som trenger støtte og hva de trengte støtte til – noe som er spesielt viktig i hennes flerspråklige klasserom. Flere av elevene, særlig de andrespråkelevne, strevde for eksempel med å forstå begrepene knyttet til menneskets skjelettsystem, men dette oppdaget hun raskt gjennom det å

gå rund klasserommet mens elevene snakket med hverandre. Man kan si at Berit er opptatt av å gi elevene felles opplevelse, slik at alle har et felles utgangspunkt for å forstå teksten som hun senere leste høyt for dem.

Høytlesning med lesestopp med vekt på samtale og refleksjon

Under høytlesningen holdte Berit den fysiske boka i hånda mens hun gikk rundt i klasserommet. På SmartBoarden sto det en digital versjon av boka som viste både verbaltekst og bilder. Berit leste med stor entusiasme og innlevelse. Hun varierte stemmen slik at hver karakter fikk hver sin unike stemme. Etter at hun var ferdig med å lese teksten, og elevene hadde studert bildet i hvert oppslag, stoppet hun for å stille åpne spørsmål som inviterte elevene inn i samtaler. Etter at hun ble ferdig med å formidle teksten i oppslag 11, stilte hun for eksempel dette spørsmålet: «*Hvorfor tror dere Samira løp vekk fra moren?*». Dette type spørsmål er det som Skardhamar (2001) kaller for refleksjonsspørsmål (jamfør Skardhamar, 2001 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s.262). Spørsmålet kan også ha som funksjon å oppklare handlingen i teksten, dersom dette var uklart for noen elever. Ved å stille dette spørsmål inviterte Berit elevene til å reflektere over hva de vet knyttet til denne situasjonen. En elev fra dørrekka svarte: «*Fordi ho visste ikke at mammaen bare tuller med ho. Mammaer tuller og tøyser hele tida!*». Denne eleven viste en forståelse av situasjonen – at foreldrene noen ganger kan tøyse og tulle litt med sine barn. Dette kan være basert på elevens egne tidligere erfaringer og/eller observasjoner, men akkurat dette kan jeg ikke si noe sikkert om. Det som jeg kan imidlertid si noe om, er at eleven klarte å forestille seg hvordan Samira og mammaen til Samira tenkte og følte. Denne evnen er det som Stokke og Palm kaller for mentalisering (jamfør Stokke & Palm, 2017, s. 101) – en evne som er en viktig brikke i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse.

Så kom Berit med et oppfølgingsspørsmål: «*Hm, hvordan kan en vite at mammaen bare tuller?*». Hun gjentok dette spørsmålet to ganger, og gikk rundt klasserommet mens hun ventet til flere elever rakk opp hånda. Det tok litt tid før Berit pekte på noen som skulle svare på spørsmålet. Så valgte hun andrespråkselev-2 som satt i vindusrekka. Eleven svarte:

– *Mamma er glad i meg.* (Andrespråkselev-2)

– *Kan du forklare litt hva du mener med det?* (Berit)

– *At ho (Samira) sin mamma er glad i henne. Hun vil ikke at hun skal dø.* (Andrespråkselev-2)

Fra utdraget ovenfor kan vi observere at Berit satt ned tempoet slik at alle elevene fikk nok tid til å tenke og formulere hva de hadde lyst til å si. Det er viktig å støtte andrespråkselevne i situasjoner der de møter språklige utfordringer i en samtalesituasjon, for manglende støtte fra læreren kan føre til at andrespråkselevne opplever frustrasjon, engstelse eller mangler på mestring. Et godt eksempel på hvordan man kan hjelpe eleven i en slik situasjon, kan vi se fra utdraget ovenfor. Utdraget viser altså hvordan Berit støttet andrespråkselev-2 i en situasjon der hun hadde behov for å uttrykke noe som var språklig komplisert enn det språknivået hun er på. Dette gjorde Berit gjennom å be eleven til å utdype svaret sitt – noe som førte til at eleven klarte å forklare hva hun egentlig mente med det første svaret.

Etter at boka var ferdig lest, delte Berit elevene i 5 grupper med 4-5 elever hver. Berit stilte så dette spørsmålet: «*Mammaen til Samira sier at hun ikke trenger skjelett. Hun sier at meitemark, snegler og glassmaneter ikke har skjelett, og de klarer seg veldig fint. Tror dere at vi klarer oss uten skjelett? Hvorfor/hvorfor ikke?*». Her ser vi at Berit stilte åpne spørsmål som inviterte elevene til å utforske seg selv og egne meninger om en handling som skjedde i teksten/boka som ble lest høyt for dem. Dette typer spørsmål er det som Skardhamar (2001) kaller overføringsspørsmål (jmfør Skardhamar, 2001 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s. 262). Mens elevene diskuterte, gikk Berit og assistenten rundt og hørte på hva de ulike gruppene snakket om. Imens de gjorde det, gikk jeg også rundt og observerte. Elevene var aktive, og kom med mange morsomme forslag. En elev fra gruppe 2 sa: «*Det hadde vært gøy! Da kan jeg krype som en slange!*» En annen elev fra samme gruppe kommenterte: «*Jeg vil aldri ta ut skjelettet mitt! Hvis jeg gjør det, da kan jeg ikke spille fotball lenger!*». Ut ifra dette eksemplet ser vi at elevene prøvde å se sammenhengen mellom *Samira og skjelettene*-boka og verdenen utenfor teksten. Skoleklokken ringte, og da var det friminutt.

Elevenes ulike mentale skjemaer som utgangspunkt for utforskende samtale

I den andre observasjonsøkten hos Berit leste hun *Tenk om*-boka av Hilde Hodnefjeld (2012). Før Berit begynte med lesingen, viste hun først et forstørret bildet av bokas forside på SmartBoarden, for så å bruke BO-metoden (bilde og oversikt) for å få i gang diskusjoner om hva elevene tror boka skal handle om. Etter elevdiskusjoner, som ikke varte lengre enn 2 minutter, hadde de en felles diskusjon for å oppsummere hva elevene hadde snakket om. Så begynte hun å lese. Denne gangen hadde Berit kun den fysiske boka i hånda. Hun viste ikke hverken tekst eller bilder på SmartBoarden. Hun leste den verbale teksten først. Deretter ba hun elevene om å forestille seg det teksten beskriver uten å vise oppslaget. På denne måten

fikk elevene mulighet til å *simulere* (jamfør Stokke, 2018, s. 247) et bilde i hjernen av hvordan situasjonen i bokas fiktive verden ser ut. For eksempel leste Berit først verbalteksten i oppslag 12:

*Ja, tenk om det virkelig BEGYNTE
å vokse et tre i magen.*

Så ba hun elevene å lukke øynene og forestille seg hvordan de ville se ut om et epletre vokser ut i magen deres.

– Hvordan tror dere det ville blitt om et epletre vokser ut av magen vår?

Etterpå fikk elevene mulighet til å dele sine tanker og meninger med hverandre gjennom en gruppediskusjon. Berit delte klassen i 5 grupper med 4 til 5 elever hver. I denne høytlesningsøkten deltok jeg fullstendig som en lærerassistent. Dette betyr at jeg fikk mulighet til å observere hvordan elevene samtalte og argumenterte med hverandre. I min observasjon viste det seg at elevene hadde ulike forestillinger eller forventninger av situasjonen. Utdraget nedenfor viser hvordan 3 elever diskuterte sammen:

Elev-1: Det går jo ikke an. Da må det være et stort hull på toppen av hodet, og da dør man.

Elev-2: Jo-ho! Det går an. Greinene kan jo komme ut av ørene, eller munnen! (Eleven sto, og viste med hendene hvordan greinene skulle komme ut av munnen).

Elev-1: (Smilte og nikket). Ja! Kan jeg få eple fra treet ditt?

Elev-2: Ja, det kan du. Vær så god! (Lot som hun ga et eple til medeleven).

Elev-3: Ne-hei! Treet kan IKKE vokse ut av munnen, for da kan du ikke lukke munnen din. Da gaper du opp hele tiden. Da kan du ikke si «vær så god», vel?

Elev-2: Eh, okei. Ørene da.

Elev-3: (Nikket) Kan jeg også få?

Gjennom det å stille et refleksjonsspørsmål, ble altså elevene utfordret til å bruke sitt allerede eksisterende mentale *skjema* (jamfør Stokke, 2018, s. 245) for å simulere et bilde i hjernen av hvordan det ville se ut om det vokser et tre ut av magen.

Berit hadde lagt inn flere lesestopp underveis i lesingen. Hun vekslet mellom gruppediskusjon og felles diskusjon – Noen ganger delte hun elevene i små grupper, slik at de kunne diskutere i grupper, og andre ganger var det felles diskusjon. Berit gjorde ikke noe spesielt for å markere at lesetunden var slutt. Hun så på klokka som hengte på veggen, og så at det allerede

var «fruktpause». Hun leste så verbalteksten i det siste oppslaget, uten å forklare eller diskutere det videre. Så klappet hun boka igjen, og sa at de skulle fortsette å snakke om boka neste dagen.

Ut ifra situasjonene som ble beskrevet ovenfor, kan vi si at den mest fremtredende funksjon i denne høytlesningsøkten har med samtale å gjøre. Gjennom å stille åpne, undrende spørsmål, kunne elevene bruke tidligere kunnskaper eller erfaringer til å forestille seg et bilde av hvordan personer eller handlinger i boka ser ut, og deretter bruke disse forestillingene som utgangspunkt for klasseromssamtaler.

Høytlesning som inspirasjon og modell for elevenes egen skriving

Tredje gangen jeg var hos Berit for å observere, arbeidet elevene med en skrive- og tegneoppgave inspirert av *Tenk om*-boka. Oppgaven gikk ut på å først skrive 2 til 3 enkle setninger ved bruk av setningsstartere «*Tenk om ...*». Så skulle elevene velge en av setningene de hadde skrevet, og tegne en tegning som passer til den. Berit tok først en felles gjennomgang av oppgaven på krittavlen. Hun forklarte at elevene skulle bruke fantasien sin, og skrive om noe som de visste var usant, men som likevel kunne være gøy om det var sant. Som eksempel skrev Berit på tavlen:

Tenk om griser kunne fly.

Så spurte hun om elevene hadde flere ideer og innspill om ting som kunne være gøy å skrive om. Elevene var ivrige, og de fleste kom med eksempler. Nedenfor er noen eksempler jeg hadde notert ned:

Tenk om katter kunne svømme.

Tenk om hunder kunne fly.

Tenk om det finnes godteripizza.

Tenk om det var lørdag hver dag.

De fleste av elevene, særlig de som har norsk som andrespråk, valgte å skrive setningene som sto skrevet på tavlen, mens andre kom også med flere eksempler, som for eksempel: *Tenk om månen er en ost.*

OPPSUMMERING: *Høytlesningspraksis som utgangspunkt for utforskende samtaler og som inspirasjon og modell for elevenes egen skriving*

Berit bruker høytlesning av bildebøker først og fremst som utgangspunkt for utforskende samtaler i klasserommet. Ut ifra situasjonene jeg hadde beskrevet ovenfor, ser vi at hun ikke bare bruker bokas verbaltekst, men også bildet i hvert oppslag for å vekke elevenes interesse og engasjement. Gjennom lesestopp og det å stille åpne, reflekterende spørsmål, gir Berit hver enkelt elev mulighet til å dele egne tidligere erfaringer og/eller kunnskaper, samt lytte til og ta imot andre sin. Et av kompetansemålene i norsk etter 2.trinn sier blant annet at elevene etter 2.trinn skal lytte til hverandre, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (jamfør Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Vi ser også at Berit setter ned tempoet under klasseromssamtaler slik at elevene får tid til å tenke og formulere hva de har lyst til å si. Dette mener Stokke og Palm (2017) når man har et flerspråklig klasserom der elever med ulike språkbakgrunner sitter side om side (jamfør Stokke & Palm, 2017, s. 104). Når man setter ned tempoet, slik Berit gjorde, kan elevene som ikke ennå har mestret det norske språket også delta i den litterære samtalen – slik som andrespråkelev-2 gjorde.

I Berits høytlesningspraksis foregår samtalen om litteraturen parallelt med høytlesningen, eller det som Mjør og Birkeland (2012) kaller for en dialogisk høytlesning (jamfør Mjør & Birkeland, 2012 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s. 260-261). Vi ser i tillegg at Berit bruker høytlesningen av bildebøker til å inspirere og motivere elevene til egen kreativ skriving. Elevene i 1B tok altså utgangspunkt i måten setningene er bygget opp i Hodnefjelds *Tenk om-boka*, men istedenfor å bare kopiere det som står i boka, skapte elevene egne fiktive «tenk om-situasjoner». Vi kan derfor si at Berits høytlesningspraksiser har flere funksjoner – som utgangspunkt for klasseromssamtaler og som modell for elevenes egen skriving.

Høytlesning i Camillas klasse

I observasjonsøktene hos Camilla observerte jeg at som Berit brukte hun også lesestopp for å invitere elevene i reflekterende og/eller utforskende samtaler. Men istedenfor å bruke samtalene som utgangspunkt for skriving, kan det se ut til at lot hun elevene snakke med hverandre for å styrke deres evne til *mentaliserings*, både ved å forstå hvordan andre føler og/eller tenker, og seg selv med et.

Elevenes tidligere kunnskap og erfaringer som utgangspunkt for å forstå nye situasjoner

Allerede før elevene kom inn i klasserommet etter friminuttet, fikk de beskjed om at Camilla skulle lese ei bok høyt for dem. Camilla sto foran elevene som var stilt ved siden av hverandre på ei fin rekke langs veggen, rett utenfor deres klasserom. I hånda holdte hun et forstørret bilde av en ekornunge, så spurte hun elevene: «*Hva ser dere? Og hva føler dere når dere ser på dette bildet?*». Dette satte i gang en samtale mellom Camilla og elevene. Det så ut som at alle visste hvilket dyr det var som var på bildet, og det var dette som de fleste av elevene var opptatt av. Det andre spørsmålet måtte Camilla repetere en gang til for å kunne engasjere eller utfordre elevene til å tenke og fortelle om deres følelser knyttet til ekornet. Da ingen av elevene svarte, omformulerte Camilla spørsmålet: «*Altså, hva husker eller tenker dere når dere ser på ekornet?*». Ved å gjøre dette, klarte de fleste av elevene å uttrykke hvilke følelser eller tanker de fikk da de så på bildet. Her ser det ut til at Camilla stilte først og fremst åpne spørsmål for å sette elevene på sporet av teksten/boka som senere skal leses høyt for dem. Dette type spørsmål er det som Skardhamar (2001) kaller identifikasjonsspørsmål (jamfør Skardhamar, 2001 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s.262). Men etter at hun ikke fikk svar fra elevene, omformulerte hun spørsmålet til et mindre abstrakt spørsmål – ved å bruke ordene «husker» og «tenker» istedenfor «føler». Det kan sikkert diskuteres hvor ledende Camillas spørsmål er i denne sammenheng, men det var allikevel interessant å høre elevenes ulike erfaringer, tanker og følelser knyttet til ekornet. Til slutt ble de enige om at bildet gjorde det glade – for bildet minnet de om «den gangen de var på tur sammen med familie» eller «den helgen de var i dyreparken» (sitatene hentet fra observasjonsnotatene/loggene). Så sa Camilla:

– Men tenk om en dag sluttet det å være ekorn i trærne (Hun pekte på et tre i nærheten). Eller om alle harer forsvant. I norsktimen i dag, skal vi lese ei bok som handler om noe som ligner. Vi skal lese om fjellreven som står i fare for å dø ut i Norge. Vi skal lese om hvor fjellreven holder seg til, og hva den driver med. Og vet dere hva, vi skal også lese om hva menneskene gjør for å redde den.

Her ser vi at ved å bruke en situasjon som elevene selv har opplevd eller observert, ga Camilla dem et godt utgangspunkt for å kunne forstå en situasjon som ville blitt vanskelig å forestille seg uten den forforståelsen som de da hadde etter diskusjonsoppgaven.

Lesestopp med fokus på refleksjon

Camilla brukte rundt 40 minutter på å lese og samtale om boka i felleskap. Hun la inn flere lesestopp slik at alle elevene fikk tid til å komme med innspill underveis i høytlesningsprosessen. I lesestoppene stilte Camilla i hovedsak *autentiske spørsmål* (jmfør Dysthe, 1995) som inviterte elevene inn i samtaler der de fikk delt hvordan de tenkte, mente eller følte. Etter Camilla var ferdig med å lese verbalteksten som sto i oppslag 4, stilte hun for eksempel dette spørsmålet:

– *Kan jeg få noen meninger om hva dere synes om dette bildet her?* (Peker på bildet av en fjellrevvalp i oppslag 3 som sto på SmartBoarden).

Elevene fikk deretter noen få minutter til å snakke med hverandre om dette. Ved å stille dette spørsmålet, kan se det ut til at Camilla er mer interessert i å høre hva elevene *synes* om et bilde som sto vist på skjermen. Jeg observerte at dette spørsmålet førte til interessante samtaler blant elevene:

Elev-1: Jeg synes valpen er søt.

Elev-2: Ja! Men det ser ut som han er lei seg. Synes du ikke det?

Elev-1: Nei.

Elev-2: Jo! Se på øynene.

Camilla som sto ikke så langt unna der elevene satt, hørte denne diskusjonen. Hun kom seg nærmere elevene, og stilte dette spørsmålet til elev-2: «*Hva er det med øyene? Hva mente du?*». Det tok noen sekunder før eleven svarte: «*Øynene ser trist ut*». Camilla stilte et oppfølgingsspørsmål: «*Ja, kan være det. Er det mulig at han også er litt redd, eller bekymret? Kan dere to snakke litt om dette?*». Vi ser at Camilla begynte med åpne spørsmål som fikk elev-2 til å reflektere over og begrunne det han så på bildet. Vi ser imidlertid at etterfølgende spørsmål var mindre åpne. Jeg velger å skrive «*mindre åpne*» fordi spørsmålene var heller ikke helt lukkede. Spørsmålene var ledende, men samtidig var de ikke direkte og målrettede. Jeg observerte at ved å stille et mer ledende spørsmål ledet Camilla samtalen til en mer argumenterende samtale, der elevene fikk mulighet til å komme med egne meninger og/eller påstander. Etter at elevene hadde sittet i grupper og snakket om bildet, spurte Camilla hvem som ville dele hva de hadde snakket om i grupper: «*Hvordan gikk det med diskusjonen? Er*

det noen som vil dele hva dere har snakket om? Det var mange hender i været, og Camilla brukte god tid på å lytte til alle innspillene.

Etter fellesdiskusjonen fortsatte Camilla å lese fjellreven-boka. Etter Camilla var ferdig med å lese verbalteksten som sto i oppslag 4, stilte hun for eksempel dette spørsmålet: «*Hvorfor tror dere valpene må lære å jakte og fange mat selv?*». Det var kun halvparten av klassen som rakk opp hånda, og på grunn av dette måtte Camilla omformulere spørsmålet: «*Hvorfor må valpene lære å finne mat selv?*». Et mulig svar på dette spørsmålet, kan elevene for eksempel finne i verbalteksten i oppslag 4. Teksten sier:

De er mye ute nå. Når de leker, øver valpene seg på å bli voksne. ... Gjennom leken lærer de å jakte og fange mat, og forsvare seg. De må de kunne! For når høsten kommer, blir valpene jaget bort fra hiet av foreldrene. Da må de klare seg helt selv (Eide et al., 2018, oppslag 4).

Ut ifra dette kan vi si at spørsmålet kan være et kontrollspørsmål som har som mål å kontrollere at elevene har fått med seg innholdet i boka. Samtidig observerte jeg at måten Camilla vurderte elevenes svar ga dem mulighet til å allikevel dele egne tanker og meninger knyttet til spørsmålet, og ikke bare gjentok det som står i boka. Andrespråkselev-3 som satt i midterste rekke, svarte for eksempel: «*Fordi han er ikke små nå*». Camilla stilte et oppfølgingsspørsmål: «*Ja, fordi valpene begynner å bli voksen nå. Men hvorfor tror du at valpene må klare seg helt selv når de blir større?*». Eleven svarte: «*Fordi mamma fikk kanskje en ny baby?*». Elevens svar kan være basert på egne erfaringer eller observasjoner, men akkurat dette kan jeg ikke si noe sikkert om. Det som jeg imidlertid kan si noe om, er at Camilla ikke vurderte svaret elevene ga med «bra» eller «flott», men i stedet følger elevens svar ved å ta dette med i etterfølgende spørsmål.

Situasjonene som ble presentert ovenfor, viser at Camillas måte å lede samtalen på inkluderer en stor del av klassen i samtalen. Ut ifra min observasjon så det ut til at Camilla var klar over at noen elever i hennes klasse ikke har tilstrekkelige språklige ferdigheter. For eksempel, gjennom å omformulere spørsmålet om teksten i oppslag 4, klarte hun å forklare eller forenkle ordene *jakte* og *fange* som kan være vanskelig for noen elever, særlig andrespråkselever, å forstå. Vi kan si at Camilla tilpasset spørsmålene til elevenes språklige nivå.

Etterlesningsaktiviteter med fokus på valgfrihet og differensiering

Andre gangen jeg observerte Camilla, fikk jeg mulighet til å observere hvordan hun brukte høytlesningen av boka *Møt fjellreven* som utgangspunkt for ulike klasseromsaktiviteter. Først hadde de en kjapp oppsummering/repetisjon av hva boka handlet om, så delte Camilla klassen i fire grupper med 5 elever hver, og fordelte gruppene rundt klasserommet slik at det var god avstand mellom gruppene. De to praksisstudentene var også der denne gangen, så alle gruppene fikk en voksen hver – Camilla hadde ansvaret for gruppe 1, assistenten for gruppe 2 og studentene for gruppe 3 og 4. Dette førte til at elevene fikk tilstrekkelig hjelp og støtte underveis. Etterpå presenterte Camilla 3 ulike aktiviteter som elevgruppene kunne velge mellom på SmartBoarden. Den første oppgaven var en diskusjonsoppgave som ba elevene om å beskrive og/eller sette ord på følelser de fikk dersom de så på 3 ulike bilder hentet fra fjellreven-boka. Andre oppgaven var en tegneoppgave som gikk ut på å gjenfortelle det elevene har lært om fjellreven gjennom en tegneserie. I denne oppgaven fikk elevene et A4 ark med tomme tegneserieruter. Siste oppgaven var også en diskusjonsoppgave der elevene skulle se på historien om fjellreven i lys av eget liv. De skulle dele egne erfaringer der de, sånn som fjellrevvalpene, måtte lære å gjøre ting selv. I denne oppgaven var fokuset å lære å lytte til hverandre, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger.

Her ser vi en lærer som har gitt sine elever valgfrihet med tanke på hvilken type aktivitet de hadde lyst til å jobbe med. Aktivitetene hadde Camilla laget og bestemt selv på forhånd, men det var opp til elevene hvilken type aktivitet de ønsket å jobbe med i gruppen sin. I og med at det var 4 til 5 elever i hver gruppe, var det også noen uenigheter når det gjaldt hvem som skulle bestemme hvilken aktivitet de skulle jobbe med. I gruppe-1 ønsket for eksempel en elev å jobbe med tegneoppgaven, mens de tre andre ville snakke om bildene, altså den første oppgaven. Først lot Camilla elevene diskutere på egenhånd. Ettersom de ikke ble enige etter noen minutter, kom Camilla med et forslag: «*Hva om dere snakker om disse bildene først, og så kan du (Camilla henvendte seg til gutten som ville tegne) lage tegneserien etterpå?*». Men det ville han ikke. Han ville bare tegne. Han fikk til slutt lov til å lage tegneserie, mens de 3 andre elevene skulle arbeide med den første oppgaven. Det var ikke bare denne gruppen som møtt utfordringer når det gjaldt valg av aktivitet. Grupper 3 og 4 opplevde også både strid og splittelse på grunn av ulike meninger om hva som var den beste og «gøyeste» aktiviteten. For å løse dette, bestemte Camilla til slutt å lage en ny gruppeinndeling – denne gangen ble alle som ville tegne samlet i en gruppe, og de som ville se på og diskutere om bildene på en

annen. Mer enn halvparten av klassen valgte å tegne og 7 elever bestemte seg for å snakke om bildene. Det var ingen som ville jobbe med oppgave 3.

Etterlesningsaktivitet hos Camilla viser at hun er opptatt av å gi elevene valgfrihet når det gjelder valg av etterlesningsaktiviteter. Situasjonene som er beskrevet ovenfor viser også hvordan hun tok elevenes interesse som utgangspunkt til å lage nye grupper. Vi kan si at Camilla, gjennom det å lage nye grupper basert på felles interesse, ga enkelte elever mulighet til å arbeide med aktivitet som de selv syntes var interessant og/eller motiverende.

OPPSUMMERING: Høytlesning som utgangspunkt for klasseromsaktiviteter med fokus på å stimulere og utvikle elevenes sosiale kompetanse

Basert på situasjonene og eksemplene jeg presenterte ovenfor, kan vi se at Camilla først og fremst bruker høytlesning av bildebøker som utgangspunkt for elevrefleksjoner og aktiviteter eller etterarbeid. Når Camilla stiller spørsmål, bruker hun ofte formuleringer som: «*Hvorfor tror du/dere ...*» eller «*Hva synes du/dere ...*», noe som signaliserer hennes ønske om å høre elevenes egne tanker og refleksjon. Men hun stiller også spørsmål som har et forslag til svar på lur: *Er det mulig at han også er litt redd, eller bekymret?* Ut ifra dette kan vi si at Camilla veksler mellom å stille åpne, *autentiske spørsmål* og mindre åpne, *ledende spørsmål*. Ved å gjøre det på denne måten, utfordrer hun elevene til refleksjon og utdyping av forklaringer, noe som igjen fører til at elevene ikke bare får reflektert over sine egne tanker og/eller meninger, men også får innsyn i hva de andre tenker, mener og/eller føler, og dermed utvikle *empati* – en evne som er viktig i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Gjennom å stille ledende spørsmål, kan vi i tillegg si at Camilla bygger et stillas (jamfør *scaffolding*-begrepet av Vygotsky, 1896-1934 gjengitt i Imsen, 2015, s. 192) rundt elevene, slik at klarer å holde samtalen flytende.

Det er ikke bare gjennom refleksjon og utdyping av forklaringer/svar elevene lærer seg empatiske evner, Camilla viser og modellerer også empati for elevene. Da de opprinnelige gruppeinndelingene ikke fungerte, tok Camilla utgangspunkt i elevenes interesse til å lage nye grupper. Vi kan si at Camilla lar elevenes stemme komme fram ved at hun lytter til, snakker med, viser interesse og verdsetter elevene. Oppsummert kan vi derfor si at Camilla bruker høytlesning av bildebøker som utgangspunkt for klasseromsaktiviteter med fokus på å stimulere og utvikle elevenes sosiale kompetanse.

KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I forrige kapitlet har jeg presentert hovedfunnene fra mine observasjoner. Vi har nå sett at førsteklasselærernes høytlesningspraksiser varierer i forhold til hvilket formål de har med høytlesningen, som vil si at alle lærere i dette prosjektet bruker høytlesningen av bildebøker på ulike måter og med ulike hensikter. Før jeg går videre til oppsummering og konklusjon, vil jeg først understreke at materialet som danner grunnlag for prosjektets analyse er begrenset i omfang. Det består av tre førsteklasselærere fra samme skole, og av den grunn kan dette prosjektet ikke si noe generelt og hvordan alle førsteklasselærere i Norge bruker høytlesning av bildebøker i sitt flerspråklige klasserom, og det er heller ikke prosjektets mål å generalisere. Målet er å få bedre innsikt i hvordan førsteklasselærere bruker og kan bruke høytlesning av bildebøker i et flerspråklig klasserom. Det er i tillegg viktig å ta i betraktning at mitt materiale bare viser en liten del av mine forskningsdeltakeres klasseromspraksis, og at de kan ha andre praksiser som ikke jeg har sett/observert.

I min problemstilling søkte jeg å finne ut *på hvilke måter førsteklasselærere bruker høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet?* For å kunne besvare dette, stilte jeg fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan foregår høytlesningen?
2. Hvilke typer spørsmål stiller læreren?
3. Hvordan deltar andrespråkelevne i samtalene under høytlesingen?
4. Er det noen aktiviteter etter lesing? Hva er i så fall formålet med aktivitetene?

Ved å bruke disse spørsmålene som «styringsratt», ble det lettere å styre undersøkelsen over i en mer konkret retning. Disse spørsmålene har også vært i fokus i alle observasjonene jeg gjennomførte. De fungerte som guide som sikret at informasjonene jeg noterte ned under observasjonene er relevante for prosjektets problemstilling. I de neste underkapitlene skal jeg gi en kort oppsummering og konklusjon rundt disse spørsmålene, som tidligere er blitt diskutert i tidligere kapittel – presentasjon av resultater.

OPPSUMMERING

Hvordan høytlesningen starter

Ut ifra resultatene som nå ble presentert under kapittel 4, kan vi se at førsteklasseleerere starter høytlesningsøkten på ulike måter. Mens Amanda er opptatt av å ramme inn høytlesningen med stillhet og ro, legger både Berit og Camilla mest vekt førlesningsaktiviteter som har som mål å hjelpe elevene til å skape førforståelse av bokas innhold. Både Berit og Camilla bruker konkretiseringsmateriell, som for eksempel skjelettmodellen (Berit) og bildet av ekornunge (Camilla), i tillegg til bokas paratekstlige elementer for å skape felles opplevelse og/eller forståelse av teksten som skal leses. Det å gi alle elever felles opplevelse bidrar til at eleven/e som for eksempel ikke har tidligere kunnskap om og erfaring med menneskets skjelettsystem kan få utvidet sitt *skjema*, altså deres forventninger til hva et skjelett er, hvordan det ser ut eller hva det består av, før selve høytlesningen starter (jamfør Stokke, 2018, s. 245).

Et annet fellestrekk mellom Berit og Camillas måte å starte høytlesningen på, er at begge stiller utforskende og/eller undrende spørsmål for å engasjere og invitere elevene til å ta en mer aktiv rolle i samtaler om hva de tror boka handler om. Dette ser vi imidlertid ikke hos Amanda, som er mer opptatt av disiplin og stillhet. Det kan se ut som at førlesningsaktivitet hos Amanda legger mest vekt på å trene eller innarbeide elevenes lyttevaner – at de skal rekke opp hånda, vente på tur og ikke snakke før de har «fått ordet», altså disiplin. Dette samsvarer godt med resultatene fra Fredwalls (2022) undersøkelse som sier at idealet for lesingen som foregår i klasserommet er preget av *stillhet og ro*. Ifølge henne er det viktig at lærerne gir rom for spontanitet, der de får mulighet til å ta en mer aktiv rolle i lesingen av litteratur. På denne måten blir litteraturlæsning mer enn en måte å skape stillhet på (jamfør Fredwall, 2022, s. 149).

Selve høytlesningen

Alle mine forskningsdeltakere, unntatt Berit da hun leste *Tek om*-boka, bruker både SmartBoard og den fysiske boka i høytlesningen. Ut ifra mine observasjoner kan det se ut til at de skanner boka på forhånd, slik at de har boka i både skjerm og papir. Når det gjelder bruken av bokas ulike modaliteter, kan vi se at lærere bruker bildene i bildebøkene som både støtte for elevenes forståelse av bokas innhold, og som utgangspunkt for klasseromssamtaler. Hos Amanda blir bildene brukt som støtte til å lære vanskelige eller nye ord, mens Berit og Camilla bruker både bokas verbaltekst og bilde som utgangspunkt for refleksjon, undring og utforskende samtaler. Det er også verdt å legge merke til at alle tre lærere har lagt inn

lesestopp underveis i høytlesningen. Samtidig ser vi at disse lesestoppene brukes på ulike måter og til ulike formål. Amanda bruker lesestopp for å forklare vanskelige ord, begreper eller uttrykk. Hos Berit og Camilla brukes lesestopp for elevsamtale og refleksjon rundt ulike temaer knyttet til boka de leser. Mens Berit leste boka *Samira og skjelettene*, stilte hun for eksempel spørsmålet: «*Hvorfor tror dere Samira løp vekk fra moren?*» (jamfør Skardhamars *refleksjonsspørsmål*, 2001 gjengitt i Håland & Ulland, 2017, s.262) for å få i gang refleksjon blant elevene. Her kan det se ut til at Berit er ute etter å høre om elevenes tidligere kunnskap, erfaringer eller observasjoner knyttet til denne situasjonen. Under høytlesningen hos Camilla stilte hun både åpne og ledende spørsmål for å gi elevene mulighet til å komme med og reflektere over egne meninger og påstander om fjellreveunger. Camilla brukte både gruppediskusjoner og en avsluttende fellesdiskusjon i lesestoppene. I gruppediskusjonene ble elevene delt i mindre grupper der de hadde mulighet til å dele egne tanker og meninger med hverandre. Gjennom den avsluttende fellesdiskusjonen fikk de ulike elevgruppene innsyn i andre gruppers samtaler. Gjennom dette synliggjøres ulike meninger, noe som kan skape rom for refleksjon.

Ulike spørsmålstyper under før, under og etter høytlesningen

Med bakgrunn i det jeg har presentert og diskutert i kapittel 4 og de to foregående underkapitlene i dette kapitlet, ser vi at mine forskningsdeltakeres bruk av spørsmål både før, under og etter høytlesningen varierer fra lukkede, ledende til åpne og mer reflekterende og/eller undrende spørsmål. Vi kan i tillegg observere at hvilken type spørsmål de stiller har ulike konsekvenser – Vi ser at det å stille et lukket spørsmål som for eksempel: «*Er de noen som vet hva laken er for noe?*» (Amanda), kan forhindre elevdeltakelsen i klasserommet. At det kun finnes et riktig svar, eliminerer muligheten for å få flere innspill fra andre elever. Men så ser vi også at det å stille åpne og reflekterende spørsmål som for eksempel: «*Hvordan kan en vite at mammaen bare tuller?*» (Berit) eller «*Kan jeg få noen meninger om hva dere synes om dette bildet her?*» (Camilla), brukes utvilsomt til å ikke bare aktivere elevenes forkunnskaper, men også til å vekke deres undring og nysgjerrighet og ikke minst til å stimulere deres refleksjon. Sist, men ikke minst kan vi i tillegg observere at det å stille ledende spørsmål som: «*Er det mulig han (valpen) også er litt redd, eller bekymret?*» (Camilla), brukes til å støtte elevene underveis i samtalen, slik at de klarer å holde samtalen gående.

Ut ifra det som ble presentert ovenfor, kan vi si at ved å stille lukkede spørsmål begrenser høytlesning av bildebøker til det som Rosenblatt (1995) kaller *effeient* lesing – altså det å lese for å hente ut informasjon om konkrete elementer i teksten, som for eksempel nye eller vanskelige ord. Mens ved å stille åpne, undrende og/eller reflekterende spørsmål, fremmer lærerne *estetisk* lesing – altså det å lese for opplevelses skyld (jamfør Rosenblatt, 1995, s. 17).

Andrespråksevenes deltakelse i samtale under høytlesingen

På spørsmål om hvordan andrespråksevene deltar i samtale under høytlesingen, kan det se ut til at deres deltakelse er avhengig av rammene som lærerne har satt for høytlesningen. I Amandas høytlesningspraksis er det viktigst at elevene er stille og rolige, og på grunn av dette kan vi si at muligheten for aktiv elevdeltakelse blir inndratt. Vi har sett at Amanda først og fremst kommuniserer at det skal være ro i klasserommet mens hun leser, og at elevene først må rekke opp hånda og vente på tur før de får lov å si noe. Et eksempel på dette er da andrespråkselev-2 forsøkte å dele egen erfaring om «det myke Lego-dynetrekket» på Amandas spørsmål om hva ordet «laken» betyr – istedenfor å spille på elevens engasjement, valgte Amanda å stoppe eleven med en gang, og minnet ham om reglene: «*Ja, men du, husk at vi skal ikke snakke om noe annet enn det som står i boka. Er det forstått? Bra*» (Amanda). I denne situasjonen ser vi at Amandas forventinger om stillhet og ro kom i konflikt med elevenes spontanitet – andrespråkselev-2 som først viste interesse og engasjement ikke fikk anledning til å dele sine tanker, meninger og erfaringer knyttet til ordet «laken».

På den andre siden ser vi at det å stille åpne/reflekterende spørsmål, det å støtte andrespråksevene der de møter språklige utfordringer og det å sette ned tempoet bidro til andrespråksevenes deltakelse. Dette ser vi for eksempel under den første observasjonen hos Berit. Da Berit stilte spørsmålet «*Hvordan kan en vite at mammaen bare tuller?*», satt hun ned tempoet slik at fikk nok tid til å tenke og formulere et svar på spørsmålet. På denne måten kan elevene som ikke ennå har mestret det norske språket også delta i samtale – de får mulighet til å ikke bare dele hva de tenker og mener, men også ta imot andre sine meninger og/eller synspunkter (jamfør Stokke & Palm, 2017, s. 104). Et annet eksempel hvor læreren legger til rette for at andrespråksevene får mulighet til å delta i klasseromssamtale, ser vi hos Camilla. Ved å omformulere spørsmålet om teksten i oppslag 4, fra «*Hvorfor tror dere valpene må lære å jakte og fange mat selv?*» til «*Hvorfor må valpene lære å finne mat selv?*», ble ordene *jakte* og *fange*, som kan være vanskelig andrespråkselever å forstå, forklart eller

forenklet. På denne måten fikk hun flere hender i været, og samtalene ble mer flytende, reflekterende og ikke minst inkluderende.

Vygotskys (1896-1934) teori om den nærmeste utviklingssonen hevder at barnet lærer i samspill med personer som er mer kompetente enn dem selv (Vygotsky i Broström et al., 2017, s. 19). Både Berit og Camilla har lagt inn flere lesestopp underveis i lesingen, der elevene fikk mulighet til å dele egne tanker, meninger, erfaringer og/eller refleksjoner med hverandre. Ved å samtale med andre elever som er mer kompetente målspråksbrukere enn de er, får andrespråkelevne den nødvendige støtten de trenger for å kunne utvikle andrespråket. Medelevene som har norsk som førstespråk blir i denne sammenheng *medierende* hjelpere overfor andrespråkelevne – de bidrar til, viser eller forklarer hvordan ordene uttales eller setningene bygges, for eksempel (jamfør Vygotskys den proksimale utviklingssonen, 1896-1934 gjengitt i Imsen, 2015, s. 192). Men det er ikke bare gjennom elevinteraksjon og samtale at førstespråkelevne kan fungere som medierende hjelpere til medelevene som har norsk som andrespråk. Det kan også skje gjennom observasjon og imitasjon (jamfør Bandura, 1977a og 1986 gjengitt i Imsen, 2015, s. 107). Dette ser vi for eksempel i førlesningsaktiviteten hos Amanda: Gjennom å lytte til og gjenta medelevens svar, klarte andrespråkelev-1 å svare på Amandas spørsmål om hva de tror boka (*God natt, Albert Åberg*) handler om:

Amanda: *Hvis dere bare ser på bildene først, hva tror dere boka handler om?*

Førstespråkelev: *Jeg ser en gutt som sølte eplejuice i senga si!*

Andrespråkelev-1: *Det er en gutt som sølte eplejuice i senga.*

Her ser vi hvordan andrespråkelev-1 observerte og etter hvert imiterte svaret medeleven ga, altså at han lærte av å lytte til hva de andre sier.

Oppsummert kan vi si at stiller læreren lukkede spørsmål og er opptatt av stillhet og ro vil andrespråkelevne også få begrenset mulighet til deltakelse i klassesamtalene. Er læreren mer åpen og stiller åpne, reflekterende spørsmål, får også andrespråkelevne større mulighet til å ikke bare dele sine meninger, tanker og erfaringer, men også få høre andre sin.

Etterlesningsaktivitetet

Vi har sett at førsteklasselærere som har vært forskningsdeltakere hadde ulike typer etterlesningsaktiviteter. Aktivitetene som Amanda valgte etter høytlesningen av boka *God natt, Albert Åberg*, hadde som mål å øve på, repetere og ta i bruk ordene som elevene har lært

fra boka. I den første høytlesningsøkten hos Berit så vi at fokuset lå på utforskende samtaler, der elevene fikk mulighet til å utforske seg selv og egne meninger om handlingen i *Samira og skjelettene*-boka, mens i den andre høytlesningsøkten var målet å bruke boka *Tenk om* som inspirasjon og modell for elevenes egen skriving. Hos Camilla fikk elevene muligheter til å velge fra tre ulike aktiviteter – en diskusjonsoppgave som kom gikk ut på å sette ord på elevenes følelse, en tegneoppgave der elevene skulle gjenfortelle *Møt fjellreven*-boka gjennom tegning og en annen diskusjonsoppgave der elevene skulle se historien i lys av eget liv.

KONKLUSJON

Førsteklasselærernes høytlesningspraksiser fyller flere funksjoner

Gjennom analysen av resultatene i forrige hovedkapittel, og oppsummeringen av funnene i foregående delkapitler, har jeg nå i stor grad redegjort for prosjektets problemstilling som var: *På hvilke måter bruker førsteklasselærere høytlesning av bildebøker i det flerspråklige klasserommet?* Her vil jeg derfor sammenfatte overordnede funn.

Gjennom å svare på forskningsspørsmålene, kan vi nå se at mine forskningsdeltakeres bruker høytlesning av bildebøker på ulike måter. Og i likhet med funn fra Fredwalls studie om skjønnlitterære tekstpraksiser i begynneropplæringen (2022) og Anundsens masteroppgave (2009), ser vi at læreres høytlesningspraksiser fyller flere funksjoner. Ettersom jeg er interessert i høytlesningspraksisene, er funksjonene jeg kom fram til basert på mine observasjoner av hvordan lærere bruker høytlesningen av bildebøker i hvert sitt klasserom. Vi har sett at lærerne brukte høytlesning av bildebøker på følgende måter: (1) *Høytlesning som støtte i elevenes ordlæring* – Denne funksjonen ser vi tydelig i Amandas høytlesningspraksis der hun bruker boka som utgangspunkt for å lære elevene nye ord og begreper. Ved å bruke bildene fra boka, får hun repetert og konkretisert de nyinnlærte ordene, noe som igjen kan føre til at det blir lettere for elevene å bruke dem senere i en samtale- eller skrivesituasjon. Videre ser vi at Berit og Camillas høytlesningspraksis legger vekt på samtaler både før, under og etter lesingen. De bruker altså (2) *høytlesning som utgangspunkt for samtaler*. Disse samtalene kan være både utforskende, undrende og/eller reflekterende. Berit er opptatt av å stille åpne, autentiske spørsmål som ikke har et fasitsvar, mens Camilla veksler mellom å stille åpne, autentiske spørsmål og mindre åpne, ledende spørsmål. Men begge har samme mål: invitere elevene inn i samtaler som fremmer undring, tolkning og refleksjon. Denne type samtalemønster finner vi imidlertid ikke hos Amanda. I motsetning til Berit og Camilla,

legger Amandas høytlesningspraksis mest vekt på en mer lærerstyrt samtalestype – hun stiller et spørsmål, elevene svarer eller responderer på spørsmålet og hun evaluerer svaret som riktig eller galt. Dette type samtalemønsteret er den såkalte IRE/F-metoden (jamfør Reichenberg, 2008, s. 64 gjengitt i Skjelbred, 2017, s. 301). Datamaterialet viser også oss at Berit bruker (3) *høytlesning av bildebøker som inspirasjon og modell for elevenes egen skriving*. Berit brukte altså Hodnefjelds *Tenk om*-boka for å inspirere og motivere elevene til å skrive sine egne tenk om-situasjoner. Ikke minst bruker lærerne (4) *høytlesning av bildebøker som aktivitet for å stimulere og utvikle elevenes sosiale kompetanse*. Gjennom å bruke en situasjon hentet fra *Samira og skjelettene* (oppslag 11)) som utgangspunkt, stilte for eksempel Berit et refleksjonsspørsmål til å invitere elevene inn i samtaler. I samtalene fikk elevene tilgang til hverandres tanker, meninger, refleksjoner og/eller følelser, noe som igjen kan bidra til å fremme deres empatiske ferdigheter. Dette er en sentral tanke innenfor kognitive litteraturteori som fremhever at gjennom det å arbeide med litteratur kan elevene avspeile, tydeliggjøre og bearbeide deres måte å tenke på (jamfør kognitiv litteraturteori gjengitt i Hansen, 2011, s.23). I høytlesningspraksisen hos Camilla spiller også refleksjons en viktig rolle. I samtalene utfordrer hun elevene til å forklare eller utdype deres svar og/eller forklaringer. På denne måten kan elevene ikke bare reflektere over egne tanker og meninger, men også få innsyn i hva andre tenker, mener eller føler, dermed utvikle empati – en evne som er viktig i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Det kommer imidlertid ikke tydelig i mitt datamateriale om Amandas høytlesningspraksis stimulerer og/eller utvikler elevenes sosiale kompetanse. Siden elevene ikke fikk anledning til å dele egne tanker, meninger eller refleksjoner om *God natt, Albert Åberg*-boka, fikk jeg også begrenset tilgang til hva elevene tenker og mener, eller om de, gjennom å lytte til historien, har klart «å leve seg inn» i Albert Åbergs fiktive univers. Det som jeg allikevel synes er interessant, er at elevene i denne klassen, i likhet med de to andre klassene, er flinke til å trekke inn erfaringer fra eget liv i høytlesnings- og/eller samtalsituasjoner. Selv om Amanda tydelig uttrykker hennes forventninger om stillhet og ro, var det allikevel elever som forsøkte å dele egne erfaringer, som for eksempel eleven som snakket om «det myke Lego-dynetrekket». Forskjellen er at i de to andre klassene (1B og 1C) tar Berit og Camilla utgangspunkt i elevenes egne, tidligere erfaringer, kunnskaper og observasjoner til å bygge deres tekstforståelser, mens Amanda legger mest vekt på å bruke teksten som utgangspunkt for å arbeide med elevenes ordforråd.

AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Observasjon og imitasjon

Ved å undersøke hvordan mine forskningsdeltakere bruker høytlesning i hvert sitt flerspråklige klasserom, får vi også en dypere innsikt i hvordan de ulike høytlesningspraksisene kan hjelpe, støtte, men også i noen tilfeller hemme andrespråksevenes språklige utvikling og/eller sosiale utvikling.

I Banduras sosialkognitive læringsteori mener han at læring skjer gjennom *observasjon* og *imitasjon*. Han understreker at mennesker kan lære noe nytt ved å observere og etter hvert imitere andres oppførsel (Imsen, 2015, s. 105-111). I dette prosjektets sammenheng betyr dette at elevene kan lære gjennom det å observere rollemodeller. Rollemodeller kan for eksempel være lærere, medelever som kan mer enn de selv og/eller karakterene fra bildeboka som blir lest høyt for dem. Funnene fra analysen viser oss at når læreren bruker bilder for å forklare eller konkretisere hva et ord betyr, modellerer også læreren hvordan andrespråksevene kan bruke samme metode når de senere skal lese sammensatte tekster selv. Når læreren leser høyt, får andrespråksevene dessuten modellert hvordan vanskelige eller nye ord uttales. Medelevene som kan mer enn andrespråksevene, språklig sett, kan også ses som modeller når det gjelder måten de bruker språket til å uttrykke deres egne tanker, meninger og/eller erfaringer i samtaler om boka. Ved å la elevene samtale med hverandre, gir læreren andrespråksevene mulighet til å observere og kanskje lære av hvordan medelevene bruker språket i en samtalsituasjon. Karakterene i bildebøker som blir lest høyt for elevene, kan også være modeller for ikke bare andrespråksevene, men alle elever i et flerspråklig klasserom generelt. Gjennom å identifisere seg med karakterene i boka, kan elevene lære å takle eller forstå lignende situasjoner i andres og eget liv. Men som Bandura også understreker, er det viktig å huske på at ikke alt vi ser og opplever blir kopiert i praksis. Han mener at det å observere hva de andre gjør er en ting, men det å kunne utføre det man har observert i praksis, er en annen. Dette betyr at elevene, særlig andrespråksevene, trenger veiledning fra læreren for å lykkes med det som Bandura kaller *produksjonsprosessen* (Imsen, 2015, s.109). Det er altså lærerens ansvar å bygge et stillas for andrespråksevene som gradvis fjernes når de blir mer selvstendige (Vygotskys den proksimale utviklingssonen gjengitt i Imsen, 2015, s. 192) slik at de klarer å forstå sammenhengen mellom modellatferd (lærerens) og imitert atferd (deres).

Avsluttende kommentar

Som jeg nevnte i innledningskapitlet, ble jeg lest for nesten hver kveld i senga før leggetid. Når jeg nå ser tilbake på disse høytlesningsstundene, innser jeg at det egentlig ikke var selve lesingen av boka som jeg syntes var den gøyeste delen. Det som jeg likte best, var den delen vi fikk lov til å improvisere og dikte utover teksten. Mens min mamma leste Eric Carles *Den lille larven aldrimett (The Very Hungry Caterpillar)* høyt for oss, erstattet vi for eksempel fruktene i boka til frukter som vi hadde i hagen. På den måten kunne vi relatere mer til historien, for vi hadde jo ikke epler eller pærer der vi bodde. Istedenfor «apple» sa vi «pineapple», og istedenfor «pears» sa vi «mangoes». Teksten ble slik: «*On Monday he ate through one pineapple. But he was still very hungry. On Tuesday he ate through two mangoes, yum! But he was still very hungry*» (Carles, 1969, oppslag 3-4). Hadde vi ikke fått lov til å leke med historien, hadde vi sikkert ikke spurt mamma om å lese den samme boka om og om igjen.

Som meg vil de fleste av elevene som begynner på skolen allerede har erfaringer med det å bli lest høyt for – enten fra hjemme eller barnehage. Elevene kommer med andre ord ikke tomhendte inn i en høytlesningssituasjon – de bærer med seg mange litteraturopplevelser og erfaringer. Dette prosjektet har vist oss at elevene er flinke til å trekke inn disse erfaringene i møte med personene, temaene eller situasjonene i boka/teksten som blir lest høyt for dem. Men i hvilken grad elevene kan bruke disse erfaringene i klasserommet, er avhengig av hva læreren legger mest vekt på i hennes høytlesningspraksis. Er lærerens høytlesningspraksis preget av stillhet og ro, vil det være vanskelig for elevene å ta disse erfaringene i bruk. Er læreren opptatt av å la elevene ta en mer aktiv rolle i høytlesningen, for eksempel gjennom utforskende og reflekterende samtaler, vil elevene også få enda større mulighet til å bruke tidligere erfaringer og kunnskaper når de møter nye litterære tekster. En slik høytlesningspraksis er særlig viktig i et flerspråklig klasserom. For gjennom utforskende samtale får læreren fram flere elevsynspunkter, uten å evaluere den umiddelbart. Når en elev svarer, ber læreren eleven om å begrunne eller utdype svaret – slik kan læreren gi alle elevene, uansett språklig nivå og forutsetninger, mulighet til aktiv deltakelse.

Og så har jeg lyst til å understreke at vi fortsatt vet nokså lite om hvordan lærere arbeider med høytlesning i klasserommet, og ikke minst vet vi enda mindre om hvordan høytlesningen oppleves av elevene selv – særlig de flerspråklige elevene. Dette er definitivt noe som kan være interessant for andre å se på.

Jeg vil avrunde med et sitat fra Lars Løvlie (2020) som understreker betydningen av samtale i klasserommet:

Frihet er et stort ord. Men mange har opplevd friheten i den gode samtalen, gleden over den felles verden som åpner seg i den, lettheten i å forstå noe sammen med den andre. Språket kan beskrives som den gåtefulle grunn som løfter samtalen til dens indre liv (Løvlie, 2020, s. 25).

LITTERATURLISTE

- Aa, L. I. & Neteland, R. (Red.). (2020). *Master i norsk – Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2016). Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations with Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, 52, 177-201. <https://doi.org/10.1002/rrq.159>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies – Reading and writing in one community*. Routledge.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. Utg). Det Norske Samlaget.
- Bergström, G. (1976). *God natt, Albert Åberg*. Cappelens forlag.
- Bjorvand, A. M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (Red.). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Broström, S., de Lopez, K. J. & Løntoft, J. (2017). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk Forum.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Albert Åberg*. Hentet 27. april 2020 fra <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/barneboker/article.action?contentId=122602>
- Drangeid, M. (2017). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Eide, N. E., Borg, T. & Næss, C. (2018). *Møt fjellreven*. Mangschou.
- Federl, M. & Eftedal, C. I. (2018, 11. desember). Gjentakelse. I *Nasjonal digital læringsarena*. <https://ndla.no/nb/subject:1:50dfc86d-6566-4a45-a531-d32b82e8bfa1/topic:3:186ce415-6136-4959-967f-b3ef0b84a202/topic:3:3f100596-2231-40e7-98b2-f8ce8bf3dbae/resource:1:1734>
- Fredwall, I. E. (2022). Læreres erfaringer med litteratur i begynneropplæringen og tekstutforskningens plass. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan. (Red.), *Elevene*

- og litteraturen – Estetisk lesing på barnetrinnet. (s. 133-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Gamble, N. (2013). *Exploring Children's Literature – Reading with Pleasure and Purpose*. (3.utg.). Sage Publication.
- Garmann, N. G. & Ommundsen, Å. M. (Red.). (2017). *Danne og utdanne – Litteratur, språk og samtale*. Novus forlag.
- Gjems, L. (2016). *Barnhagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Goga, N., Iversen, S. H. & Teigland, A. S. (Red.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks – Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturredaktik*. Dansk lærerforening forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse – Innføring i litteraturredaktikk*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hodnefjeld, K. (2012). *Tenk om*. Mangschou.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Håland, A. & Ulland, G. (2017). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (255-278). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red.). (2017). *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – Metodebok 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kjøll, G & Tranøy, K. E. (2020, 29. juni). Kognitiv. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kognitiv>
- Kuhn, C. (2014). *Samira og skjelettene*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartement. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

- Kunnskapsdepartement. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Leseskogen. (u.å.). *Høytlesningstips*. Hentet 3. februar 2022 fra <https://leseskogen.no/laerersider/hoytlesingstips/>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, 1-5. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Løvlie, L. (2020). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Mangen, A., Hoel, T. & Jernes, M. (2020, 29. oktober). *Høytlesning – med øynene, ørene, hendene og fingrene*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/hoytlesing-med-oynene-orene-hendene-og-fingrene>
- Melby-Lervåg, M. (2016, 07. mars). *Hva er egentlig dialogisk lesing og hvilken effekt har det?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-egentlig-dialogisk-lesing-og-hvilken-effekt-har-det/>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk – Metodeboka 2*. Universitetsforlaget. Norsk senter for forskningsdata. (u. å.). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 15. mars 2020 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rongved, E. (2020, 28. august). *Slik kan elever og lærer få mer utbytte av høytlesningen*. Forskning.no. <https://forskning.no/partner-pedagogikk-skole-og-utdanning/slik-kan-elever-og-laerer-fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen/1730960>
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5.utg.). Modern Language Association of America.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.

- Skjelbred, D. (2017). Læringsressurser: vurdering og bruk. B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 291-302). Universitetsforlaget.
- Stai, S (2021, 10. oktober). Sosial kompetanse. I *Nasjonal digital læringsarena*.
<https://ndla.no/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:afe62c93-41c4-4071-82a5-b80ec4386a46/topic:1:570de8f8-9b9d-48c3-ada7-8f5f8e0c00eb/resource:1965c73f-c3b4-46df-b949-8dba80abf245>
- Statped. (2021, 26. april). *Tilpasset undervisning i den tidlige leseopplæringa*.
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/tilpasset-undervisning-i-den-tidlige-leseopplaringa/>
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur – Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2020, 13. august). Skjema. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/skjema_-_sosialpsykologi
- Traavik, H. & Jansson, B. K. (Red.). (2017). *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Ulriksen, K. A. (2019, 17. juni). Feltarbeid: deltakende observasjon. I *Nasjonal digital læringsarena*. <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:860e0dc0-7691-4b90-ba3b-8a00c39c9448/topic:1:9c266b88-6fa0-4cc3-a57e-29ceed22331d/resource:1:190087>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 08. mars). *Barns trivsel – voksnes ansvar*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153833>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vartun, M. & Rødal, A. (2016, 10. oktober). *Kjapp metode tester hvor godt barn leser*. Forskning.no. <https://forskning.no/hjernen-partner-pedagogiske-fag/kjapp-metode-tester-hvor-godt-barn-leser/392015>

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

969503

Prosjekttittel

Dialogisk lesing som metode for å stimulere språkutviklingen hos elever med norsk som andrespråk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lene Anundsen, lene.anundsen@uia.no, tlf: +4738141551

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jona Mae Baylon Aiaots, jonamae.aiaots@gmail.com, tlf: +4748023916

Prosjektperiode

10.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

14.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle overnevnte kategorier av personopplysninger med grunnlag i at oppgaven er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf.

personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjon om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 14.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume

Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 2

Vil du delta i forskningsprosjektet «Høytlesing av bildebøker på 1. trinn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker høytlesing av bildebøker på 1. trinn, med særlig fokus på elever med norsk som andrespråk.

Formål

Mitt navn er Jona Mae Baylon Aiaots, og jeg er masterstudent i grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan lærere bruker høytlesning av bildebøker som utgangspunkt for samtaler i klasserommet. Jeg er i tillegg interessert i hvordan elever med norsk som andrespråk deltar i denne samtalen. For å undersøke dette vil jeg gjerne observere noen vanlige norsktimer der læreren leser høyt for elevene, for eksempel i lyttekrok.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til lærere på 1.trinn som av og til bruker høytlesning av bildebøker i norsktimer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg bruker notater fra undervisningsøkter (høytlesningsøkter) som utgangspunkt for analyse til bruk for min masteroppgave. Jeg skal ikke gjøre lyd- eller videoopptak – jeg skal kun skrive notater for hånd. Disse notatene er det bare meg som skal lese, og de vil slettes/makuleres når oppgaven er ferdig, slik at ingen informasjon kan spores tilbake til deg og elevene. Jeg ønsker at observasjonene skal kreve minst mulig av deg, så jeg vil gjerne at du velger dagene/undervisningsøktene som passer din timeplan. Funnene fra observasjonene vil kun leses og brukes av meg, og all informasjon om deg og elevene vil anonymiseres i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger, dvs. navn, alder og/eller kjønn, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Min kontaktinformasjon er:

Jona Mae Baylon Aiaots

Tlf. 48 02 39 16, e-post: jonamae.aiaots@gmail.com

Kontaktinformasjon til veileder er:

Lene Anundsen, Institutt for nordisk og mediefag, UiA

Tlf.: 38 14 15 51, e-post: lene.anundsen@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Jona Mae Baylon Aiaots
(masterstudent)

Lene Anundsen
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Høytlesing av bildebøker på 1. trinn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner til bruk i masterprosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

Dato: Klokkeslett: Ca. varighet: Plassering av elever i rommet, høytlesningsutstyr: Min deltakerrolle: Bildeboka (tittel og forfatter):			
TEMA	LÆRER ____	ELEV ____	ELEV ____
Førlesning: Hvordan starter læreren høytlesningen?			
Under lesingen: Bildebok – Hvordan leser læreren bildeboka? Skaper læreren oppmerksomhet rundt multimodaliteten i enkeltoppslag? F.eks.: Peker på eller viser bildene til elevene? Stopper opp ved enkeltoppslag?			

<p>Hvilke typer spørgsmål stiller læreren? <i>(Skriv ned mest mulig spørgsmål som stilles)</i></p>			
<p>Hvordan deltar andrespråkselevne i samtalerne under høytlesingen? Er de aktive? <i>(F.eks. spørsmål, svar, kommentarer og/eller de minimale typer respons som f.eks. at de nikker, bekræftende ytringer osv.)</i></p> <p>Språklige utfordringer?</p>			

<p>Etterlesning: Er det noen aktiviteter etter lesing? Sier læreren noe for å markere at lesestunden er slutt?</p>			
<p>TIL REFLEKSJON ETTER OBSERVASJON: Hva var målet med høytlesningen?</p>			

<p>Andre interessante vasjoner?</p>	
---	--

OBSERVASJONSLOGG:
