

## **Bildebøker i begynneropplæringen: Hva legger lærere vekt på?**

SILJE JOHANSEN & MARTINE FRAAS NORABERG

VEILEDER

Lene Anundsen

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

# Forord

Vi har nå kommet til enden av vårt fem år lange masterløp. Masteroppgaven vår innenfor grunnskolelærerutdanningen 1-7 på Universitetet i Agder markerer slutten på dette. Gjennomføringen av masterprosjektet har vært krevende, men vi er stolte over gjennomføringen, og resultatet av den harde jobben. Det har til tider virket som at vi aldri skulle komme i mål, men nå har vi klart det.

Det å skrive masteroppgave kan til tider føles uoverkommelig og vanskelig, men ved å ha en masterpartner å støtte seg på, har veien vært enklere. Vi vil derfor benytte anledningen til å takke hverandre for det gode samarbeidet vi har hatt gjennom hele perioden.

Takk til våre tre informanter, for at dere stilte til intervju og var hjelpsomme ellers underveis i masterprosjektet vårt.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Lene Anundsen. Du har vært til god hjelp underveis i prosessen med å skrive vår masteroppgave. Det å ha en veileder som har kommet med gode forslag underveis, og gitt oss motivasjon når vi trengte det, har hjulpet oss godt på vei!

Vi vil også benytte anledningen til å takke venner og familie som har støttet oss gjennom skriveprosessen. En spesiell takk til studievenner som vi har jobbet sammen med for å nå vårt felles mål om å fullføre masteroppgaven.

# Sammendrag

I vårt masterprosjekt har vi intervjuet tre læreres valg og bruk av bildebøker, hvor alle jobber i begynneropplæringen. Vi opplever at det trengs mer forskning på dette feltet og ønsker derfor å bidra, samtidig som dette er et interessant emne for oss. I tillegg til dette kommer vi også inn på hvor tilgjengelige bildebøkene er, og ser at dette har betydning for lærernes og elevenes møte med bildebøkene.

Problemstillingen vår er: *Hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?*

Vi har valgt å lage tre forskningsspørsmål som har hjulpet oss på veien til å få svar på vår problemstilling. Det første spørsmålet er: *hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker?* Her ser vi at bildene, målgruppen og relevans til undervisning blir særlig vektlagt. Videre ser vi på spørsmålet: *hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?* Her ser vi at de vanligste formene er høytlesning og litterære samtaler. Det siste forskningsspørsmålet vårt er: *hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?* Her har de tre lærerne blant annet nevnt at boken egner seg godt til samtale og den er en god historieforteller.

# Abstract

In our master's thesis we have interviewed three teachers about how they choose and use different picture books, all of whom work in beginner education. We have experienced that more research is needed in this field and we want to contribute, as well as this topic is interesting to us. In addition, we also look at the accessibility of picture books and see that this affects the availability of them.

The research question is as follows: *What do teachers in beginner education emphasize when they choose picture books for use in teaching?*

We have created three research questions. The first one is *what are the teachers' criteria for choosing picture books?* We see that the pictures/illustrations, target audience and relevance to teaching are particularly emphasized. Next, we look at *how the teachers use picture books in beginner education?*, where we see that the most common forms are reading out loud and literary conversations. Lastly, we have gained an insight into our last research question, which is *why do teachers use picture books in beginner education?* The three teachers mentioned, among other things, that the book is well-suited for conversation and is a good storyteller.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>I</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>III</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Bildebøker i begynneropplæringen.....</i>	<i>1</i>
1.2 <i>Problemstilling.....</i>	<i>2</i>
1.3 <i>Begrepsavklaringer.....</i>	<i>3</i>
1.4 <i>Oppgavens utforming.....</i>	<i>3</i>
<b>2.0 Bildebokens elementer .....</b>	<b>5</b>
2.1 <i>Bildebokens multimodalitet.....</i>	<i>5</i>
2.2 <i>Paratekst.....</i>	<i>6</i>
2.3 <i>Oppslag og sidevendinger .....</i>	<i>7</i>
2.4 <i>Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv .....</i>	<i>7</i>
2.5 <i>Motiv, tema og struktur .....</i>	<i>7</i>
2.6 <i>Hvordan velge ut en god bildebok? .....</i>	<i>8</i>
<b>3.0 Aktuell forskning og teoretiske perspektiver .....</b>	<b>9</b>
3.1 <i>Aktuell forskning .....</i>	<i>9</i>
3.1.1 <i>Forbedring av barnehagepraksis.....</i>	<i>9</i>
3.1.2 <i>Ulike tilnærminger til arbeid med bildebøker .....</i>	<i>11</i>
3.1.3 <i>Samtaler omkring bildebøker i det flerspråklige klasserommet .....</i>	<i>11</i>
3.1.4 <i>Litterære samtaler på førstetrinn og emosjonell literacy.....</i>	<i>13</i>
3.1.5 <i>Bruk av bildebøker i samhandling med eldre elever .....</i>	<i>14</i>
3.1.6 <i>Læreres praksiser med litteratur i begynneropplæringen.....</i>	<i>15</i>
3.2 <i>Arbeid med bildebøker i skolen .....</i>	<i>18</i>
3.2.1 <i>Litterære samtaler.....</i>	<i>18</i>
3.2.2 <i>Høytlesning .....</i>	<i>19</i>
3.3 <i>Didaktiske begrunnelser for å bruke bildebøker i klasserommet.....</i>	<i>20</i>
3.4 <i>Gode erfaringer med bildebøker.....</i>	<i>22</i>
3.4.1 <i>Leseglede .....</i>	<i>22</i>
3.4.2 <i>Litterære opplevelser.....</i>	<i>23</i>
3.5 <i>Kapittelet oppsummert.....</i>	<i>24</i>
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>25</b>

4.1 Valg av metode.....	25
4.2 Kvalitativ metode.....	25
4.3 Intervju.....	25
4.4 Informantene.....	26
4.5 Utforming av intervjuguide.....	27
4.6 Gjennomføringen av forskningsintervjuene.....	28
4.7 Transkribering av intervjuene.....	28
4.8 Validitet og reliabilitet.....	29
4.9 Refleksjoner og hensyn.....	30
4.10 Analyse av data.....	31
<b>5.0 Resultat.....</b>	<b>33</b>
5.1 Pål.....	33
5.1.1 Bruk av bildebøker i undervisninga.....	34
5.1.2 Pål sine begrunnelser og syn på bildeboken.....	34
5.1.3 Pål velger bøker som må passe til undervisningen.....	35
5.1.4 Å finne bildebøker til undervisningen.....	36
5.1.5 Oppsummering av Pål's bildebok-praksis.....	36
5.2 Linn.....	37
5.2.1 Bruk: høytlesning og avbrekk.....	37
5.2.2 Bildeboken som blikkfang og historieforteller.....	38
5.2.3 Valg av bildebøker: Bildene er viktigst.....	38
5.2.4 Hvordan finne bøker?.....	39
5.2.5 Linn sine tanker oppsummert.....	39
5.3 Kristine.....	40
5.3.1 Bruk: Litterær samtale, avbrekk og modelltekst for skriving.....	40
5.3.2 Bildeboken har en spennende fortelling.....	41
5.3.3 Kristine velger bildebøker basert på formål.....	42
5.3.4 Bruker ofte byens bibliotek.....	43
5.3.5 Kristine sine tanker kort oppsummert.....	43
5.4 Sammenligning av resultatene.....	44
5.4.1 Bruken av bildebøker.....	44
5.4.2 Bildeboken gjør elevene interessert og gir dem leseglede.....	44
5.4.3 Kriterier for valg av bildebok.....	44
5.4.4 Hvor finner informantene bildebøkene?.....	45
5.5 Avsluttende ord for dette kapitlet.....	45
<b>6.0 Drøfting.....</b>	<b>47</b>
6.1 Hvilke kriterier for valg av bildebøker anvender informantene?.....	48
6.1.1 Boken må passe til innholdet i undervisningen.....	49
6.1.2 Må skape samtale og refleksjon.....	52
6.1.3 Bildeboken må passe til målgruppen.....	53
6.1.4 Om bildene består av farger og gir rom for tolkning.....	53
6.1.5 Bildeboken må være fengende.....	54

6.1.6 Bøker informantene anser som gode .....	55
6.1.7 Kriterier for valg kort oppsummert .....	55
6.2 På hvilke måter brukes bildebøkene? .....	57
6.2.1 Som modell for skriving .....	57
6.2.2 Til samtale og refleksjon.....	58
6.2.3 Til å la elevene leve seg inn i en historie .....	59
6.2.4 Til avkobling.....	60
6.2.5 Syn og meninger om bildeboken .....	60
6.2.6 Bruken av bildebøker kort oppsummert .....	62
6.3 Rammefaktor.....	63
6.3.1 Kort oppsummert.....	65
6.4 Drøftingen oppsummert.....	65
<b>7.0 Konklusjon .....</b>	<b>67</b>
7.1 Veien videre.....	67
<b>Sluttnoter .....</b>	<b>69</b>
<b>Kildeliste.....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>76</b>
Vedlegg 1 - Oppslag fra Odd er et egg.....	76
Vedlegg 2 - NSD søknad.....	77
Vedlegg 3 - intervjuguide .....	79

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bildebøker i begynneropplæringen

Vi har valgt et tema med utgangspunkt i begynneropplæringen. Vi trives begge best med å undervise de yngste elevene og synes det er interessant å lære mer om hvordan opplæringen på første og andre trinn foregår. I begynneropplæringen er det flere temaer å velge mellom, men for oss var temaet bildebok særlig interessant. Bildebøker har vært en sentral del av vår lærerutdanning, og vi har derfor relevant bakgrunnskunnskap som omhandler dette temaet. Vi har også sett at det foreligger et behov for mer forskning rundt bildebøker, da særlig rundt læreres valg. Vårt valg ble derfor å undersøke læreres valg av bildebøker i begynneropplæringen. Her ser vi også på hvordan og hvorfor lærere velger å bruke bildebøker i sin undervisning. Bildebøker er et tema vi synes fortjener en større plass i opplæringen i norskfaget med de små. Vi tror bildebøker kan skape leseglede og nysgjerrighet på en annen måte enn det vi tror andre bøker kan.

Gjennom vårt masterløp har vi blitt kjent med ulike undervisningsmetoder som en lærer kan ta i bruk i skolen. Vi har blitt introdusert for mange ulike typer bøker som kan brukes i skolen, men det var bruken av bildebøker som fenget oss mest. Før vi startet på lærerstudiet hadde vi lite kunnskap om bruken av bildebøker. Vi har nå fått kunnskap om hvordan vi kan ta for oss ulike bildebøker i begynneropplæringen. Det å kunne se alle de positive sidene ved å bruke bildeboken i klasserommet gjorde at vi ville finne ut av om den blir mye brukt og hvordan en lærer i begynneropplæringen velger ut passende bildebøker til elevgruppen og den tenkte undervisningen.

Utvalget av bildebøker i Norge er stort, derfor ønsker vi å rette vår forskning mot hvordan lærere i begynneropplæringen velger og tar i bruk bildebøker i en undervisningssammenheng. Gjennom egen utdanning har vi blitt kjent med en god del bildebøker som er aktuelle å ta i bruk i skolens undervisning, men vi vet lite om hvordan bildebøker faktisk blir brukt i begynneropplæringen. Vi vil finne ut av hva lærere som underviser i begynneropplæringen er opptatt av, når det gjelder bildebøker. Da ønsker vi å finne ut av om bildebøkene som lærerne bruker i skolen er de samme bøkene som vi har kjennskap til, eller om våre informanter bruker andre bildebøker.

Bildebøker har vært i læreplanene i flere perioder. Allerede i LK06 nevnes sammensatte tekster i norskfagets formål (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Videre kan vi i læreplanen fra 2013, se en sammenheng til bildebøker, ettersom at norskfaget skulle bygge på “et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen”



(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I dagens læreplan skal elevene allerede etter andre trinn: “lage tekster som kombinerer skrift med bilder” (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Bildebøker kan i denne sammenhengen derfor forstås som en sentral del av opplæringen i skolen. Videre indikerer både de tidligere læreplanene og de nye at bildebøker er sammensatte tekster som er kjent for barna.

I dag blir barn introdusert for språk gjennom litteratur fra tidlig barnehagestart (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48). Litteraturen brukes som et redskap for å utvikle ferdigheter, noe som tilsier at bildebøker kan bidra til dette. Et redskap kan brukes på en god måte, men da må valget av redskap være godt. I skolen må altså lærere ta gode valg, når det kommer til å bruke en bildebok i undervisningen. Valget kan baseres på ulike grunnlag, slik som at elevene skal få innsikt i problemløsninger som kan relateres til det virkelige liv, eller at elevene skal få mulighet til å reflektere over det de har lest (se for eksempel Hennig, 2019). Læreres valg er interessant å undersøke, da vi ønsker å få kjennskap til deres begrunnelser for valg og samtidig se på hvordan og hvorfor lærerne bruker bildebøker.

## 1.2 Problemstilling

Når det kommer til temaet bildebøker i begynneropplæringen er det mye vi som masterstudenter kan velge å sette oss inn i. I vår oppgave har vi valgt å avgrense oss til temaene *valg og bruk av bildebøker i klasserommet*. Da dette er et tema vi har vært nysgjerrige på og har funnet lite forskning om. Vi er interessert i å finne ut av hvilke kriterier lærere legger vekt på når det kommer til valg av bildebøker i en undervisningssituasjon. Det er mange ulike kriterier som kan argumenteres for og brukes som utgangspunkt for valg av bildebøker. Det er derfor interessant å se på hvilke kriterier som skiller seg ut. Kriteriene vi anser som mulige begrunnelser for valg kan muligens bestå av fokus på verbalteksten, illustrasjonene, oppbygningen, lengden på boken og/eller tematikk. Kanskje er lærere mer opptatt av de estetiske sidene, eller kanskje de er mer opptatt av det pedagogiske. I tillegg til å se på hvilke kriterier for valg lærerne har, ønsker vi også å se på hvorfor og hvordan våre informanter bruker bildebøker i undervisningen. Dette gir oss indikasjoner på hvorfor bildeboken er god å bruke i undervisning, samtidig som vi kan få innsikt i måter å bruke en bildebok på. Vi går selv mot den avsluttende fasen av lærerutdanningen og håper derfor at våre funn, blir mulig å anvende i egen utøvelse av yrke. Vi skal derfor intervju tre lærere som jobber innenfor norskfaget i begynneropplæringen. Problemstillingen vi skal ta for oss i vårt masterprosjekt har derfor blitt definert slik: *Hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?*

Videre har vi valgt ut tre forskningsspørsmål, for å tydeliggjøre vårt interessefelt i denne studien. Forskningsspørsmålene er basert på vår valgte problemstilling og er som følger:

- *Hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker?*
- *Hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*
- *Hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*

### 1.3 Begrepsavklaringer

Vår oppgave fokuserer på områder som omhandler begynneropplæringen og bildebøker. Derfor er det hensiktsmessig å ta for oss begrepene *begynneropplæring* og *bildebok*, fordi vi ser disse begrepene som viktig å definere før vi anvender dem videre i oppgaven.

Begynneropplæring kan defineres som “alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn” (Palm, et al., 2018, s. 13). Begrepet er mye brukt innenfor fagene norsk og matte. I norskfaget vil begynneropplæringen omhandle utforskning og bruk av språk både i lek og samhandling, hvor elevene også skal kunne bearbeide opplevelser med tekst. I tillegg til dette skal de også kunne trekke bokstavlyder sammen til ord, både i lesing og skriving (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Videre er bildebok-begrepet sentralt i vår problemstilling, og generelt i denne studien. Det finnes ulike måter å definere en bildebok på, men vi har valgt å ta utgangspunkt i Bjorvand sin definisjon. Hennes definisjon sier at en bildebok er: «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012, s. 70). En bildebok formidler informasjon gjennom to modaliteter: bilde og tekst (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). Unge barn har mindre livserfaring og bildebøker kan derfor gi barn tilgang til varierte følelser gjennom å lese en slik bok (Nikolajeva, 2013, s. 250).

### 1.4 Oppgavens utforming

Oppgaven består av syv kapitler. Vi ønsker å ta for oss aktuell teori som gir en indikasjon på hva bildeboken består av og inneholder. Derfor vil vi først presentere bildebokens elementer i et eget kapittel. I kapittel tre tar vi for oss aktuell teori og forskning som har blitt gjort. Dette kan videre sees i sammenheng med vår valgte problemstilling. Det fjerde kapittelet vil så bestå av begrunnelse for valg av metode, hvor vi tar for oss arbeidet med datamaterialet, samtidig som vi redegjør for

forberedelser som ble gjort i forkant av intervjuene. I dette kapitlet vil vi også gjøre rede for validitet og reliabilitet.

I resultatdelen, som er kapittel fem, ser vi på innholdet i intervjuene og får frem informantene sine synspunkter og utsagn, omkring valg og bruk av bildebøker i begynneropplæringen. Kapittel seks vil så innebære drøfting av våre funn i lys av aktuell forskning og teoretiske perspektiver, med utgangspunkt i vår valgte problemstilling og forskningsspørsmålene. Til slutt i oppgaven, altså i kapittel syv, vil vi trekke frem egne refleksjoner og konklusjoner, samtidig som vi vil se på veien videre innenfor forskning rundt temaet bildebøker i klasserommet. Her kommer vi også med egne avsluttende tanker omkring temaet.

## 2.0 Bildebokens elementer

Vi skal nå se på bildebokens elementer som vil omhandle hva boken består av og hva den inneholder. I denne delen tar vi kort for oss bildebokteori, da det i hovedsak er læreres valg og bruk av bildebøker vi skal se på videre i oppgaven. En bildebok skal kunne “[...] leses og forstås av en med liten tekst- og leseerfaring. Samtidig må teksten være spennende nok til at begynnerleseren vil fortsette å lese” (Ulland, 2022, s. 269). Grunnskolelæreren har et ansvar når hen skal velge ut en god bildebok. Bildeboken må ikke bare appellere, men den må også være av god kvalitet. En bildebok bør ifølge Birkeland et al. velges ut med utgangspunkt i barneperspektivet og barneleseren (Birkeland, et al., 2018, s. 43). Øines mener på den andre siden at det er umulig å lage en liste på hva som er en god bildebok, ettersom at boken kan berøre en, men ikke en annen (Øines, 2018, s. 77). I dette kapittelet vil vi kort se på momenter som vi mener kan ha relevans for læreres valg og bruk av bildebøker. Vi har valgt å ta for oss elementene: multimodalitet, paratekst, oppslag og sidevendinger, komposisjon, bildeutsnitt og perspektiver, og helt til slutt i dette kapittelet tar vi for oss bildebokens motiv, tema og struktur.

### 2.1 Bildebokens multimodalitet

Bildeboken inneholder multimodaliteter. Multimodalitet er en form for kommunikasjon. I bildeboken utnyttes flere modaliteter samtidig, slik at bokens innhold skaper mening (Solstad, 2018, s. 48). En bildebok er multimodal fordi verbalteksten og bildene gir leseren informasjon. De kan gi samme informasjon, men det kan også gi ulik informasjon. Dette er ressurser for meningsskaping som defineres som affordanser (Svennevig, 2020, s. 53). Kristin Hallberg presenterte ikonotekstbegrepet først i 1982. Ikonotekst kan forstås som “et samlebegrep for de to modalitetene verbaltekst og bilde som er i bildeboken. Ikonoteksten er syntesen av bildene vi ser og verbalteksten vi leser eller hører når vi leser bildebøker” (Bjorvand, 2012, s. 71). Verbaltekstene kan være åpne og ha tolkningsrom, noe som vil kreve at leseren må fylle ut samspillet mellom verbaltekst og bilde. Dette samspillet kaller vi for ikonotekst (Ommundsen, 2018, s. 153 & 156), og er et begrep som hevdes å være viktig for forskning omkring bildebøker (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6).

Ikonoteksten har fem ulike undergrupper, som fremstiller bildeboken: symmetrisk, utdypende, utvidende, kontrapunktiske og sylleptiske. I den symmetriske bildeboken forteller verbaltekst og bilde det samme. Den utdypende bildeboken inneholder verbaltekst og bilde som utfyller hverandre, hvor “bildene gir mer detaljert og utdypende informasjon enn verbalteksten” (Ommundsen, 2018, s. 157). Den tredje typen er den utvidende bildeboken som handler om at det er en gjensidig avhengighet mellom verbaltekst og bilde, hvor de da også utvider hverandre. En kontrapunktisk bildebok er en bok

som inneholder verbaltekst og bilde som motsier hverandre eller utfordrer hverandre. Den siste undergruppen er den sylleptiske, som handler om at verbaltekst og bilde forteller ulike historier (Ommundsen, 2018, s. 157). Det multimodale samspillet kan brukes på ulike måter i undervisningen. I begynneropplæringen kan det for eksempel brukes i form av å øve elevene i å se sammenhengen med de ulike modalitetene (Løvland, 2011, s. 18).

I tillegg til undergruppene av ikonotekst, kan bildeboken deles inn på andre måter. Nikolajeva definerer bildeboken som en egen sjanger for barn (Nikolajeva, 2017). Mens Christensen deler bildeboken inn i disse sjangrene: bildebøker med bilde uten tekst (pekebøker), bildebøker med enkel og kort tekst og bildebøker som har et mer utfyllende innhold og kompleks tekst (Christensen, 2012, s. 31). En slik tradisjonell inndeling av bildebøker bærer preg av at litteraturen ofte ble definert i form av å se på hvilken målgruppe boken passet til (Christensen, 2012, s. 31). Likevel har bildebøkene fått en større rolle og kan være passende for både barn og voksne (Christensen, 2012, s. 31). Derfor kan bildebøker også ansees å være en egen kategori, de kan for eksempel være i sjangrene sakprosa (Ommundsen, 2018, s. 151) og skjønnlitteratur (Ottesen & Tysvær, 2020).

## 2.2 Paratekst

Paratekst-begrepet ble først introdusert som et begrep av Gérard Genette (1991). Parateksten er førsteinntrykket leseren får av en bok. Derfor kan parateksten ha mye å si for læreren, når hen skal velge ut bildebøker som skal være fengende for en tenkt elevgruppe (Ommundsen, 2018, s. 158). Vi kan skille mellom to typer paratekster. Disse er verkinterne peritekster og verkeksterne epitekster (Birkeland, et al., 2018, s. 109). Verkintern peritekst kan forklares som bokens ramme, hvor innsideperm, forord, kapitler og tittel hører med i begrepet (Genette, 1991, s. 263). Den verkinterne parateksten kan gi leseren mye informasjon. Her kan informasjonen være gjemt og detaljene kan gi et åpent tolkningsrom, slik som i bildeboken *Fugl* (Aisato, 2013), hvor bestefaren og jenta har byttet plass i parateksten (Fodstad, 2020, s. 50). Verkekstern epitekst kan defineres som det som er på utsiden av boken, slik som for eksempel bokanmeldelser, intervjuer eller samtaler (Genette, 1991, s. 264). Begge typene av paratekster er relevante i valg av bildebøker, men ved å se på verkintern peritekst, får læreren et raskt overblikk over bokens utseende og innhold (Birkeland, et al., 2018, s. 109). Samlet sett kan vi altså si at parateksten består av to begreper som omhandler det som er rundt, inni og på utsiden av bildeboken, hvor vi anser den verkinterne periteksten som viktigst, da det er denne paratekstypen informantene våre vektlegger.

## 2.3 Oppslag og sidevendinger

Videre består bildeboken av oppslag og sidevendinger. I en bildebok er det vanlig å snakke om oppslag, siden bildene strekker seg gjerne over to sider (Birkeland, et al., 2018, s. 99). Oppslagene kan bygge opp spenningen i en bok, skape fremdrift, forlenge eller fremskynde tiden. Sidevendingene er “den forteljande drivkrafta i bildeboka” (Birkeland, et al., 2018, s. 112). Oppslagene fenger i form av at elevene får en forventning til neste oppslag. Dette gjør bokens innhold spennende og er viktig for å skape en fortellende fremdrift, når det skal leses for elevene på første og andre trinn (Birkeland, et al., 2018, s. 112).

## 2.4 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv

Bildebøker består også av komposisjon, bildeutsnitt og perspektiver. Komposisjon handler om hvordan bilder er satt sammen. Illustratøren sin oppgave er å sette sammen bilder og hen kan velge å skape en nærhet eller avstand til leseren. Da kan for eksempel bildeutsnittet komponeres slik at det oppstår en avstand til motivet. Avstanden kan skapes gjennom ulike perspektiver. Froskeperspektiv eller fugleperspektiv kan bidra til dette. Et froskeperspektiv går ut på at bilde er komponert slik at en ser noe nedenfra og opp, mens et fugleperspektiv gjør det motsatte (altså en ser noe ovenfra og ned) (Birkeland, et al., 2018, s. 116). Videre har vi perspektiver slik som verdiperspektiv og normalperspektiv. Et normalperspektiv innebærer et bilde som er “tatt i samme høyde som motivet” (Ommundsen, 2018, s. 160). Verdiperspektivet har til hensikt å over- eller underdrive størrelse, slik at en oppnår en effekt. Effekten kan for eksempel være å få frem en følelse (Ommundsen, 2018, s. 160).

Illustrasjonene kan være komplekse og de kan “identifisere psykologisk konfliktstoff som ligg mellom linjene” (Birkeland, et al., 2018, s. 121). De kan synliggjøre hovedpersonens følelser eller indre konflikter, samtidig som de viser hvordan noe eller noen ser ut (Birkeland, et al., 2018, s. 121; Nikolajeva, 2012, s. 275). For eksempel i bildeboken *Odd er et egg* (Aisato, 2010), på oppslag fire (Se vedlegg 1), ser vi tydelig hvordan Odd ser ut. Da fremstilles han i et normalperspektiv, hvor vi både kan se ansiktsuttrykket og hele kroppen. Følelser og konflikter kan altså komponeres ved bruk av illustrasjoner.

## 2.5 Motiv, tema og struktur

En bok har elementene motiv og tema, hvor motiv er det boken handler om, mens tema er en tolkning av hva boken handler om (Ommundsen, 2018, s. 162). Motiv kan også ansees som et mønster i historien, slik som vennskap eller kjærlighet (Nikolajeva, 2017, s. 89). Både tema og motiv kan være

eksplisitte eller implisitte. Eksplisitte temaer og motiv er åpne og klare, mens implisitte handler om det motsatte, at det er mer skjult (Nikolajeva, 2017, s. 89). Bildeboken *Dragen* (Dahle, 2018) viser godt hvordan tema og motiv kommer frem. Vi har derfor valgt å bruke denne boken til å eksemplifisere. I boken blir viktig tematikk og motiv trukket frem ved hjelp av illustrasjoner som er konkrete, hvor de også innebærer rom for tolkning med et “voksent blikk”. Når det kommer til strukturen i bildebøkene, følger de som oftest en sekvensiell oppbygning. Det vil si at bildebokens oppslag har den innlysende rekkefølgen for å formidle historien i boken (Nikolajeva, 2010, s. 29). Bildene og verbalteksten, inni boken og i rammene rundt, er gjensidige avhengige av hverandre, for å kunne formidle bokens sammensatte fortelling.

## 2.6 Hvordan velge ut en god bildebok?

En bildebok består av to modaliteter, som kan ha betydning for valg av bildebøker. Disse modalitetene er tekst og bilde. Sammen skaper de et meningspotensial i bildeboken, fordi de gir informasjon. Dette samspillet kalles for ikonotekst. Ikonoteksten kan være betydningsfullt i bildebokvalget, for eksempel når læreren skal velge ut bøker som hen tror vil passe den tenkte undervisningen (Birkeland, et al., 2018, s. 98).

I neste kapittel vil vi først ta for oss aktuell forskning, hvor de ulike studiene vektlegger bildeboken noe ulikt. Her får vi innblikk i et samarbeidsprosjekt, hvor Øines i sitt kapittel hevder at det er umulig å lage en kriterieliste i valget av bildebøker, men hun presiserer at valget må handle om å berøre leseren (Solstad, et al., 2018, kap 5). Videre introduserer Fodstad (2020) ulike tilnærminger til bildebøker, som kan være et grunnleggende perspektiv lærere har, når de skal velge bildebøker. Slike studier viser altså at det er flere aspekter som kan bidra i avgjørelsen om hva læreren tenker er en god bildebok. Derfor kan læreren ha en fordel, dersom han/hun kjenner til bildebokens ulike elementer. I tillegg til dette kan det være hensiktsmessig å kjenne til kvaliteter og interesser hos barnet (Dybvik, 2016, s. 125).

## 3.0 Aktuell forskning og teoretiske perspektiver

I denne delen skal vi gå nærmere inn på aktuell forskning og teoretiske perspektiver som er gjort innenfor temaet bildebøker. Vi vil først og fremst presentere forskning, hvor vi ser på: 1) hvordan barnehageansattes kunnskap endret måten de valgte bildebøker på, 2) barnehagestudenters tilnærminger til bildebøker, 3) samtaler omkring bildebøker i det flerspråklige klasserom, 4) litterære samtaler på førstetrinn og emosjonell literacy, 5) bruk av bildebøker hvor yngre og eldre elever utforsker bildeboken sammen og 6) læreres praksiser med litteratur i begynneropplæringen. I dette delkapittelet vil vi inkludere bildebøker i sammenheng med både barnehage og skole, da vi ser at de to er nært beslektet. Videre i neste delkapittel vil vi ta for oss arbeid med bildebøker i skolen, hvor høytlesning og litterære samtaler blir presentert. Det tredje delkapittelet vil så ta for seg didaktiske perspektiver i form av hva bildeboken kan utvikle og hjelpe elevene med. Elevene kan for eksempel ved bruk av bildebøker utvikle språk, emosjonell literacy og egne skriveferdigheter. Helt til slutt vil vi så ta for oss gode erfaringer med bildebøker, for så å oppsummere det viktigste som trekkes frem i dette kapittelet. Det som presenteres her, altså aktuell forskning og teoretiske perspektiver vil vi kommentere videre i kapittel seks, hvor vi drøfter og analyserer resultatene.

### 3.1 Aktuell forskning

Vi har brukt mye tid på å finne relevant forskning omkring temaene *valg og bruk av bildebøker*, ettersom at vi opplever at dette har blitt forsket lite på, særlig i begynneropplæringen. Det er likevel noen forskere som har vært innom temaet bildebøker. Temaet har for eksempel kommet opp i forskning knyttet til barnehage og skole. Vi vil nå presentere forskning vi mener er relevant for vår oppgave og tydeliggjøre hvorfor vi mener de er relevante. Vi vil presentere aktuell forskning fra barnehager, samtidig som vi ser på forskning fra skoler. På denne måten får vi et videre perspektiv på valg og bruk av bildebøker, som videre kan sees i sammenheng med valg og bruk av bildebøker i begynneropplæringen.

#### 3.1.1 Forbedring av barnehagepraksis

Trine Solstad, Turid Thorsbu Jansen og Anne Marie Øines har gjennomført et forskningsprosjekt innenfor temaet lesepraksiser. Dette er et samarbeidsprosjekt med Tønsberg kommune, representanter fra barnehagene og et fagmiljø innenfor barnehagelærerutdanning fra Høgskolen i Sørøst-Norge (Solstad et al., 2018, kap 2, s. 17). Dette prosjektet har blitt presentert i boken *Lesepraksiser i*



*barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (2018). Totalt deltok 51 barnehagelærere og 31 styrere i kommunen, hvor de alle til sammen representerte tolv barnehager.

I prosjektet fikk barnehagelærerne og -styrerne ansvar for å utforske og dokumentere ny forskningsbasert fagkunnskap, som høgsolen ga dem tilgang til. Målet var å forbedre barnehagens praksis, ved å gi barnehagepersonalet ny interesse for barnelitteratur og heve deres kompetanse om bruk av litteratur i barnehagen (Solstad, et al., 2018, kap 2, s. 18). Prosjektet hadde særlig fokus på temaene høytlesning og arbeid med litteratur, hvor det da ble utviklet fire spørsmål som deltakerne skulle få kunnskap om gjennom forelesninger og arbeidsoppgaver. De fire var: *hva er lesing som estetisk aktivitet?*, *hvordan skal vi lese for barnehagebarn?*, *hvorfor spiller bildeboken en viktig rolle i barnehagen?* og *hvordan kan vi dokumentere og lede et utviklingsarbeid om høytlesning i barnehagen?* (Solstad, et al., 2018, kap 2, s. 23). Dette prosjektet er relevant for vår forskning ettersom studien viser at det oppstod en forandring i bokutvalget til barnehagelærerne, noe som Øines viser til i sitt kapittel (Solstad, et al., 2018, kap 6). Deltakerne ble kjent med bildebøker gjennom to forelesninger og gjennom møter med bildebokforfattere og illustratører. Den første forelesningen presenterte bildebøker som var passende for de eldste barna, mens den andre forelesningen presenterte bildebøker for de aller minste. Samlet sett ga forelesningene og møtene personalet ny kunnskap og inspirasjon.

Ny kunnskap og inspirasjon ble uttrykt i de semistrukturerte gruppesamtalene hvor det var maks fem personer som deltok i hver gruppe. I gruppesamtalene ble det sagt at å delta på dette prosjektet, hadde fått betydning for deltakernes valg av bildebøker. De ansatte forklarte at de ble mer bevisste på å finne bøker som var egnet til samtale. I tillegg til dette ble deres oppfatning av god litteratur endret. En av informantene uttrykte for eksempel endring i synet på kvalitet på denne måten: "Kvalitet for meg er noe helt annet nå. Det trenger ikke lenger være pene bilder og pene farger - det behøver ikke være vakkert" (Solstad, et al., 2018, kap 6, s. 84). Videre presiserte en annen at hen hadde blitt mer opptatt av bilder i bildebøkene, som kunne invitere til samtale (Solstad, et al., 2018, kap 6, s. 84). Kort oppsummert ble altså de ansattes syn på kvalitet forandret i form av at om noe var vakkert, hadde ikke lenger noe å si, men det var heller viktig å se på hva boken kunne gi av muligheter (Solstad, et al., 2018, s. 85). Videre nevner Øines i forskningsprosjektet litt om valg av litteratur. Hun kommenterer at i valget av bildebøker, er det ikke mulig å lage en liste på hva som er en god bok, pedagogen må heller se på om innholdet i litteraturen kan berøre leseren. Boken må altså ha et tolknings potensial (Solstad, et al., 2018, kap 5). I tillegg til dette må pedagogen ha i bakhodet at barna bør møte ulike bøker (Solstad, et al., 2018, kap 5, s. 77).

### 3.1.2. Ulike tilnæringer til arbeid med bildebøker

Cecilie Dyrkorn Fodstad (2020) har publisert en studie som viser fire barnehage-studenter sine tilnæringer til bildeboken *Fugl* av Lisa Aisato (2013). Studien gikk ut på å se på den litterære kompetansen i barnehagelærerutdanningen. Studentene ble tilfeldig plukket ut til undersøkelsen og fikk i oppgave å utforske bildeboken. Denne utforskingen foregikk på et grupperom med lydopptak. Studentenes tilnæringer var tredelte. To av studentene hadde en didaktisk tilnærming, hvor de diskuterte hvordan de kunne presentere boken med bruk av konkret materiale, for eksempel *ffær*. Den tredje studenten hadde en analytisk tilnærming, hvor hen så på fremstillingen av hovedpersonen og hvordan denne personen kunne bli forstått. Den fjerde studenten hadde en tilnærming som gikk ut på å se på hva barnehagebarna kunne kjenne seg igjen i og hvilke følelser de kunne kjenne igjen (Fodstad, 2020, s. 43).

Videre diskuteres også tema og motiv i studentenes utforsking, hvor den ene studenten diskuterer om temaet i bildeboken *Fugl* er et passende samtaleemne for barna (Fodstad, 2020, s. 48). Samtalen fører videre til at en av studentene ser nøyere på parateksten og legger merke til detaljer slik som at bestefaren og jenta i boken har byttet plass (Fodstad, 2020, s. 50). Det oppstod altså flere tolkningsperspektiver etterhvert som boken ble studert grundigere. Dette er relevant for vårt masterprosjekt, da vi ser for oss at slike tilnæringer, tolkninger og forståelser av en bildebok kan relateres til lærernes begrunnelser i sitt valg av bildebok. Studentene hadde med utgangspunkt i sine tilnæringer fokus på hvordan læring, skapelse av nysgjerrighet og glede kunne skapes ved høytlesningen (Fodstad, 2020, s. 55). Ved å se på Fodstad sine funn, kan vi se disse tilnærmingene i lys av hva vi har funnet i vår studie.

### 3.1.3 Samtaler omkring bildebøker i det flerspråklige klasserommet

Ruth Seierstad Stokke og Kirsten Palm har gjennomført forskning som gikk ut på å observere en lærerstyrt litterær samtale, i en innføringsklasse med elever fra første til fjerde trinn. Formålet var “å undersøke om høytlesning og samtaler om en kognitivt krevende bildebok kan engasjere og stimulere andrespråkelever” (Stokke & Palm, 2017, s. 99). I den litterære samtalen brukte de bildeboken *Ordfabrikken* (Lestrade, 2012), som utgangspunkt for samtalen. Denne boken valgte de fordi de anser den som en kognitivt krevende og utfordrende bildebok (Stokke & Palm, 2017, s. 105). Det ble senere gjort en analyse av samtalene, som handlet om blant annet å se på i hvilken grad elevene fikk utfordret sine forventninger til det de leste og å se på om elevene brukte litteratur møtet “som utgangspunkt for å få økt forståelse både av seg selv og av andre mennesker” (Stokke & Palm, 2017, s. 99).

Slik som tittelen sier, ble forskningen gjort i et flerspråklig klasserom, hvor elevene var i en innføringsklasse. I klasserommet var det derfor andrespråkselever. Andrespråkselever i en begynnerfase trenger norskundervisning som er engasjerende og tiltalende, slik at læringen til elevene kan skje gjennom samspill med klassen (Stokke & Palm, 2017, s. 100). En litterær samtale om en bildebok kan gi elevene mulighet til å “strekke seg etter ordene” (Stokke & Palm, 2017). I gjennomføringen av den litterære samtalen startet læreren først med å presentere parateksten til boken og på denne måten fikk elevene danne egne inntrykk om det de skulle lese om. De fikk også komme med egne refleksjoner om hva de så og de fikk mulighet til å snakke om ord og begreper. Dette er viktig, særlig hos de minste elevene for at de skal få mest ut av innholdet i boken (Stokke & Palm, 2017, s. 108). I samtalene så Stokke og Palm tidlig at elevene opplevde et brudd med det forventede handlingsforløpet (Stokke & Palm, 2017, s. 108). Det oppstod også situasjoner som innebar utfordringer knyttet til språket. En elev prøvde å uttrykke seg, men manglet ordene for å få frem det hen ønsket å si. Læreren ble da en støtte i form av at hen bistod eleven med ord og forklaringer, som eleven ikke hadde i sitt ordforråd (Stokke & Palm, 2017, s. 110).

Forskningen til Stokke og Palm er relevant, ettersom at de viser eksempler på noen av mulighetene som ligger i å bruke samtaler omkring bildebøker i undervisningen. Elevene får for eksempel muligheten til å utforske språk og de får øvd seg på å lytte til andres synspunkter og komme med egne synspunkter. Elevene får også tilegnet seg innholdet i boken ved å støtte seg på sine medelever. I forskningen vises det også til begrepene theory of mind og mentalisering. Theory of mind handler om menneskets evne til å forstå andre og seg selv (Nikolajeva, 2014, s. 77), mens mentalisering handler om evnen “til å skille mellom seg selv og sine egne tanker og den andres tanker og følelser” (Stokke & Palm, 2017, s. 113). I tillegg til dette diskuterer også Stokke og Palm valget av bildeboken *Ordfabrikken* (Lestrade, 2012). Boken gir elevene tilgang til en uvanlig verden, noe som ble ansett som en fordel, ettersom at dette er noe som vektlegges i kognitiv teori (Stokke & Palm, 2017, s. 105). Valget av bildeboken begrunnes også med at bildene gir leseren informasjon som verbalteksten ikke gir. I boken blir for eksempel sosial status fremstilt i form av at klærne er enten fulle av ord, eller består av tomme linjer (Stokke & Palm, 2017, s. 105).

Videre gir verbalteksten elevene tilgang til noen lange ord og sammensetninger, men som regel er språket preget av korte ord og setninger. Likevel ansees bildene som viktig, ettersom at ordene kan være vanskelig å tolke (Stokke & Palm, 2017, s. 106). Kort oppsummert baseres altså bildebok valget til Stokke og Palm seg på disse kriteriene: 1) Boken skal være kognitivt utfordrende i form av at hjernen må arbeide for å skape mening, 2) samspill mellom verbaltekst og bilde og 3) tolkningsrom.

Stokke og Palm trekker frem at valg av bok er viktig når det kommer til bruk av bildebøker i klasserommet. En kan dermed anse samspillet med verbaltekst og bilder som viktig for å få frem engasjementet, nysgjerrighet, ulike synspunkter og kognitive utfordringer. Da kan elevene få økt forståelse for andre og seg selv (Stokke & Palm, 2017, s. 99), hvor de også kan oppleve å møte et uventet handlingsløp (Stokke & Palm, 2017, s. 108).

### 3.1.4 Litterære samtaler på førstetrinn og emosjonell literacy

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær (2020) har gjennomført en studie der de undersøker om høytlesning og utforsking av bildeboken *Fy Katte!* (Viermyr & Granhaug, 2006) kan bidra til det de kaller emosjonell literacy. Emosjonell literacy er et sentralt begrep når det kommer til lesing i skolen, og handler om, ifølge Nikolajeva at leseren kan forstå eget og andres sinn (2014, s. 77). Nikolajeva blir i denne studien nevnt i form av at hun sier at bildebøker “kan fremme barnas emosjonelle literacy” (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 71), grunnet slike bøker består av flere modaliteter som kan engasjere leseren følelsesmessig (Hallberg, 1982, referert i Ottesen & Tysvær, 2020, s. 71). Ottesen og Tysvær ser emosjonell literacy i likhet med begrepet mentalisering og viser til at disse begrepene har den samme betydningen. Begrepene representerer en ferdighet som elevene kan utvikle i begynneropplæringen dersom læreren legger til rette for at de kan oppleve en sammenheng med tekstens innhold og egne livserfaringer (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 72).

Ottesen og Tysvær observerte to høytlesninger gjennomført i første trinn av en erfaren lærer. Læreren fikk se igjennom boken og forberedte seg godt før selve høytlesningen ble gjennomført. Lesingen foregikk i to elevgrupper med seks i den ene gruppen og syv i den andre gruppen. Ottesen og Tysvær sammenlignet lesingen med de to gruppene og fant både likheter og ulikheter. Boken ble tolket ulikt av de to gruppene, noe som førte til at samtalene ble forskjellige (2020, s. 75). I fremstillingen av resultatene samler Ottesen og Tysvær de to samtalene og legger merke til at elevene er særlig opptatt av detaljene i bildene. De prater også om følelser, som noen av elevene kjenner seg igjen i (2020, s. 77). Selve fortellingen i boken forsvinner litt, da elevene prater mye om for eksempel farger og assosiasjoner (2020, s. 76). Videre diskuteres resultatene og da kommer det frem at læreren fungerer som en støtte i samtalen, ettersom at det er hen som må lede elevene inn på selve fortellingen. Med dette viser denne forskningen at elevene trenger en lærerstyrt samtale for å utvikle den emosjonelle literacyen, slik at de kan få god veiledning (2020, s. 80).

Hvorfor valgte Ottesen og Tysvær akkurat boken *Fy Katte!*? Dette er interessant for oss. Vi skal nå se på deres begrunnelser, da dette er noe som gjenspeiler vår problemstilling og kan gi oss nærmere informasjon om valg av bildebøker. Her må vi likevel presisere at det er Ottesen og Tysvær som har

valgt boken, altså forskerne, og ikke læreren som gjennomførte høytlesningen. Bildeboken *Fy katte!* ble valgt da teksten har innhold som elevene i første trinn fort kan relatere seg til, ettersom at boken består av typiske roller som mamma, storesøster, pappa og katten Katja. Dette er roller barna har god kjennskap til, da de eksisterer i barnets eget liv. Ifølge Ottesen og Tysvær (2020) engasjerer boken også til samtale og gir elevene øvelse i å forstå og sette seg inn i andres følelser, situasjoner og behov, noe som tilsier at elevene utvikler sin emosjonelle literacy. Videre argumenteres det for at boken gir læreren mulighet til å stille autentiske spørsmål (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 73). Det argumenteres også for at ikonoteksten utfordrer elevene og at selve boken er et godt utgangspunkt for utforskning (Ottesen & Tysvær, 2020, s.71). Dette ettersom bildene og verbalteksten støtter hverandre med informasjon.

Avslutningsvis kan vi i denne forskningen se at Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær argumenterer for at en litterær samtale på første trinn kan bidra til å utvikle den emosjonelle literacyen til elevene, så lenge de får støtte av læreren. Deres valg av bildebok er for oss mest interessant, da det er dette vi undersøker. Da begrunnet de valget sitt med at bildeboken: 1) har innhold som elevene kan kjenne seg igjen i, 2) inviterer til samtale, 3) bidrar til å utvikle elevenes emosjonelle literacy, da den engasjerer til samtale, 4) gir læreren mulighet til å stille autentiske spørsmål og 5) har ikonotekst som utfordrer elevene.

### 3.1.5 Bruk av bildebøker i samhandling med eldre elever

I en studie gjennomført av Monica Gundersen Mitchell (2022) ser hun på måten førsteklasinger ser på detaljer i bildebøker, i samhandling med eldre elever på skolen (Mitchell, 2022, s. 178). Her ser hun på hvordan høytlesning kan bidra til å skape gode litterære opplevelser. Denne forskningen har fokus på estetisk lesing (Rosenblatt, 1995). Estetisk lesing handler om hvordan leseren kan leve seg inn i bokens innhold. Forskningen tar for seg en lesestund hvor elever på tiende trinn leser høyt for elevene på første trinn. Dette blir gjennomført ved at elevene leser sammen to og to. Lesemøtet mellom førsteklasingen og tiendeklasingen ble filmet. Underveis i høytlesningen hadde elevene flytende litterære samtaler (Mitchell, 2022, s. 178). De diskuterte bildebokens innhold underveis fortellingen ble lest. I studien observerte Mitchell at de yngre elevene fokuserte på andre detaljer i bildeboken, enn de eldre elevene (Mitchell, 2022, s. 179). Dette eksemplifiserer Mitchell ved å vise til et lesemøtet som oppstår når Tonje leser bildeboken *Johannes Jensen føler seg annerledes* (Hovland, 2003) for førsteklasingen Pål. Tonje var på sin side mest opptatt av bokens handling og helheten av boken. Hun prøvde å påpeke for Pål at Johannes var annerledes. På den andre siden fokuserte Pål mest på at Johannes var en krokodille og at han var farlig for de andre karakterene i bildeboken, som var mennesker (Mitchell, 2022, s. 181).

Elevene i førsteklasse legger mest merke til illustrasjonene som bildeboken inneholder. I forskningen viste det seg også at de yngste elevene påvirket de eldste elevenes lesing i form av at lesestunden fikk tilføyd nye detaljer (Mitchell, 2022, s. 191). Mitchell sin forskning fikk altså frem at yngre elever har et godt blikk for detaljer, mens de eldre elevene er mer opptatt av verbalteksten. Førsteklassingene skapte et større rom for tolkningen av boken, og trakk frem inn nye detaljer som de eldre elevene ikke er like oppmerksomme på, elevene får et større læringsutbytte av å lese bildeboken sammen, fremfor å lese den en og en (Mitchell, 2022, s. 192). Funnene i denne forskningen kan sees i sammenheng med leseglede og viktigheten av å skape litterære opplevelser ved bruk av bildebøker. Ved å ha fokus på litterære opplevelser og litterære samtaler, allerede på første og andre trinn kan elevene oppleve leseglede (Mitchell, 2022, s. 192). I tillegg til dette kan studien også sees i sammenheng med lesing som foregår estetisk. Estetisk lesing foregår når leserne deler opplevelsen av boken og lever seg inn i den sammen (Rosenblatt, 1995). Denne studien er relevant for vår studie, da den viser hva de minste elevene er opptatt av, noe som kan ha betydning for våre læreres valg av bildebøker. I tillegg til dette viser denne studien hvordan litterære samtaler kan skape gode opplevelser.

### 3.1.6 Læreres praksiser med litteratur i begynneropplæringen

Vi skal videre ta for oss Ingeborg Eidsvåg Fredwall sin forskning som handler om læreres erfaringer med å ta i bruk litteratur i begynneropplæringen. Fredwall har analysert seks norsk-lærere på første og andre trinn, hvor hun ser på deres bruk av skjønnlitteratur i klasserommet og bruker intervju som metode. Denne forskningen har, i likhet med Mitchell sin forskning brukt de viktigste definisjonene innenfor Rosenblatts (1994) leserorienterte litteraturteori (Fredwall, 2022, s. 139), hvor hun skiller mellom to ulike former for lesing: estetisk lesing og efferent lesing. Estetisk lesing er en “form for lesing og forståelse som går langt ut over informasjonsformidling” (Fredwall, et al., 2022, s. 14), mens efferent lesing er en form for lesing som handler om å få saksinformasjon (Fredwall, 2022, s. 145). Hennes forskning er relevant for vårt masterprosjekt ettersom at hun ser på lærerne sine erfaringer ved å bruke skjønnlitteratur i klasserommet. Da har hun oppdaget i sine funn at lærerne bruker litteratur i form av tre praksiser: *praksiser med vekt på kos og avbrekk*, *praksiser med vekt på stillhet og ro*, og *praksiser med vekt på samtale* (Fredwall, 2022, s. 139). Disse tre kategoriene vil vi nå gå nærmere inn på.

### 3.1.6.1 Praksiser med vekt på kos og avbrekk

I denne praksisen presenterer Fredwall sine informanters erfaringer i form av å bruke litteratur med vekt på kos og avbrekk. I høytlesningen i begynneropplæringen er det vanlig at lærere bruker litteratur i form av at de ønsker å skape en estetisk leseropplevelse fordi bøker kan skape et bånd mellom leseren og teksten (Fredwall, 2022, s. 134). I en økt med høytlesning skal barna lytte, mens den voksne skal være formidleren. Det er en “praksis med vekt på kos og avbrekk” (Fredwall, 2022, s. 139).

I intervjuene nevner lærerne at elevene koser seg når de blir lest for (Fredwall, 2022, s. 139). De blir engasjerte, og de får et avbrekk (Fredwall, 2022, s. 140). I praksisen med vekt på kos og avbrekk får elevene en opplevelse som kan sees på som en pause fra det faglige innholdet i skolen (Fredwall, 2022, s. 140). På denne måten blir lesingen et pausefyll eller avbrekk for elevene (Fredwall, 2022, s. 140). Denne formen for lesing kan for eksempel foregå i spisestunden og elevene får da samtidig en estetisk opplevelse (Fredwall, 2022, s. 140). I tillegg til dette nevner også en av lærerne som ble intervjuet at en slik måte å gjennomføre lesing på, gjør det mulig å skape rom til lesing i en travel skolehverdag (Fredwall, 2022, s. 140). Flere av informantene viste til viktigheten av å skape en lesestund hvor elevene kan koble av, lytte og bruke egen fantasi, slik at de får et avbrekk i skolehverdagen. De forteller også at de ofte leser bøker for elevene under spisestunden, slik at elevene skal finne roen til å få spist (Fredwall, 2022, s. 140). I tillegg til dette liker de å variere mellom skjønnlitteratur og faglitteratur i begynneropplæringen. Videre nevner Fredwall at denne praksisen erstatter smartboarden og de digitale skjermene, men denne praksisen skaper lite rom for samtale og utforskning. Likevel får elevene en litterær opplevelse (Fredwall, 2022, s. 140).

### 3.1.6.2 Praksiser med vekt på stillhet og ro

Den andre praksisen vektlegger stillhet og ro. I denne praksisen foregår høytlesningen i form av at elevene skal være stille og lytte til historien. Da er poenget at elevene skal delta i en lesestund, hvor læreren er formidler (Fredwall, 2022, s. 142). I denne praksisen opplever en av lærerne at elevene blir fasinerte og engasjerte, samtidig som de får en god indre opplevelse (Fredwall, 2022, s. 142).

Fredwall forbinder denne innlevelsen med Rosenblatt sin definisjon av estetisk lesing (Fredwall, 2022, s. 142). Videre forteller en annen informant at elevene bruker innholdet fra boken til lek i friminuttet (Fredwall, 2022, s. 142). Det er likevel en ulempe med denne praksisen (ifølge en av informantene), ettersom at det blir lite rom for spontant engasjement i lesestunden. Dette fordi lærerne opplever engasjementet som krevende (Fredwall, 2022, s. 142-143). Til slutt presiserer Fredwall i denne praksisen at lærerne er mer opptatt av å lese for elevene, enn å lese med elevene (Fredwall, 2022, s. 143).

### 3.1.6.3 Praksiser med vekt på samtale

En litterær samtale er en form for praksis hvor litteraturen brukes til å skape samtale (Fredwall, 2022, s. 139). I denne praksisen bruker lærerne samtalen som et verktøy i form av å få elevene til å forstå tekstene som blir lest. Samtalen brukes også i form av å prate om innholdet i boken (Fredwall, 2022, s. 144). Dette gjøres i form av lesestopp, hvor læreren stopper opp underveis som hen leser (Fredwall, 2022, s. 144). Basert på intervjuene til Fredwall, kommer det frem at denne praksisen baseres på at læreren styrer lesingen og gir et inntrykk av at det er kun én riktig måte å forstå teksten på (Fredwall, 2022, s. 145). Lærerne ønsker i denne samtalen å få elevene til å reflektere, men de ønsker samtidig å styre samtalen mot et bestemt tema (Fredwall, 2022, s. 145). Læreren styrer altså store deler av hva det skal samtales om og det blir dermed lite rom for elevene sine tolkninger og utsagn (Fredwall, 2022, s. 145). Denne praksisen blir derfor relatert til efferent lesing, som handler om at lesingen foregår i form av å få saksinformasjon (Fredwall, 2022, s. 145). Leseopplevelsen er ikke fokuset her og praksisen med vekt på samtale, blir «et virkemiddel for å samtale om et tema» (Fredwall, 2022, s. 145). Denne praksisen gjennomfører de fleste av informantene til Fredwall, men en av informantene nevner at hun leser for elevene med et mål om å utforske i form av samtale (Fredwall, 2022, s. 146). I denne praksisen foregår lesingen på en måte hvor læreren og elevene sammen går inn i historien og lager en fortelling. Da går hun også ut og inn i teksten, slik at lesestunden blir utforskende og sosial. Det blir en form for tilstedeværelse og meningsskapning, som læreren og elevene gjør sammen (Fredwall, 2022, s. 146).

Vi har nå sett på de tre praksisene: *praksiser med vekt på kos og avbrekk*, *praksiser med vekt på stillhet og ro*, og *praksiser med vekt på samtale* (Fredwall, 2022, s. 139). I praksisen med vekt på kos og avbrekk kommer det frem i intervjuene at lærerne leser i form av at det skal være en form for pausefyll eller avbrekk for elevene (Fredwall, 2022, s. 140). I praksisen med vekt på stillhet og ro skal elevene være stille og lytte til det læreren leser (Fredwall, 2022, s. 142). Den tredje praksisen som vektlegger samtale gjøres på to ulike måter. De fleste av informantene styrer samtalen mot et bestemt tema, mens en av informantene nevner at hun i denne praksisen ønsker å utforske og samtale sammen med elevene, slik at de lager en felles fortelling (Fredwall, 2022, s. 146). Denne forskningen er derfor relevant da den kan sees i sammenheng med to av de tre forskningsspørsmålene våre som handler om *hvordan og hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*



## 3.2 Arbeid med bildebøker i skolen

I denne delen vil vi ta for oss litterære samtaler og høytlesning i skolen. Disse arbeidsmetodene har vi selv sett mye av i praksis. Vi ønsker å se på om våre informanter bruker disse metodene og om det finnes teoretiske perspektiver som kan støtte opp bruken av litterære samtaler og høytlesning.

### 3.2.1 Litterære samtaler

En litterær samtale kan foregå på ulike måter og bildeboken kan bidra til å skape en god litterær samtale. I samtalen er det viktig at den voksne legger et godt grunnlag i form av å la elevene få støtte seg på læreren og sine medelever, samtidig som de bruker egne ferdigheter (Daniels, 2002, s. 28). Denne muligheten oppstår dersom læreren leser i elevenes tempo og trekker frem elementer som skaper engasjement (Hennig, 2012, s.17).

#### 3.2.1.1 I mindre grupper

Litterære samtaler krever ulik oppfølging (Hennig, 2012, s. 17). Hennig fokuserer på den litterære samtalen som foregår i mindre grupper. I mindre grupper får elevene uttrykke egne tanker og følelser, uten at det stilles krav til hva som er rett og galt å snakke om. Han nevner at den litterære samtalen i en slik sammenheng handler om at elevene sitter i grupper og diskuterer en felles tekst. Denne arbeidsformen er mest vanlig å gjennomføre med eldre elever. Meningen er at elevene skal lære å formidle egne tanker, men også få nytte av å høre på andre sine tanker, noe som utvikler deres kunnskap (Hennig, 2019, s. 127).

#### 3.2.1.2 I helklasse

Laila Aase definerer litterære samtaler som “en egen sjanger som skiller seg fra de dagligdagse samtalen gjennom formål og iscenesetting” (2005, sitert i Michaelsen & Strand, 2017, s. 143). I begynneropplæringen er det mest aktuelt å gjennomføre en litterær samtale, hvor læreren er en rollemodell som tar styring under helklassesamtalen. Når læreren styrer samtalen blir ofte IRE-samtalen tatt i bruk. Dette gjelder ikke bare i norskfaget, knyttet til lesing, men til undervisning i skolen generelt. IRE-samtalen går ut på at samtalen er bygget opp etter et spesielt mønster. Den består av initiativ, respons og evaluering (Reichenberg, 2008, referert i Skjelbred, 2017, s. 301). Læreren tar initiativ til å stille spørsmål, gjerne åpne spørsmål som hjelper elevene til å reflektere over det som har blitt lest. Deretter får læreren respons av elevgruppen hvor elevene får komme med egne tanker. Til slutt avsluttes spørsmålet med en evaluering fra lærerens side, som et svar på elevene sine refleksjoner

(Reichenberg, 2008, referert i Skjelbred, 2017, s. 301). Læreren bruker i denne samtalen egen kunnskap om litteratur for å få elevene til å utvikle sin egen litteraturforståelse (Michaelsen & Strand, 2017, s. 143).

Skarðhamar har også skrevet om litterære samtaler i boken *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (2011). Da presenterer hun fire ulike spørsmålsformer som læreren kan stille i en litterær samtale (Skarðhamar, 2011, s. 81-84). Disse kan brukes av lærer ved lesing av bildebøker i begynneropplæringen. Identifikasjonsspørsmål er den første formen, her handler det om å stille spørsmål som kan hjelpe elevene på vei til å identifisere seg med bildeboken sitt historieførløp eller personene i boken. Det neste spørsmålet Skarðhamar trekker frem er refleksjonsspørsmål. Ved at læreren stiller disse spørsmålene skal det hjelpe elevene til å reflektere egne tanker omkring det som blir lest. Under den tredje kategorien kommer observasjons- eller hukommelses spørsmål inn. Her handler det om å få elevene til å tenke over hva som skjer i boken, som typiske spørsmål som angår handlingen i boken. På denne måten skaper elevene egne tanker om det som blir lest, og får en egen oppfatning av boken sitt innhold. Til slutt har vi overføringsspørsmål. Under denne spørsmålsformen kommer spørsmål inn som handler om å knytte bokens innhold opp mot virkeligheten (Skarðhamar, 2011, s. 81-84). I denne boken blir den litterære samtalen ansett som å være spontan, hvor elevene kan uttrykke egne tanker og læreren skal stille åpne spørsmål og lytte til elevenes refleksjoner (Skarðhamar, 2011, s. 80).

Den litterære samtalen kan altså kort oppsummert foregå i mindre grupper og i en hel klasse. Samtalen som foregår i mindre grupper, gjennomføres som oftest med eldre elever, da de kan jobbe mer selvstendig med den tildelte oppgaven. Den litterære samtalen i en hel klasse foregår ofte med elevene i begynneropplæringen.

### 3.2.2 Høytlesning

I høytlesningen i begynneropplæringen er det vanlig at lærere bruker bildebøker i form av at de ønsker å skape en estetisk leseropplevelse fordi en slik bok kan skape et bånd mellom leseren og teksten (Fredwall, 2022, s. 134). Høytlesningen blir sett på som en aktivitet som kan bidra til å utvikle ordforrådet, noe som er viktig for barns lesing (Stokke & Palm, 2017). Ved å ta i bruk høytlesning av bildebøker i begynneropplæringen får pedagogen mulighet til å få med seg alle elevene gjennom boken. Denne muligheten oppstår dersom læreren leser i elevenes tempo og trekker frem elementer som skaper engasjement (Hennig, 2012, s.17). Da kan elevene få muligheten til å identifisere seg med

hovedpersonen og oppleve hans/hennes problemløsning, noe som ubevisst kan relateres til deres eget liv (Appleyard, 1991, s. 59).

Gjems skriver i sin bok *barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: på barns vilkår* (2016) at det å ta i bruk høytlesning av bildebøker med barna i barnehagen og i begynneropplæringen, er viktig for at barna skal kunne utvikle eget språk, og skape gode erfaringer med bruk av litteratur (Gjems, 2016, s. 154). Ved å begynne tidlig med å introdusere litteratur med et variert innhold av tema og motiv får elevene bygget opp sin litterære kompetanse. Bruk av høytlesning i barnehage og tidlig skolegang styrker barnas språkutvikling, ved at de får høre ord som blir brukt i ulike sammenhenger, og de tilegner seg nye ord. Gjems nevner at på denne måten utvikles barnas språkutvikling fra tidlig alder (Gjems, 2016, s. 154).

### 3.3 Didaktiske begrunnelser for å bruke bildebøker i klasserommet

En bildebok kan by på mange muligheter i skolen. Den kan for eksempel utvikle ferdigheter og samtidig gi elevene ulike opplevelser og erfaringer. Slike muligheter skal vi nå gå nærmere inn på. Først og fremst skal vi nå se på de mange begrunnelsene som bildeboken kan utvikle, basert på didaktikken. Vi vil da gå nærmere inn på temaene språk, emosjonell literacy, theory of mind, mentalisering og hvordan bildebøker kan brukes som utgangspunkt for egen skriving. Disse er ulike kategorier som kan vektlegges inn når lærerne skal velge ut bildebøker til en tenkt undervisningsøkt med elevene i begynneropplæringen. Ved å ta i bruk en bildebok i undervisningen kan elevene få hjelp til å utvikle ulike ferdigheter, noe som kanskje ikke en lærebok hadde egnet seg like bra til.

#### 3.3.1 Språk

Språket og vokabularet kan utvikles hos barn når voksne leser bildebøker for dem. Barn er ulike når det kommer til hvor stort vokabular de har. Det er derfor viktig at leseren gir barna mulighet til å snakke om det som opptar dem, slik at de får gode språklige erfaringer (Gjems, 2016, s. 101). Da blir læreren en god støtte underveis i leseopplæringen, noe som er særlig viktig (Gjems, 2016, s.157; Stokke & Palm, 2017). Ved at læreren leser høyt for elevene i begynneropplæringen har læreren mulighet til å presentere nye ord og uttrykk for elevene som kan bli diskutert i en litterær samtale. Forskerne Beck og McKeown undersøkte hvordan barn i ulike kontekster lærte seg nye ord (2007). De gjennomførte to studier. Den ene var basert på barn i barnehagen og den andre var basert på barn som går i første klasse. Et funn i denne forskningen er at barn tilegnet seg nye ord ved å høre disse i en meningsfull kontekst som engasjerte eller interesserte dem. Et eksempel som blir trukket frem i studien er høytlesning i skolen. Her må vi presisere at forskningen ikke omhandler bildebøker, men

heller høytlesning generelt. Likevel kan bildebøker brukes i form av høytlesning, noe som gjør at vi anser denne forskningen som relevant, når det kommer til at bildeboken kan bidra til å utvikle språk. I høytlesningen får elevene lært ord i meningsfulle setninger, samtidig som at de får mulighet til å være nysgjerrige sammen med læreren og medelevene, omkring disse nye ordene (Beck & McKeown, 2007).

### 3.3.2 Evnen til å utvikle forståelse for andre og seg selv

Emosjonell Literacy er en kompetanse som handler om å forstå andre og seg selv (Nikolajeva, 2014, s. 77). En slik kompetanse kan ifølge Nikolajeva utvikles ved hjelp av å lese bildebøker, ettersom at den gir elevene støtte i å forstå andre og seg selv gjennom bilder og ord (Nikolajeva, 2012). Illustrasjonene i bildeboken kan for eksempel støtte elevene i deres emosjonelle literacy, da en slik bok kan, for det første “identifisere psykologisk konfliktstoff som ligg mellom linjene” (Birkeland, et al., 2018, s. 121) og for det andre synliggjøre hovedpersonens følelser eller indre konflikter, samtidig som de viser hvordan noe eller noen ser ut (Nikolajeva, 2012, s. 275; Ommundsen, 2018, s. 160). Slike detaljer i illustrasjonene er de minste elevene særlig opptatt av (Ottesen & Tysvær, 2020; Mitchell, 2022). Videre gir verbalteksten informasjon i form av at den for eksempel forteller noe om hvordan en person har det, slik som å lese at en person er trist (Nikolajeva, 2012, s. 276). Bildebøker kan altså forsterke det følelsesmessige aspektet (Nikolajeva, 2013, s. 249). Samlet sett kan en altså si, at “teksten som helhet formidler en opplevelse av verden og livet sett nedenfra, snart i konkret og kroppslig forstand, snart billedlig forstand” (Svensen, 2001, s. 25). I dette tilfellet blir begrepet tekst brukt om bøker i helhetlig forstand, ikke kun verbalteksten. Bildeboken kan altså hjelpe elevene i sin utvikling av emosjonell literacy, da den gir elevene informasjon, noe som gjør at de kan bruke egne livserfaringer for å forstå (Nikolajeva, 2012).

Begrepet emosjonell literacy kan forstås som å gjelde begrepene theory of mind og mentalisering. Nikolajeva bruker begrepet theory of mind som handler om at elevene forstår at andre kan tenke annerledes enn det de selv gjør (Nikolajeva, 2017, s. 214). Det å ha et overordnet syn om at mennesker har ulike tanker om en og samme situasjon, er viktig trening for å kunne håndtere hendelser som oppstår i det virkelige liv. En slik trening kan elevene få gjennom for eksempel en litterær samtale. Elevene tar da del i en læringssituasjon hvor de kan dele egne tanker, samtidig som de hører andres meninger (Stokke & Palm, 2017, s.102). Videre vil begrepet mentalisering innebære den samme definisjonen da det vil si å “ha evnen til å forstå og sette seg inn i andre menneskers følelser, tanker og beveggrunner” (Stokke, 2022, s. 263). Mentalisering skjer automatisk og er en

ferdighet leseren utvikler når han eller hun leser flere og flere tekster. Denne ferdigheten utvikles fordi leseren kan kjenne igjen informasjon de får fra en bok (Nikolajeva, 2017, s. 214).

### 3.3.3 Bildebøker som utgangspunkt for egen skriving

I kompetansemålene etter andre trinn i norsk nevnes det at elevene skal “lage tekster som kombinerer skrift med bilder” (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette kan gjøres i form av forlag som metode, som er et lekekonsept hvor elevene finner motivasjon til egen skriving gjennom å bruke bøker som mal for eget arbeid (Håland, 2016, s. 47). Læreren får rollen som forlagssjef og elevene blir forfattere. Forlagssjefen setter noen krav til forfatteren og skal inspirere elevene til å skrive. Kravene kan for eksempel handle om at elevene må skrive minst fire linjer på hver side (Håland, 2016, s. 47). Læreren vil så inspirere elevene i form av å få de til å fortelle om hvorfor de ønsker å skrive om det de skal skrive om. Videre vil en slik inspirasjon gi elevene et eierforhold til teksten, da de selv velger det de skal skrive om (Håland, 2016, s. 48). Både læreren og medelevene til forfatteren kan være veiledere og rådgivere, men læreren som forlagssjef kan gi noe mer konkret hjelp. Den konkrete hjelpen kan for eksempel være i form av valg av skrivetema, sjanger, komposisjon og andre formaliteter ved skriving (Håland, 2016, s. 49). Forlag som metode fungerer godt til å la elevene utvikle sine skriveprosesser i sitt eget tempo og læreren fungerer som et støttende stillas i skriveprosessen (Håland, 2016, s. 53). Ifølge Håland er metoden inkluderende og kan tilpasses til alle klassetrinn (Håland, 2016, s. 53).

## 3.4 Gode erfaringer med bildebøker

I delkapittelet som følger, skal vi se på hvordan bildebøker kan skape leseglede og gode litterære opplevelser for elevene i begynneropplæringen. Det å skulle motivere elevene til lesing fra tidlig skolegang, kan ansees som viktig, ettersom at det antakelig gir elevene et godt grunnlag for videre skolegang. Det samme gjelder litterære opplevelser. Det er viktig å skape gode litterære opplevelser, da det gjør at elevene får gode assosiasjoner til litteratur, noe som kan ha betydning for resten av skolegangen til elevene (Hennig, 2019, s. 122).

### 3.4.1 Leseglede

Bildebøker kan bidra til å skape leseglede. “Leseglede kommer sjeldent av seg selv, verken i barnehagen eller i skolen” (Hjellup & Hadland, 2022, s. 88). Det å skape leseglede for elevene i begynneropplæringen er et ansvar som ligger på lærerens rolle i klasserommet. Hjellup (et al., 2018) har med sine kolleger arbeidet seg frem til “10 nøkler for å skape leseglede” (Hjellup et al., 2018, s.

101). Disse nøklene er tenkt som tips for lærere, som skal bidra til å skape leseglede hos elevene. I flere av disse *nøklene* kommer tilgang til litteratur frem, som i “finn rett bok til rett tid, tilby ny og aktuell litteratur, frist og smitt med litteraturformidling” (Hjellup et al., 2018, s. 101). Noe som vil si at det å ha god litteratur tilgjengelig er viktig for å legge så godt som mulig til rette for å skape leseglede for elevene.

Ved å ta i bruk bildebøker i begynneropplæringen kan pedagogen skape nysgjerrighet, spenning og leseglede omkring lesing for elevene. Bildeboken har egenskaper som lærebøker i skolen ofte ikke har. Hjellup og hennes kollegaer nevner at læreren kan hjelpe elevene med å skape leseglede i form av å vekke nysgjerrighet gjennom bildebøker (Hjellup et al., 2018, s. 101). Bildeboken er god på denne måten, da den skal kunne leses og forstås av barn, selv de elevene i begynneropplæringen som har liten leseerfaring (Ulland, 2022, s. 269). Lesegleden er altså avhengig av den implisitte leseren. Implisitt lesing handler om hvem teksten er tenkt for og virkemidlene i boken brukes til å fenge leseren (Iser, 1978, referert i Birkeland, et al., 2018, s. 19).

Å ta i bruk bildebøker i klasserommet kan hjelpe elevene på vei mot å oppnå egen leseglede (Hjellup & Hadland, 2022, s. 88). Når det kommer til å skape leseglede er det viktig å “understreke forholdet mellom kunnskap, motivasjon og lesing som en sosial hendelse” (Hennig, 2019, s. 17). En slik sosial hendelse kan sees i sammenheng med bruken av bildebøker i klasserommet, ettersom bildeboken er skapt for å fenge barn. Bildebøker har blant annet en egenskap som kalles for ikonotekst. Dette begrepet handler (som tidligere nevnt) om samspillet mellom bildene og teksten i en bildebok. Dette er egenskaper som formidler bokens innhold i form av modaliteter (Bjørvand, 2012, s.71), som videre kan hjelpe elevene til å oppnå egen leseglede (Hennig, 2019, s. 17). I tillegg til dette kan det å ta i bruk bildebøker for elevene i begynneropplæringen, vekke elevenes interesse for lesing (Mitchell, 2022, s. 191).

### 3.4.2 Litterære opplevelser

Barnelitteratur kan gi elevene gode opplevelser og er viktig “[..] för unga människor eftersom den öppnar världar som de inte kan nå på annat sätt” (Nikolajeva, 2017, s. 360). Slike verdener og opplevelser gir elevene gode litterære opplevelser, ettersom at elevene kan fortelle om de litterære opplevelsene til andre, noe som er viktig for videre skolegang (Hennig, 2019, s. 122). En slik tilgang presiseres også i kompetansemålene, hvor norskfaget skal: “gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære” (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Elevene får tilgang til ulike verdener, dersom læreren gir barna

muligheten til å møte bøker som inneholder ulike temaer og følelser (Solstad, et al., 2018, kap 5, s. 77).

### 3.5 Kapitlet oppsummert

I dette kapitlet har vi nå sett på aktuell forskning og teoretiske perspektiver omkring bildebøker og litteratur i begynneropplæringen, hvor vi har vært innom flere temaer. Et av temaene i den aktuelle forskningen omhandlet forbedring av barnehagepraksis, hvor personalet fikk mer kunnskap, og dermed endret oppfatning av hva som er en god bildebok. Deretter så vi på ulike tilnærminger til bildebøker, hvor tilnærmingene var didaktiske, analytiske og basert på identifisering. Det neste delkapitlet omhandlet forskning gjort av Stokke og Palm som viser eksempler på noen av mulighetene som ligger i å bruke samtaler omkring bildebøker i undervisningen. Slike muligheter var for eksempel utforskning av språk og øvelse i å lytte til andres og egne synspunkter. Videre har vi sett på litterære samtaler i førsteklasse og hvordan en slik samtale kan utvikle elevenes emosjonelle literacy. Et femte tema i delkapitlet om aktuell forskning ser på bruken av bildebøker i samhandling med eldre elever, hvor et funn bestod av at yngre og eldre elever hadde ulike blikk på innholdet i boken. Et sjette tema viser ulik forskning knyttet til læreres praksis med litteratur i begynneropplæringen, hvor de tre praksisene vektlegger: *kos og avbrekk, stillhet og ro og samtale*. Videre har vi sett på hvordan lærere kan arbeide med litteratur i skolen, gjennom høytlesning og litterære samtaler. Litterære samtaler i begynneropplæringen foregår som regel i hel klasse og kan bidra til å gi elevene estetiske leseopplevelser, samtidig som elevenes ordforråd utvikles. Vi har også sett på didaktiske perspektiver omkring bildebøker, i form av at bøkene kan bidra til språkutvikling og emosjonell literacy. I tillegg til dette kan bildeboken brukes som utgangspunkt for egen skriving. Helt til slutt i dette kapitlet har vi tatt for oss hvilke gode opplevelser bildebøkene kan gi, slik som leseglede og litterære opplevelser.

## 4.0 Metode

### 4.1 Valg av metode

I vår studie har vi valgt å ta i bruk intervju som metode. Ut fra vår problemstilling og det vi ønsket å forske på, fant vi ut at intervju av lærere var den mest hensiktsmessige metoden. Et intervju kan være kvantitativt eller kvalitativt. En kvantitativ intervjuform er basert på målbare enheter (Dalland, 2020, s. 54). Kvantitative intervjuer kan for eksempel bestå av forhåndsbestemte svarkategorier, mens kvalitative intervjuer legger vekt på å *finne ut av erfaringer, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger* (Neteland, 2020, s. 51 & 53). Metoden i vår studie baserer seg på å få frem læreres erfaringer og begrunnelse av valg. Noe som tilsier at kunnskap, refleksjoner og holdninger også vil være sentralt. Vi har derfor valgt å bruke et individuelt kvalitativt semistrukturert intervju. Videre i metodekapittelet skal vi vise hvordan vi har gått frem underveis i undersøkelsen vår.

### 4.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden går altså ut på å “beskrive og forstå den andre” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Metoden gir gode svar på “hva mennesket sier (hvordan de fortolker verden), og hva de gjør” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Likevel gir den ikke svar som er klare og objektive, fordi intervjueren vil ha en innvirkning på intervjuet ettersom forskeren og deltakerne, sammen skaper en virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Dette skjer i form av at forskeren har konstruert en problemstilling, som trenger innspill fra andre. Gode svar kan derfor forekomme dersom intervjueren stiller relevante spørsmål som gir svar på problemstillingen. Innenfor kvalitativ metode har vi som sagt valgt intervju. Samtalen blir da styrt av intervjueren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

### 4.3 Intervju

I vårt masterprosjekt har vi valgt å ta i bruk semistrukturert intervju som metode. “Semistrukturert er en kategori mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer, der man formulerer spørsmål på forhånd, men hvor rekkefølgen, hvilke spørsmål som stilles, og måten spørsmålene stilles på, kan variere fra intervju til intervju” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Å kombinere struktur med litt frihet i intervjuene synes vi var hensiktsmessig å gjøre. Da fikk vi muligheten til å styre samtalene og stille de spørsmålene som vi synes var viktige. I tillegg til dette fikk informantene bidratt med egne tanker, noe som ga oss nye perspektiver. Slike perspektiver kan bidra til å gjøre datamaterialet bedre, ettersom



forskeren får ny informasjon som han/hun muligens ikke hadde tenkt på i planleggingen av intervjuguiden (Neteland, 2020, s. 58). Vi valgte denne intervjuformen for å kunne sammenligne intervjuene til de ulike informantene, hvor de óg kunne få muligheten til å legge til informasjon om de anså det som ønskelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Da vi gjennomførte intervjuene, tok vi samtalene opp på diktafon. De ble tatt opp på lyd ettersom at de skulle bestå av en samtaleflyt og vi ønsket å unngå unødvendige brudd i samtalen. Slike unødvendige brudd kunne for eksempel forekomme i form av at vi som intervjuere, stoppet opp flere ganger i løpet av intervjuet eller at vi for eksempel var svært bundet til intervjuguiden. Ved bruk av lydopptak er det viktig at lyden er god (Dalland, 2020, s. 63). Vi brukte derfor to lydopptakere og testet dem før vi tok dem i bruk. Det er viktig å være klar over at ved bruk av lydopptak, kan det oppstå feil i transkriberingen, dersom for eksempel lyden ikke er god nok (Dalland, 2020, s. 63). Derfor må intervjueren huske å plassere opptakeren slik at det er mulig å høre både informanten og intervjueren godt. I tillegg til dette kan informanten i løpet av intervjuet misforstå spørsmålet (Dalland, 2020, s. 63). Ettersom vi i gjennomføringen av intervjuene valgte å bruke lydopptak for å samle inn datamateriale, måtte vi dokumentere hvorfor og hva vi skulle bruke materialet til. Derfor måtte vi sende inn en plan for datahåndtering, som ble godkjent av NSD (se vedlegg 2). Denne henviste vi også til når vi i forkant av intervjuene hadde kontakt med informantene.

## 4.4 Informantene

Vi har avgrenset oppgaven til å omhandle fysiske bildebøker som lærerne bruker i begynneropplæringen. Dette ettersom vi anser det å inkludere både digitale og fysiske bildebøker som for omfattende, særlig på grunn av tidspresset vi har måttet forholde oss til i gjennomføringen av denne oppgaven. Informantene vi har intervjuet er lærere som nå jobber med første- og andreklassinger. Dette er informanter vi har valgt fordi vi definerte begrepet begynneropplæring til å omhandle første og andre trinn. På denne måten fikk vi avgrenset vår oppgave, i form av at vi konsentrerte oss om to trinn. I tillegg til dette ble informantene passende, basert på våre kriterier som gikk ut på at lærerne vi intervjuet måtte undervise i begynneropplæringen i norskfaget. Valget av informanter har vært strategisk, ettersom at det har bestått av å velge informanter som har kunnskap og erfaring med bruk og valg av bildebøker til undervisning (Dalland, 2020, s. 79). Studien som forekommer i denne oppgaven tar utgangspunkt i begynneropplæringen og det var derfor ønskelig med lærere som jobbet innenfor dette feltet, altså fagpersoner fra praksisfeltet. Fagpersoner kan bidra med nye perspektiver, referanser og faglitteratur (Dalland, 2020, s. 81). I tillegg til dette var vi særlig interessert i å forske på dette temaet, da vi selv skal bli lærere og ønsker å jobbe med

begynneropplæring. Vi har altså et begrenset antall intervjupersoner grunnet oppgavens omfang og tidspress. Derfor har vi valgt å ta for oss tre intervjupersoner, slik at vi kunne gjennomføre grundige analyser av intervjuene, samtidig som vi kunne transkribere en overkommelig datainnsamling.

I samarbeid med Universitetet i Agder fikk vi rekruttert tre lærere fra LU-skolene<sup>1</sup> som intervjupersoner. Dessverre trakk en seg, noe som gjorde at vi måtte ta i bruk eget nettverk for å få en siste informant. Da tok vi kontakt med en lærer som vi kjente gjennom eget nettverk og brukte sosiale medier til å opprette kontakt. Vi fikk etterhvert respons på at denne læreren kunne bidra i vårt prosjekt. De tre informantene vi intervjuet kommer fra tre ulike skoler og alle informantene jobber på relativt store by-skoler. Erfaringene deres er varierte, men alle tre passer til vårt krav, altså at de underviser i begynneropplæringen i norskfaget. En av informantene har jobbet i skolen i et par år som nyutdannet, mens de to andre har vært lærere i godt over 20 år. Vi vil i denne oppgaven fremstille informantene med fiktive navn, slik at vi kan vise til en tydelig, anonymisert og strukturert oversikt over de ulike utsagnene og synspunktene. De fiktive navnene er som følger: Linn, Kristine og Pål.

## 4.5 Utforming av intervjuguide

Før gjennomføringen av våre intervjuer, måtte vi ha en intervjuguide på plass. Ifølge Neteland bør spørsmålene i intervjuguiden være formulert med et hverdagslig språk, slik at de er lette å forstå for informanten (Neteland, 2020, s. 58). Det er derfor ikke lurt å bruke fagbegreper som ikke forstås av andre enn intervjueren selv. For eksempel finnes det mange teoretiske begreper som omhandles i bildebokteorien. De kan være ugjenkjennelige for lærerne, da de ikke bruker slike ord i hverdagen. Et eksempel på et slikt begrep kan være multimodal affordans. Vi valgte derfor å anvende mer hverdagslige ord i intervjuguiden, slik at våre informanter kunne forstå spørsmålene og de kunne da snakke med sin egen samtaleflyt, uten å skulle anvende begreper de ikke hadde kjennskap til.

Utformingen av intervjuguiden var krevende, da vi måtte prøve å formulere spørsmålene slik at de var mest mulig åpne og dermed ikke hadde et fasitsvar. Formuleringen av spørsmålene skulle være utformet slik at de var enkle for lærerne å svare på. I tillegg til dette måtte spørsmålene være relevante, slik at de passet til vår problemstilling. I vår ferdigstilte intervjuguide hadde vi med spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn og deres erfaringer med å ta i bruk bildebøker i begynneropplæringen (se vedlegg 3). På denne måten fikk vi en forståelse for hvilket grunnlag lærerne hadde, når det kom til valg av bildebøker og vi fikk kjennskap til hvor mye erfaring de hadde

---

<sup>1</sup> "Lærerutdanningsskoler er utvalgte partnerskoler som samarbeider spesielt tett med universitetet om praksisopplæring og FoU-arbeid" (UIA, u.å)

fra skolen de jobber på. Etter introduksjonen gikk vi videre til spørsmål som handlet om lærerens bruk og valg av bildebøker i klasserommet.

## 4.6 Gjennomføringen av forskningsintervjuene

Datainnsamlingen gikk ut på å intervjuere lærere som jobbet i begynneropplæringen i norskfaget. Gjennomføringen ble gjort på skolen informantene jobber på. Vi avtalte å møtes etter undervisningstid, når informantene selv hadde mulighet. De foreslo tidspunkt, slik at vi på best mulig måte kunne tilpasse oss dem, og ikke motsatt. Når på dagen intervjuet gjennomføres kan være avgjørende for datainnsamlingen. Dette ettersom at en lærer kan ha et ønske om å komme raskt hjem, dersom intervjuet foregår etter arbeidstid. Forskeren kan da oppleve å få korte og raske svar (Neteland, 2020, s. 57).

I gjennomføringen av intervjuet ble vi kjent med informantene og deres erfaringer med bruk av bildebøker i klasserommet med de minste elevene, da særlig i første- og andre trinn. Intervjuene våre ble gjennomført på en slik måte at vi tok utgangspunkt i intervjuguiden, men vi fulgte den ikke slavisk. På denne måten ble samtalen mer flytende og naturlig. I tillegg til dette var vi også godt kjent med intervjuguiden og visste hva vi ønsket å få vite noe om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Vi hadde også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom informanten nevnte noe som vi mente var relevant til vår problemstilling. Våre informanter bidro med sine erfaringer, tanker og refleksjoner omkring vårt tema, og det var interessant å høre om deres ulike meninger omkring bildebøker. Ved å få forskjellige perspektiver omkring temaet fikk vi en bedre forståelse av hvordan lærerne i begynneropplæringen i norsk kan ta i bruk bildebøker i undervisningen.

## 4.7 Transkribering av intervjuene

Etter gjennomført intervju startet prosessen med å bearbeide informasjonen som var gitt av informantene (Neteland, 2020, s. 62). Transkribering handler om å få intervjuet ned på papir. Da lyttet vi til opptaket og skrev ned det som hadde blitt sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Vi valgte å bruke denne metoden for å overføre intervjuene fra muntlig form til skriftlig form, og slik at vi enklere kunne benytte oss av datamaterialet i vårt forskningsarbeid. Opptakene som ble gjort under intervjuene var gode. Derfor gikk gjennomføringen av transkriberingen enkelt for seg. Samlet sett ble transkripsjonene av intervjuene på hele 16 sider og den foregikk i form av at vi skrev tilpasset til normal tale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208).

## 4.8 Validitet og reliabilitet

I vårt masterprosjekt har vi sett på bruken av bildebøker i begynneropplæringen, hvor vi tar for oss problemstillingen: *Hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?* Denne problemstillingen skal vi forsøke å gi et svar på, men da må vi først innom begrepene validitet og reliabilitet. Disse begrepene hjelper oss på vei til å gjennomføre en pålitelig studie som representerer temaet vi forsker på.

Validitet og reliabilitet handler om hvorvidt forskningen som er blitt gjort er til å stole på og om kvaliteten på arbeidet. Validitet handler om kvaliteten på arbeidet som er blitt gjort, mens når det er snakk om reliabilitet handler dette om påliteligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Validitet og reliabilitet er viktig for å kunne vise til pålitelige konklusjoner i et gjennomført forskningsprosjekt. Under gjennomføring og planlegging av en studie, er det derfor viktig å være bevisst på disse to faktorene. Dersom forskeren sørger for høy validitet og reliabilitet i sin studie, kan leseren være trygg på at resultatene er troverdige (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-202).

Når det kommer til å styrke validiteten i vårt forskningsprosjekt, har vi valgt å gjennomføre en tilstrekkelig forskningsoppgave tilpasset våre begrensninger. Vi har valgt ut informanter som er relevante basert på de rammene vi har satt. Informantene i vår studie har variert erfaring, i form av at de har jobbet som lærere i forskjellige antall år. I tillegg til dette har alle tre blitt valgt ut fordi deres praksiserfaring er relevant for å belyse våre tre forskningsspørsmål og problemstillingen. På denne måten kan vi si at vår undersøkelse er basert på våre informanternes erfaringer og deres synspunkter om bildebøker i begynneropplæringen. Vi vil da i denne studien, særlig bemerke oss hva lærerne vektlegger når de skal velge og bruke bildebøker, med fokus på de laveste trinnene, altså første og andre trinn. Datamaterialet vårt består derfor av tre læreres tanker og refleksjoner, som samlet sett gir svar på vår problemstilling og de forskningsspørsmålene som inngår.

For å styrke reliabiliteten i vårt forskningsprosjekt har vi bevisst hørt gjennom lydopptakene fra intervjuene mange ganger, for å forsikre oss om at vi har tolket informantene sine utsagn riktig. Videre har vi også støttet innholdet i vår studie med teoretiske perspektiver og aktuell forskning. Vi anser derfor denne oppgaven som pålitelig i form av at våre funn kan relateres til andre læreres kriterier og synspunkter, når det kommer til valg og bruk av bildebøker. Selv er vi snart ferdigutdannede lærere og anser denne studien som viktig, både for oss selv, men også for andre (både gamle og nye) lærere.

Vi har valgt ut informanter som er i samsvar med rammene vi har satt. Rammene i denne oppgaven går ut på at lærerne må jobbe i begynneropplæringen i norskfaget. Vi har skaffet tre informanter som jobber som lærere i begynneropplæringen. To av informantene fikk vi som sagt gjennom UIA sitt samarbeid med LU-skolene, mens en av informantene fikk vi rekruttert basert på eget nettverk. Dette vil si at informantene består av både et strategisk utvalg, men også et utvalg basert på eget nettverk. På bakgrunn av dette, kan oppgaven bære preg av at vi har kjennskap til en av informantene, noe som vil gjøre at oppgaven muligens kan ha blitt påvirket av vår oppfatning av denne informanten.

I tillegg til dette har vi som sagt kun tre informanter. Vi anså denne mengden som tilstrekkelig, men en slik mengde vil likevel begrense oppgavens pålitelighet, da den kun viser til tre læreres erfaringer og synspunkter. Informantene jobber som sagt på første og andre trinn. Dette er fordi vi har definert disse trinnene som gjeldende i begrepet begynneropplæring. Informantene vi har intervjuet jobber på ulike skoler og har varierende arbeidserfaring, noe som gir vår studie en viss bredde basert på de ulike erfaringene som kommer frem.

## 4.9 Refleksjoner og hensyn

Før gjennomføringen av intervjuene var vi forberedt på at alle personer er forskjellige og uttrykker seg på ulike måter, noe som gjør at vi må tilpasse oss dem (Dalland, 2020, s. 68). Vi opplevde likevel informantene som tydelige og de uttrykte seg på en måte som gjorde at de var lette å forstå. I noen tilfeller stilte vi oppfølgingsspørsmål, for å forsikre oss om at det informantene uttrykte av informasjon, stemte med vår forståelse.

Vi lagde et informasjonsskriv før vi gjennomførte intervjuene. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at informantene var kjent med hva slags studie de skulle delta i, samtidig som de ga oss en underskrift på at deltakelsen var noe de hadde gitt samtykke til. Informasjonsskrivet lagde vi med utgangspunkt i en mal fra NSD, noe som gjorde at vi fikk god støtte i utformingen. Det var også viktig for oss å tydeliggjøre at vi var interessert i å høre deres erfaringer og begrunnelser. I tillegg til dette informerte vi våre informanter om at de ville bli anonymisert i vår oppgave, da deres personopplysninger ikke var relevante for vår undersøkelse. Ettersom vi valgte å sende ut informasjonsskrivet til informantene fikk de en forståelse for hvilket tema oppgaven vår bestod av og de kunne da få mulighet til å gjøre seg opp tanker omkring bildebøker før de deltok på selve intervjuet.

En intervjusituasjon kan oppleves som en kunstig situasjon for våre informanter. Det var derfor viktig for oss å være imøtekommende og åpne i form av å anerkjenne deres synspunkter og utsagn. For oss var det viktig at informantene opplevde samtalen som en trygg atmosfære, uten unødvendige avbrytelser. Vi var også forberedt på å måtte hjelpe informantene når de skulle uttrykke seg, dersom de for eksempel skulle stoppe opp eller trenge støtte i sine formuleringer. Deres opplevelser i selve intervjusituasjonen kan ha noe å si på resultatene i vår masteroppgave. Derfor ønsket vi å gjennomføre en trygg intervjusituasjon for våre informanter.

## 4.10 Analyse av data

I denne delen skal vi vise hvordan vi analyserte datamaterialet vi fikk basert på intervjuene av de tre informantene. Da tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår som er: *Hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?* Analysen i seg selv var en prosess som tok tid, men ettersom vi valgte tematisk analyse, kunne vi følge noen enkle steg. Tematisk analyse går ut på å plassere informasjonen fra informantene inn i ulike temaer (Johannessen, et al., 2018, s. 279). Vi valgte å ta i bruk tematisk analyse fordi vi opplevde denne tilnærmingen som passende og den ansees som studentvennlig (Johannessen et al., 2018, s. 278). Vi kan i denne studien ansees å være ferske forskere og derfor anså vi denne tilnærmingen som enkel å tilpasse til vårt masterprosjekt. En tematisk analyse består av fire steg, som vi nå skal se nærmere på.

I en tematisk analyse handler det første steget om å sortere informasjonen fra informantene. Dette er forberedelsesdelen av analysen. I dette steget anbefales det å ha datamateriale i skriftlig form, slik at en kan få en god oversikt (Johannessen et al., 2018, s. 284). Vi transkriberte våre intervjuer skriftlig og kjente derfor til mye av innholdet i intervjuene, noe som gjorde det lettere for oss når vi skulle kode. Steg nummer to i analysen handler om å organisere datamaterialet i ulike koder. I vår kodeprosess brukte vi fire koder: Utsagn om *bildebokens elementer*, *hva som er en god bildebok ifølge informantene*, *hvordan informantene velger bildebøker* og *hvordan informantene bruker bildebøker* som utgangspunkt i analysen vår. I kodingen tok vi for oss ett og ett intervju og strukturerte setningene fra transkriberingen, slik at vi fikk en god oversikt over innholdet i dem.

Det neste steget i analysen handler om å kategorisere dataene som er samlet inn. Her skal forskeren få et overblikk over materialet og se hvordan dataene kan sees på som en helhet. Dataene kategoriseres i overordnede kategorier og disse blir kalt analysens temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Vi valgte å dele intervjumaterialet fra informantene inn i fire ulike temaer. Inndelingen gjorde vi basert på svarene som kom frem i intervjuene. Da så vi at de viktigste temaene som kom frem var disse: *bruk*

*av bildebøker i undervisninga, informantenes begrunnelser og syn på bildebøker, hva legger læreren vekt på i sitt valg av bildebøker? og hvor finner læreren bildebøkene?* Vi lagde disse temaene ved å ta utgangspunkt i vårt kodemateriale og så at ved å legge inn et ekstra tema, gjorde det at vi fikk dekket en større del av datamaterialet. Ved å ta i bruk disse temaene fikk vi plassert dataene inn i bokser og sortert dem. Datamaterialet ble da mer oversiktlig for oss, noe som var svært hjelpsomt når vi skulle jobbe videre med analysen.

Det siste steget i en tematisk analyse er rapportering. I rapporteringen skal forskeren presentere temaer samtidig som resultatene basert på intervjuene kommer frem. I denne delen er målet at forskeren skal komme frem til svaret på oppgavens forskningsspørsmål, ved hjelp av de tidligere fasene i den metodiske analysen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Ved å gjøre dette kom vi frem til flere funn som angikk vår studie og sammenlignet disse med hverandre. Vi skal nå gå nærmere inn på funnene vi fikk fra vår analyse.

## 5.0 Resultat

Informantene har gitt oss mye datamateriale som har vært interessant å undersøke nærmere. Med utgangspunkt i vår problemstilling har det vært særlig interessant å høre om lærernes begrunnelser for bruk og valg av bildebøker. De kommer som sagt fra tre ulike by-skoler med ulike arbeidserfaringer, hvor Linn og Kristine har relativt lang erfaring, mens Pål er en ganske ny lærer. De tre informantene har både like og ulike formeninger om bildeboken. Vi skal nå presentere deres uttalelser fra intervjuene. Vi har valgt å strukturere presentasjonen rundt hver enkelt lærer. Hvert delkapittel er strukturert rundt temaene: *bruken av bildebøker, begrunnelser og syn på bildebøker, valg av bildebøker og hvor finner informantene bildebøkene?* Helt til slutt vil vi oppsummere hvert delkapittel som angår hver enkelt lærer. Basert på det vi har sett i intervjuene har vi valgt å lage tematiske overskrifter for å systematisere og tydeliggjøre analysen av datamaterialet. Til slutt i dette kapitlet, vil vi sammenligne funnene fra våre informanter.

Før vi presenterer våre informanter, vil vi først igjen vise til vår problemstilling og forskningsspørsmålene, da disse skal fungere som en grunnleggende rød tråd gjennom denne fremstillingen, samtidig som de skal besvares. Vi har valgt problemstillingen: *Hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?*, med disse tre forskningsspørsmålene:

- *Hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker?*
- *Hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*
- *Hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*

### 5.1 Pål

Pål er den av informantene som har minst erfaring med å jobbe som lærer i skolen. Han har jobbet som lærer i begynneropplæringen i to år. Skolen Pål jobber på, ligger på Østlandet og består av rundt fem til seks hundre elever, hvor klassene går fra første til syvende. Elevmangfoldet er bredt og de har tilgang til både lærebøker og iPad i deres skolehverdag. Lærebøkene brukes mest i form av å arbeide med spesifikke oppgaver. Ipaden brukes mest i form av at elevene får lov til å spille for eksempel matte- eller norsk spill, hvor vanskelighetsgraden på oppgavene blir tilpasset hver enkelt elev. I vår studie har vi fokus på praktisering og valg av bildebøker. Vi skal derfor nå gå nærmere inn på hvordan Pål bruker bildebøker, hvor vi også vil se på hans begrunnelser og syn på bildebøker. Til slutt vil vi se på hvordan han velger bildebøker og hvor han har tilgang til bildebøker, for så å oppsummere de fire temaene helt til slutt.



### 5.1.1 Bruk av bildebøker i undervisninga

Pål pleier å bruke bildene i bildeboken aktivt, da han pleier å vise frem bildene i boken til elevene og stopper opp underveis slik at de kan prate om innholdet i boken. Han forteller at han samler elevene foran seg i en lyttekrok før han går i gang med lesingen. På denne måten er det lettere for elevene å se bildene i bildeboken, samtidig som at lyttekroken kan føre til at den litterære samtalen flyter bedre, ettersom elevene kan konsentrere seg mer fremfor når de sitter ved egen pult. “I en bildebok er det viktig å ta seg tid til å studere bildene”, forteller Pål. Han forteller videre om den litterære samtalen, hvor han nevner at samtalen kan brukes som verktøy i form av å la elevene øve seg på å koble verbalteksten og bildene sammen for å skape mening. Pål refererer her til en litterær samtale i form av en helklassesamtale. Videre i intervjuet forteller Pål at når han skal ta i bruk en bildebok i klasserommet, har han selv lest igjennom boken og funnet oppslag han vil ta opp i den litterære samtalen med elevene. Selv om Pål bruker bildebøker for det meste i norskundervisningen, så nevner han at det hender han bruker bildebøker i andre fag, så lenge det er en sammenheng mellom innholdet i bildeboken og undervisningen. “Altså jeg bruker bildebøker i flere fag, men da må det være en tydelig rød tråd”. Her poengterer Pål at dersom han skal ta i bruk en bildebok må den kunne passe inn i sin tenkte undervisningsplan.

### 5.1.2 Pål sine begrunnelser og syn på bildeboken

Når det kommer til begrunnelse for hvorfor Pål tar i bruk bildebøker i klasserommet svarer han at han liker å bruke bildebøker, fordi alle kan få med seg innholdet, både de som kan og ikke kan lese. Bildeboken er altså god å bruke, i form av at Pål kan tilpasse undervisningen til elevenes behov og utgangspunkt, fremfor læreboken som muligens ikke treffer alle på deres nivå. Han forteller at han bruker bildeboken som et verktøy i form av å skape nysgjerrighet, samtidig som at lesing av boken kan føre til at elevene får leseglede.

Pål nevner også at bildeboken kan få elevene til å leve seg inn i bokens handling. “Jeg bruker bildebøker fordi elevene lever seg mer inn i bokens handling, også kan bildeboken og lesestunden tilpasses. Elevene som ikke kan lese så godt kan se på bildene og likevel få med seg hva historien handler om”. Pål argumenterer for viktigheten av bokens mange elementer. Han nevner for eksempel at elevene kan se på bildene, for å få med seg hva historien handler om. Det spiller altså ingen rolle om elevene kan lese selv eller ei, de kan støtte seg på bildene og informasjonen bildene gir. Videre argumenterer Pål for at bildeboken utfordrer elevene på en måte som læreboken ikke kan. “Bildeboken kan for eksempel utfordre elevene til å snakke om innholdet i boken, det å skulle sette seg inn i og diskutere andre personers situasjon for eksempel”. Her nevner Pål at bildeboken kan gi elevene mer enn bare en historie, dersom læreren også velger å samtale om innholdet i historien.

Han trekker så frem at det å bruke bildebøker i undervisningen, kan gjøre at elevene blir introdusert for nye ord. Pål forteller at “Det er positivt om bildeboken kan hjelpe elevene til å utvikle seg på andre områder enn bare lesing, som for eksempel å introdusere nye ord”. Bildeboken kan altså fungere som et språkutviklende middel og dermed gi elevene mer enn bare en fortelling. De kan tilegne seg mer kunnskap om språk, samtidig som de får delta i en historie. I en slik historie får elevene informasjon som de må bearbeide og bruke til å skape mening. Videre kan dette skape leseglede, ettersom boken dermed fanger elevenes interesse, oppmerksomhet og engasjement. Dette kan så gi elevene motivasjon til å ville lese selv, samtidig som de opplever å få underholdning når de blir lest for av andre. Til slutt legger Pål til at bildeboken kan bidra til å skape og opprettholde interesse for undervisningens emne, og han anser derfor boken som et verktøy: “Et sånt verktøy kan bidra til å engasjere elevene og gjøre undervisningen mer spennende”. I tillegg til dette nevner han også at bildebøker kan skape en rød tråd til undervisningen, i form av at elevene opplever den som relevant og aktuell.

Kort oppsummert kan vi altså si at Pål liker å bruke bildebøker, fordi han anser en slik bok som et godt verktøy. Boken kan tilpasses til alle elevene, ettersom de kan bruke informasjonen de får fra bildene. Videre vektlegger Pål at elevene kan prate om innholdet i boken. Da kan de få mer kunnskap om for eksempel språk og de kan få øvd seg på å bearbeide informasjon til å skape mening. Bildeboken kan også vekke interesse for undervisningens emne, noe som kan bidra til å gi elevene leseglede og leselyst.

### 5.1.3 Pål velger bøker som må passe til undervisningen

Pål velger ofte bøker han er kjent med fra sin utdanning, ettersom dette er bøker som har fått et kvalitetsstempel i lærerutdanningen. Han anser disse bøkene derfor som gode. Pål nevner for eksempel bøkene *Jakob og Neikob* (Stai, 2012) og *Odd er et egg* (Aisato, 2010), som han har jobbet mye med gjennom utdanningsløpet. Han er relativt ny i læreryrket, ettersom han nylig ble ferdig utdannet. Likevel når han skal foreta et valg på generell basis, pleier han å se på baksiden av boken for å få informasjon om hva boken handler om. “Jeg leser baksiden av boken hvis jeg trenger å få et kjapt innblikk i hva denne boken handler om”. I tillegg til dette sier han også at det viktigste er å velge en bildebok som passer til undervisningen.

“Jeg ser etter om den passer til undervisningen og temaet som skal undervises i, og om det er noen gode bilder som vi kan bruke til samtale for å utvikle elevene sine refleksjoner. Om boken inneholder det temaet som skal undervises i for å ha en rød tråd med undervisningen”.

Pål mener i dette tilfellet at bildeboken for eksempel bør inneholde et tema som han skal undervise i, eller at innholdet i boken inneholder elementer han kan bruke i sin undervisning. Dette eksemplifiserer han med å vise til at dersom han for eksempel har matte, så må bildeboken bestå av matte på en eller annen måte. Det er altså viktig for Pål å velge en bildebok som passer til undervisningen. Han pleier å lese på baksiden av boken, slik at han kan se om bildeboken er passende. I tillegg til dette velger han også bildebøker som han har fått introdusert fra sin utdanning, ettersom at de er kvalitetssikret.

#### 5.1.4 Å finne bildebøker til undervisningen

Pål kommenterte følgende i intervjuet: “Jeg går ofte på folkebibliotek for å få inspirasjon til å finne nye bøker jeg kan ta med meg inn i klasserommet”. Her forteller han at han får tips til nye bøker han kan ta i bruk som passer til elevene i begynneropplæringen. Han nevner at han også pleier å ta i bruk skolebiblioteket, men han synes biblioteket i byen har større utvalg. Et annet konkret eksempel Pål kommer med er at han bruker nettsiden [barnebokkritikk.no](http://barnebokkritikk.no). Her finner han tips til nyttige bøker fra norske forlag, som skolen kanskje ikke har fått inn på deres bibliotek. På denne nettsiden blir det lagt ut bokanmeldelser fra fagpersoner og bøkene har derfor blitt analysert. Pål legger til at han også finner nye bildebøker basert på tips fra lærerveiledninger i norskfaget, som passer til undervisningens tema og de er rettet mot elevgruppen. Slike bildebøker bruker han i undervisningen for å skape variasjon. Et eksempel han nevner i intervjuet er boken *Garmanns sommer* (Hole, 2006). Pål påpeker at dette er en bok tilpasset elevene på de laveste klassetrinnene. Han liker å bruke denne boken fordi temaet er skolestart og den handler om en gutt som gruer seg til å begynne på skolen. En slik bok anser han som særlig relevant for de minste, da den inneholder elementer elevene kan kjenne seg igjen i og den tar opp språk i form av metaforer. *Garmanns Sommer* (Hole, 2006) er gjenkjennbar og formidler temaet på en mer kreativ måte, enn læreboken gjør.

#### 5.1.5 Oppsummering av Påls bildebok-praksis

Basert på Pål sine utsagn anser vi han sin bruk av bildebøker og hans begrunnelser når det kommer til valg av bildebøker, som at han ønsker å ta i bruk bildebøker innimellom i sin undervisning. Pål anser bildeboken som et godt verktøy som kan gi elevene mye. Bildebøkene kan: 1) øve seg på å bearbeide informasjon, 2) forstå seg selv og andre, 3) få ny kunnskap, 4) utvikle leseglede og 5) utvikle språket. Han presiserer også at det er viktig at bildeboken er relevant i form av at den har en form for tilknytning til undervisningen. Ved å se på Pål sine begrunnelser og kriterier for å bruke bildebøker i klasserommet kan vi se at han legger stor vekt på læringsutbyttet i å lese bildebøker. Han vektlegger de pedagogiske sidene i bruken av bildebøker og legger mindre vekt på det estetiske ved bildebøkene.

## 5.2 Linn

Linn er en erfaren lærer som har jobbet mange år på skolen. Hun har de siste årene jobbet som kontaktlærer for elevene i begynneropplæringen og trives best med å jobbe med de yngste elevene. Linn jobber på en skole i Sør-Norge, hvor klassemangfoldet består av få kulturer og etnisiteter. I hennes klasse bruker elevene iPad i form av at de kan finne bøker gjennom en app og enten lese boken selv, eller få den lest høyt. Elevene bruker også lærebøker, men da i form av for eksempel å svare på spørsmål knyttet til tekst. Når det kommer til bruk av bildebøker i undervisningen, pleier Linn å bruke dem i form av høytlesning og som avbrekk. Videre presiserer hun at den er god å bruke i form av at den opptar elevenes oppmerksomhet. Vi skal nå se nærmere på hvordan Linn bruker bildebøker og hennes syn på dem. Da vil vi også se på hennes valg av bildebøker og hvor hun finner bildebøker.

### 5.2.1 Bruk: høytlesning og avbrekk

Linn forteller at hun bruker bildebøker til høytlesning for elevene. Dette gjør hun fast en gang i uken. Hun prøver å få det til oftere, men ettersom hun jobber på en baseskole, er det vanskelig å få ro til dette, sier hun. I gjennomføringen pleier Linn å samle elevene i lyttekroken. Hun forteller at hun starter med å vise frem bokens forside til elevene, for så og bruke parateksten og bildene. Dette gjør hun for å vekke nysgjerrigheten til elevene. “Viser litt forside og ja, viser litt av bildene, sånn at de skal bli litt interessert, også er det også på smartboard, sånn at når vi begynner å lese, litt mer ordentlig, så ser de bildene godt”. Av og til pleier hun også å bruke bildebokens oppslag i forkant av høytlesningen. Da henger hun opp ulike oppslag rundt i klasserommet, for å fenge elevene med bokens tekstutdrag og bilder.

“Hvor vi liksom skal begynne med en ny bok, hvor vi har hengt opp litt små bilder, litt sånn uten å si noe. Et her og et der, for å liksom fange litt interesse der. Det har vi gjort et par ganger”.

Hun forteller at ved å gjøre mer ut av boken, i form av for eksempel å samtale om den, merker hun at elevene forbinder høytlesningen med noe koselig og noe de ser frem til. Ved å ta i bruk bildebokens elementer i høytlesningen, skaper hun undring og nysgjerrighet hos elevene.

Linn forklarer i sitt intervju at hun gjerne bruker bildebøker som en pause for elevene i undervisningen. Hun trekker frem at timene ofte kan bli lange for de små og et lite avbrekk med en høytlesning stund virker positivt på konsentrasjonen hos elevene for resten av økten. Skolen Linn

jobber på har i sine timeplaner en time høytlesning i løpet av uken på alle trinn. Hun forteller at hun i begynneropplæringen bruker mest bildebøker i denne timen. “Vi har en standard som sier vi skal ha høytlesning en gang i uken, etterhvert som elevene blir eldre så er det ikke så mye bildebøker, men nå bruker vi bildebøker “. Da pleier Linn å vise mange bilder, som hun ofte har scannet for å vise dem frem på storskjerm. Videre forteller hun om bildebøker hun selv har brukt i undervisningen. Hun snakker om en bok som har vært populær blant elevene, den heter *Jorda rundt med Kludrebukk* (Kunnas & Kunnas, 2009): “Men da har jeg tatt med boken hjemmefra for mine unger likte den og den fenger veldig. Masse gøy bilder”. Denne boken inneholder fakta, men også mye humor, da Kludrebukk reiser rundt og opplever mye. Til tross for at denne boken er over 10 år gammel, fenger den fortsatt. Linn forteller at en slik type bildebok kan hun bruke år etter år fordi hun vet at dette er en bok som gir noe til elevene. Boken inneholder for eksempel ulike modaliteter, som gir elevene informasjon de må bruke til å forstå innholdet. Hun vektlegger da særlig bildene i boken.

### 5.2.2 Bildeboken som blikkfang og historieforteller

Linn mener at bildebøker er viktige og argumenterer for at elevene trenger å ha noe å hvile øynene på, hvor de samtidig kan følge en historie. Det å kunne følge en historie opplevde hun som fengende for elevene og hun mente det kunne bidra til leseglede. Videre nevnte Linn at bildeboken kan gjøre at elevene får med seg historien i boken, selv om lesenivået til elevene er ulikt. Hun begrunnet dette med å nevne at elevene får mulighet til å se på bildene, som kan gi dem støtte, dersom det for eksempel er noen ord de ikke forstår. “Bildene i seg selv kan gi elevene mye informasjon”. Her viser hun til bildene som modalitet, hvor de kan gi mye informasjon i form av detaljene som kommer frem. På denne måten får Linn frem viktigheten av at de to modalitetene som er verbaltekst og bilde. De henger sammen og leseren må ta seg tid til å lese verbalteksten og å se på bildene, for å få en helhetlig forståelse av bildebokens innhold.

### 5.2.3 Valg av bildebøker: Bildene er viktigst

Når Linn skal velge ut en bildebok til å bruke i en undervisningssituasjon, har hun ikke en bestemt kriterieliste, men hun uttrykte at parateksten var viktig. Da argumenterte hun for at den gir henne en pekepinn på bokens innhold. Hun uttrykte også at det er viktig å bla i boken, for å se på bilder og verbalteksten. Ved å gjøre dette får hun en helhetlig oversikt over bokens innhold. Angående spørsmålet om hvilket element hun anser som viktigst i valget av en bildebok, svarte hun at bildene var viktigst og hun var særlig opptatt av hvordan de så ut. Hun ønsket for eksempel ikke å velge en typisk gutte- eller jentebok, da hun ville velge en bok som passet til alle. Her er Linn altså opptatt av

både estetiske- og pedagogiske kriterier. Linn uttrykte videre at det var viktig at boken tiltalte henne, slik at hun kunne legge den frem for ungene som en spennende bok.

“Jeg har ikke en bestemt ting å se etter, men jeg tenker det å tenke litt på hvem man har i gruppa, [...] også litt at det skal fenge gutter og jenter. [...] også kommer det veldig an på hvordan tegningene er, eller bildene er”.

Hun presiserte videre at det var viktig at bildene hadde kontraster og var tydelige. Særlig i høytlesningen uttrykte hun at det var viktig. Linn er altså opptatt av at bildeboken appellerer til begge kjønn. Den skal for eksempel ikke bare appellere til de elevene som er interesserte i fotball. Det som kan være fengende i et trinn, trenger ikke nødvendigvis å være like fengende i et annet trinn. Linn er også opptatt av at bildene bør være tydelige i form av kontraster, slik at de kommuniserer bokens historie på en forståelig måte for elevene. Diffuse bilder er hun altså ikke interessert i, de må fenge elevene.

#### 5.2.4 Hvordan finne bøker?

Linn er med i et kollegium som gjerne deler tips med hverandre, slik som for eksempel å tipse om gode bøker. Linn forteller følgende: “Vi har ganske godt utvalg av bøker her på skolen, men ellers har vi kollegaer et lite utvalg i hver av våre private hyller som vi går og låner litt av, som vi vet at kan fungere ganske greit”. Her bruker altså Linn bøker som hun regner med fungerer, fordi hun har kolleger som har brukt og anbefalt dem. I tillegg til dette nevner Linn at hun bruker skolebiblioteket, men uttrykker at tilgangen på bøker er begrenset på grunn av skolens økonomi.

#### 5.2.5 Linn sine tanker oppsummert

For å oppsummere, så er Linn opptatt av å finne bildebøker som har gode bilder. Her trekker hun frem at gode bilder for henne er bilder som består av tydelige kontraster og som gir leseren informasjon. Videre nevner hun at boken er en god historieforteller, samtidig som den fungerer som et godt blikkfang. Når hun så skal velge bildebøker, ser hun på bildene og påser at boken er passende til både gutter og jenter, samtidig som den appellerer til henne selv. Da kan hun presentere boken som en spennende bok. Basert på intervjuet med Linn kan vi se at hun legger mye vekt på de estetiske kriteriene i bruken av bildebøker, samtidig som at de pedagogiske kriteriene er sterke. Derfor kan vi si at Linn har en kombinasjon av begge disse kriteriene i sitt fokus, når hun velger bildebøker hun vil ta for seg i begynneropplæringen.

## 5.3 Kristine

Informanten vår, Kristine er i likhet med Linn en erfaren lærer som har jobbet i skolen i mange år. Hun trives godt med de minste elevene og jobber fast med elevene i begynneropplæringen. Kristine forteller at hun har jobbet på samme skole i omtrent 20 år. Skolen ligger i Sør-Norge og elevgruppene på denne skolen er flerkulturell. Skolen består av 500 elever og omhandler trinnene første til syvende. Kristine trives med å jobbe som lærer. Dette påpeker hun som en innledende kommentar i intervjuet. Hun forteller videre innledningsvis at hun nå jobber mest med lese- og skriveopplæringen i første og andre trinn. Kristine er opptatt av å gi plass til bildebøker i skolehverdagen for de minste og bruker ofte bildebøker fremfor lærebøker. Hun forteller at i hennes undervisning bytter hun ut lærebøkene med bildebøker så godt det lar seg gjøre.

### 5.3.1 Bruk: Litterær samtale, avbrekk og modelltekst for skriving

Kristine påpeker at hun bruker bildebøker flere ganger i uken og på tvers av fag. Hun forteller i intervjuet at når hun kan bytte ut lærebøker med bildebøker i undervisningen, så gjør hun det. Hun synes det er viktig å få elevene til å bli glad i å lese bøker og det å kunne bruke bildebøker til å lære faglig kompetanse ser hun på som en god mulighet. I den litterære samtalen bruker Kristine bildebokens elementer aktivt. Hun forteller at hun pleier å introdusere boken ved å vise til forside og tittel og ser på bildene sammen med elevene. “Vi ser på forsiden og de hører tittelen. Vi prater om boken, og ser på bildene og får elevene litt på med tanke på hva tror dere boken handler om”. Videre forteller Kristine at når hun leser, stopper hun også opp underveis, ser på neste oppslag og lar elevene reflektere over hva som nå vil skje videre. Av og til pleier Kristine å bruke bilder fra boken og vise dem frem på storskjerm.

“Det med å stoppe opp underveis, og spørre elevene, hva tror dere kommer til å skje videre? eller for eksempel: hvorfor tror dere at den personen sa det eller gjorde sånn?, kan sette i gang fantasien hos elevene. Og før jeg leser videre kan jeg bla rundt på en side og bare la elevene se på bildene og spør de, hva tror dere kommer til å skje nå? for å gjøre de litt oppmerksomme på at det er mye informasjon som ligger i å bare se på bildene”.

Her formidler Kristine at hun er opptatt av at elevene skal lære seg å ta i bruk bildebokens mange elementer, slik at de kan se sammenhengen med dem og dermed forstå innholdet i bildeboken bedre. Hun nevner også at hun stiller elevene spørsmål underveis, slik at de kan bruke egne synspunkter og refleksjoner, basert på informasjonen de får fra historien. Dette er relevant i en litterær samtale. Kristine nevner også bla-vendinger i form av at dette elementet opprettholder elevenes nysgjerrighet,

da de ønsker å vite hva som skjer videre. Videre uttrykker hun at det er viktig å gjøre lesestunden om til noe som vekker engasjementet hos elevene i begynneropplæringen. Helt til slutt nevner hun at hun tar i bruk bildeboken som et middel til å snakke om følelser og mellommenneskelige relasjoner.

“Hvis de kan snakke om at en eller annen fiktiv figur i en bok er litt redd for sånn og sånn, er det litt enklere enn å si at en er redd selv. Så det kan være et fint hjelpemiddel det. Det å bruke bildebøker [...] Det å se på ansiktet til personene i bøkene når en skal snakke om følelsene”.

Vi ser her at Kristine kommer inn på temaet emosjonell literacy, som handler om at elevene skal lære seg å sette seg inn i andre sine situasjoner og koble egne tanker opp mot dette. Hun trekker også inn at bildebøker kan hjelpe elevene til å lære å kjenne seg selv og andre, gjennom bokens fortelling.

Det er ikke bare i den litterære samtalen Kristine tar i bruk bildebøker. Hun bruker den også som et avbrekk og i *forlag som metode*. Når hun bruker boken som avbrekk er hun opptatt av å la elevene få pause i for eksempel egen skriving og lesing. Et slikt avbrekk kan være å lese en kort bildebok hvor elevene får konstruert egne tanker omkring bokens innhold, mens læreren leser. Ved å ta i bruk bildebøker i undervisningen på denne måten skaper læreren rom for at elevene kan få roet seg ned og slappe av for så og kunne nyte stunden. I tillegg til dette nevner hun også at hun innimellom bruker bildebøker i spisestunden. “Det hender vi leser i spisingen, elevene liker det veldig godt”. Hun legger til at elevene bruker mye skjerm i undervisningen og derfor liker hun å variere elevenes spisestund i form av å gjennomføre høytlesning. På denne måten får elevene et avbrekk, samtidig som at de får underholdning og avslapping i spisesituasjonen. Kristine bruker også bildebøker som modelltekster for elevenes egen skriving. Denne fremgangsmåten kalles for *forlag som metode*. Her pleier Kristine å bruke bildeboken som modelltekst. Forlag som metode går ut på at læreren er forlagssjef og elevene får rollen som forfattere. Elevene lager egne bøker og læreren gir elevene støtte i skrivingen. Denne metoden foregår som en lek (Håland, 2016, s. 47). I denne lekpregede læringen kan elevene herme etter teksten i bildeboken og dermed øve seg på å skrive. På denne måten får hun brukt boken til noe annet enn litterær samtale og i spisingen. Videre nevner Kristine at hun kan også bruke enkle faktabøker med bilder og tekst. På denne måten varierer hun undervisningen, i form av å bruke ulike typer bildebøker.

### 5.3.2 Bildeboken har en spennende fortelling

Kristine legger vekt på å ta i bruk bildebøker i skolen. Hun synes det er viktig å bruke bildebøker i flere fag enn kun i norskfaget. Dette er fordi hun ser viktigheten av å la elevene få mulighet til å



kjenne seg igjen i tekstene de hører eller leser selv. Hun nevner at bildeboken kan brukes til litterær samtale og som avbrekk i spisestunden. I den litterære samtalen kan elevene bruke egne erfaringer til å skape mening. I tillegg til dette kan bildeboken by på en spennende fortelling, hvor de da også får opplevelser og inntrykk gjennom bilder. Kristine nevner at lærebøkene av og til tar opp temaer på en måte hun opplever som unaturlig å legge frem. Da pleier hun å velge en bildebok istedenfor, som passer inn og som hun da kan snakke om. Hun mener at ved å ta i bruk bildebøker på denne måten har elevene en bedre sjanse til å få med seg innholdet i undervisningen. Videre forteller Kristine at hun synes bildebøker er særlig viktig å bruke i de mindre klassetrinnene, fordi de kan bidra til å skape leseglede.

### 5.3.3 Kristine velger bildebøker basert på formål

Når Kristine skal velge bildebøker, baseres valget på hva hun har tenkt å bruke bildebøkene til. Hun pleier for eksempel ofte å bruke de til *forlag som metode* og da ønsker hun å finne bøker som har et mønster og et system, som barna lett kan forstå. “For eksempel når jeg skal bruke de til typ lese og skriveopplæringen, når jeg skal øve elevene opp i å skrive bøker selv, så ser jeg jo etter bøker som har et spesielt mønster. Som går igjen”. Kristine eksemplifiserer dette med å vise til bøkene som heter *Når to* (Bringsværd, 2010). Hun nevner at disse bøkene har et klassisk mønster som er gjentakende. En slik bok egner seg for elevene fordi den har et mønster og system som barna kan følge. *Når to* er en bildebok-serie som Tor Åge Bringsværd (2010) har skrevet og inneholder en fast figur som heter Berte. Serien viser til flere fortellinger om Berte og selve mønsteret i boken handler om at setningene begynner med blant annet: Når to skal rydde eller når to går på tur.

Kristine presiserer videre at valget må basere seg på at bildeboken skal fenge alle og at den må passe til undervisningens formål. Det er også viktig at bildeboken inneholder farger og store bilder, slik at den appellerer til leseren. En slik kvalitet på bildene har noe å si, slik at elevene skal finne gleden av å bli lest for eller for å ville lese bildebøker selv: “at bildene har noe å tilføre, at de passer godt til teksten. Det er jo litt sånn varierende kvalitet på bildebøkene. Noen er veldig gode til det, mens andre har ikke lagt fullt så mye arbeid i bildene”. For henne er bildene verdifulle, fordi de tilfører noe ekstra i form av sin måte å kommunisere på. De gir for eksempel elevene mulighet til å snakke om blant annet følelser.

“Jeg tenker jo at jeg vil ha noe som appellerer til barna, og da er jo ofte farger og store bilder spennende. Og gjerne litt gøy bilder eller bilder der det skjer masse, det appellerer til barna. Bildene er veldig verdifulle tenker jeg. Det å se på ansiktet til personene i bøkene når en skal

snakke om følelsene, for eksempel. Det hadde du ikke fått i en vanlig bok uten bilder. Det er jo noe med at bildebøkene tilfører noe ekstra som er fint å bruke”.

Dette med at bildene og verbalteksten i en bildebok kan samhandle sammen på en måte slik at elevene greier å leve seg inn i bokens fortelling, handler om emosjonell literacy. Her får elevene trening på å kunne sette seg inn i andres situasjoner.

#### 5.3.4 Bruker ofte byens bibliotek

Kristine kommenterte følgende: "jeg låner ofte bøker på byens bibliotek", da utnytter hun muligheten til å finne bøker som kanskje ikke er tilgjengelig på skolen sitt bibliotek. I tillegg til dette bruker hun nettsiden *På sporet*, hvor hun pleier å hente inspirasjon til letteste bildebøker som hun kan ta i bruk i begynneropplæringen. Nettsiden er laget av *Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger*. Hun forteller at denne leselisten består av anbefalte bildebøker, som hun pleier å bruke ofte. Dette er bøker som er tilpasset elevene sine lesenivåer. Kristine pleier å bruke disse bøkene i spisetunden, fordi hun opplever dem som korte. I spisetunden bruker hun bildebøker som ifølge Lesesenteret er på nivå fire. Slike bøker er korte og består av 125 til 250 ord. Elevene kan da få tid til å prate sammen etter lesingen, noe som Kristine ønsker.

#### 5.3.5 Kristine sine tanker kort oppsummert

Når Kristine velger ut bildebøker som hun ønsker å bruke i begynneropplæringen, velger hun disse basert på didaktiske kriterier. Hun ser på hva bildebøkene gir elevene, fremfor hva en lærebok gir. Hun mener at en bildebok engasjerer elevene i begynneropplæringen på en annen måte enn læreboken kan. Kristine er den av informantene som bruker bildebøker mest i sin undervisning og har derfor ulike måter å ta i bruk bildebøker på. Hun bruker for eksempel bildeboken til *forlag som metode*. En praksismetode som ikke nevnes av de andre informantene.

## 5.4 Sammenligning av resultatene

Vi vil nå sammenligne materialet fra intervjuene som en avsluttende oppsummering av resultatdelen. Her vil vi se på likheter og forskjeller når det kommer til informantenes bruk av bildebøker i klasserommet, før vi videre skal ta for oss resultatene fra intervjuene i drøftingskapittelet.

### 5.4.1 Bruken av bildebøker

Først skal vi se på hvordan våre informanter tar i bruk bildebøker. Alle de tre informantene bruker bildeboken til å lese en fortelling for elevene, men de gjør det på ulike måter. I likhet med Pål bruker Kristine bildeboken til litterær samtale, men også som et avbrekk for elevene. Linn bruker også bildeboken som et avbrekk for elevene, men da i form av høytlesning. Kristine er den av informantene som bruker bildebøker mest i undervisningen, da hun ønsker å bytte ut bildebøker med lærebøker når det er mulig. Linn prøver å få inn bildebøker så mye som mulig, men kommenterte at det ikke er hver dag hun får tid til det.

### 5.4.2. Bildeboken gjør elevene interessert og gir dem leseglede

Kristine, Pål og Linn nevner alle at de anser bildeboken som viktig, men begrunnelsene er noe ulike. Likevel nevner alle de tre leseglede på ulike måter. For eksempel når de prater om hva bildeboken kan gi til elevene. Hvordan en skaper leseglede hos elevene er det ikke noe fasitsvar på, men lærerne snakker om ulike tilpasninger som kan gjøres for å legge til rette for en best mulig lesestund. Linn nevner at elevenes oppmerksomhet vekkes, noe som er grunnleggende for å oppnå leseglede. Kristine snakker også om dette i sitt intervju. Hun opplever at elevene synes bildeboken er mer spennende i forhold til læreboken, samtidig som den fungerer som en ekstra støtte for elevene. Dette er Pål også enig i. Han nevnte at bildeboken i tillegg til dette, er viktig da den kan utfordre og tilpasses til elevene, samtidig som den kan vekke interesse for undervisningen.

### 5.4.3 Kriterier for valg av bildebok

Informantene tar hensyn til flere kriterier når de velger ut bildebøker. Basert på intervjuene tar de tre lærerne hensyn til parateksten, bilder, verbaltekst, målgruppe og undervisningens formål. De vurderer da bildeboken basert på disse hensynene, når de velger ut en bildebok til undervisningen. Pål er særlig opptatt av å se etter om bildeboken passer til undervisningen, men han nevner også kort at han pleier å lese parateksten som er på baksiden av boken, for å få med seg bokens innhold. I tillegg til dette ser han etter bilder som han kan bruke til å skape samtale og refleksjon. Linn anser parateksten og bildene

som det viktigste hun ser på, når hun skal velge bildebok. Hun bruker disse elementene til å få med seg bokens innhold, se om boken appellerer til henne, se om boken kan appellere til trinnet og til se om det er tydelige bilder i form av kontraster. Kristine er i likhet med Pål opptatt av at bildeboken skal passe til undervisningen, men den må også, i likhet med Linn sitt argument, være appellerende. Bildene må også være store og bestå av farger.

#### 5.4.4 Hvor finner informantene bildebøkene?

Alle våre informanter bruker biblioteket på skolen, slik at de kan finne passende bildebøker til deres undervisning. Kristine og Pål påpekte at de også tar i bruk biblioteket i byen for å finne nye bøker. Da kan de finne bøker som skolebiblioteket ikke har tilgjengelig. Linn nevnte at hennes kolleger har egne private samlinger av bildebøker som hun kan bruke. På denne måten får elevene møte bildebøker med variert innhold. Informantene bruker også nettsider til å finne inspirasjon til nye bildebøker, dette nevnes i intervjuene med Kristine og Pål. De bruker to ulike nettsider til å finne bildebøker. Kristine bruker nettsiden *På sporet*, som Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har utarbeidet, og Pål bruker *barnebokkritikk.no*. Helt til slutt i denne fremstillingen av hvor informantene finner bildebøkene, vil vi legge til at Pål nevner at han bruker lærerveiledningene, når han skal finne en bildebok som passer til undervisningen. Dette er ulikt fra de andre informantene.

### 5.5 Avsluttende ord for dette kapittelet

Kristine, Pål og Linn har flere begrunnelser og argumentasjon omkring temaet bildebøker. For å oppsummere snakker de om bruken av bildebøker, bildebøkernes muligheter, kriterier for valg og hvor de finner bildebøker. Vi ser at bildebøkene brukes som modell for skriving, til samtale og refleksjon, til å la elevene leve seg inn i en historie og til avkobling. En kan altså si at våre informanters praksis vektlegger litteratur i form av opplevelser, avbrekk, samtaler og skriveutvikling. I tillegg til dette ser informantene hvilke muligheter en bildebok har, altså hva den kan bidra med i undervisningen. Mulighetene som her kommer frem er at bildeboken: 1) egner seg godt til samtale, 2) er en god blikkfanger og historieforteller, 3) gir elevene leseglede og 4) interesserer elevene.

Vi ser også at informantene vektlegger ulike momenter, når de skal velge bildebok, men samlet sett kan vi si at vektleggingen består av å se etter: 1) om bildeboken passer til undervisningen, 2) om bildene i boken skaper samtale og kan bidra til refleksjon, 3) om den er passende til målgruppen, 4) om bildene består av farger og gir rom for tolkning og til slutt 5) om boken kan være fengende for elevene. Basert på disse vektleggingene ser vi at det er både pedagogiske og estetiske hensyn som tas.

Vi ser også at våre informanter har noe variert tilgang til bildebøker, noe som kan ha betydning for deres valg av bildebøker. Vi vil derfor kort se på dette i drøftingen, delkapittel 6.3. Lærernes tilgang til bildebøker har betydning for kvaliteten på bildebøkene og er derfor et emne vi anser som viktig. Dette emnet er ikke en del av våre forskningsspørsmål, men våre informanternes forståelse av bruk og valg av bildebøker tar antakeligvis utgangspunkt i hvilke bøker de selv har hatt mulighet til å bruke og hatt tilgang til.

De tre forskningsspørsmålene vi har valgt oss, basert på vår problemstilling, er som sagt følgende:

*hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker? hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen? og hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?* Ved å se på våre funn i lys av disse spørsmålene, ser vi at alle tre informantene har flere begrunnelser og argumentasjoner som kan sees i relasjon med våre spørsmål. For eksempel ser vi at informantene uttrykker ulike begrunnelser for valg av bildebøker. Lærerne er opptatt av innholdet i bildeboken og hva et slikt innhold kan bidra til i undervisningen. De har også ulike fokusområder, når de skal velge. Kristine er for eksempel opptatt av at bildeboken passer til det hun skal undervise om, mens Linn er opptatt av at bildene har kontraster og er tydelige. Våre informanter er bevisste på sine valg og bruk av bildebøker, men de tenker likevel ulikt når de skal velge og bruke bildebøker i deres undervisning.

## 6.0 Drøfting

Før vi går videre til drøfting av resultatene i lys av teori og forskning, vil vi først repetere vår problemstilling, som er: *hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?* I vår forskning har vi også valgt ut tre forskningsspørsmål som skal hjelpe oss på vei til å besvare problemstillingen, disse er følgende: *hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker? hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen? og hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*

I forrige kapittel avsluttet vi med å kort ramse opp de viktigste funnene fra våre tre informanter. De hadde både like og ulike kriterier og argumentasjoner, når det kom til både valg og bruk av bildebøker. Når det kommer til valg av bildebok, så vi, i våre funn at lærerne valgte bildebøkene basert på disse kriteriene:

- 1) om bildeboken passer til undervisningen,
- 2) om bildene i boken skaper samtale og kan bidra til refleksjon,
- 3) om den er passende til målgruppen,
- 4) om bildene består av farger og gir rom for tolkning, og
- 5) om boken er fengende for elevene.

Videre brukte de bildeboken slik:

- 1) som modell for skriving,
- 2) til samtale og refleksjon,
- 3) til å la elevene leve seg inn i en historie og
- 4) til avkobling

Når det kom til hvorfor lærerne brukte bildebøker har våre funn bestått av argumentasjoner som handler om at bildeboken:

- 1) egner seg godt til samtale,
- 2) er en god blikkfanger og historieforteller,
- 3) gir elevene leselyst og leseglede og
- 4) interesserer elevene.

Vi skal nå se nærmere på disse funnene, hvor vi har valgt å kombinere analyse og drøfting. Dette ønsker vi å gjøre i form av å kunne se enkeltelementer av våre funn i lys av teori og forskning. Først og fremst skal vi ta for oss våre informanters valg av bildebøker som består av fem kriterier. Videre vil vi presentere bildebøker som informantene anser som gode, da disse bøkene eksemplifiserer deres preferanser og kriterier om hva som er en god bildebok. Videre vil vi se på hvordan og hvorfor våre informanter bruker bildebøker. I den tredje delen av dette kapittelet vil vi ta for oss rammefaktorer.

Rammefaktorene ser vi på som vesentlig viktige for valg og bruk av bildebøker. Vi vil da se på lærernes tilgang til bildebøker i skolen. Skolen sine ressurser har mye å si for valget av bildebøker, da de avgjør hvor mange, hvor varierte og hvor oppdaterte bildebøker lærerne og elevene har tilgang til.

## 6.1 Hvilke kriterier for valg av bildebøker anvender informantene?

Våre informanter har flere kriterier for valg av bildebøker. Kriteriene baseres på hva lærerne ser etter, når de skal velge bildebøker. Vi vil nå gå nærmere inn på kriteriene, hvor vi har delt opp hvert kriterium i et delkapittel. Kriteriet som handler om at bildeboken må passe til undervisningen går inn under delkapittel 6.1.1, mens kriteriet som handler om å se etter om bildene i boken skaper samtale og bidrar til refleksjon vil forekomme i delkapittel 6.1.2. De resterende kriteriene vil så følge denne nummereringen videre i form av 6.1.3, 6.1.4 og 6.1.5. Helt til slutt i dette delkapittelet vil vi kort se på bildebøker våre informanter anser som gode, da disse bøkene viser hvilke bildebøker (basert på intervjuene og informantenes kriterier) som oppfyller deres kriterier.

Informantene har ulike tilnærminger til bildebøkene og de vektlegger derfor kriteriene noe ulikt. Deres ulike tilnærminger kan sees i sammenheng med forskningen til Fodstad, hvor fire studenter tilnærmer seg bildebøkene ulikt (2020). De fire anvendte tilnærminger som ble kategorisert som didaktiske, analytiske og basert på barnas gjenkjennbarhet og identifisering av følelser (Fodstad, 2020, s. 43). Dette er tilnærminger som kan være grunnleggende for våre informanters avgjørelse av hva som er en god bildebok. I Solstad sin studie leste vi om et eksempel på hvordan kunnskap kan endre lærerens egen oppfatning. En av lærerne som deltok i studien, var i begynnelsen fokusert på fargene og den visuelle appellen. Læreren tilegnet seg etter hvert mer kunnskap og endret oppfatningen av hva en god bildebok er (Solstad, et al., 2018, kap 6, s. 84). Denne studien viser viktigheten av å interessere seg for og samtidig være åpen for å tilegne seg ny kunnskap, når det kommer til bildebøker. Læreren skal utøve sitt arbeid i tråd med læreplanen, som tilsier at elevene skal få "tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold" (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det å kunne stille seg kritisk til bildebøker og samtidig være åpen for nye, anser vi derfor som en viktig forutsetning for å imøtekomme elevenes behov på best mulig måte. Her understrekes betydningen av å være nysgjerrig på nye tilnærminger til læring og det å stadig søke ny informasjon, slik at en kan utvikle seg videre. På denne måten kan læreren velge bøker basert på sin stadig endrede kunnskap og dermed skape leseglede og engasjement for sine elever. Slik kunnskap finner vi igjen fra intervjuene med våre informanter, da de anvender ulike tilnærminger i deres kriterier for valg av bildebøker.

### 6.1.1 Boken må passe til innholdet i undervisningen

Både Kristine og Pål nevner at de velger bildeboken med utgangspunkt i hva boken skal brukes til. Dette tilsier at deres valg har bakgrunn i pedagogiske og didaktiske kriterier. Det å skulle velge med utgangspunkt i hva bildeboken skal brukes til, gjør at undervisningen får en rød tråd, slik som Pål presiserer. Undervisningen vil altså oppleves som relevant for elevene og de vil bli deltakere i en undervisning hvor alle elementene har en sammenheng og relasjon til hverandre. Kristine presiserer også at undervisningen bør ha en rød tråd og bruker et eksempel i form av å si at i skrive- og leseopplæringen passer bildeboken fint til *forlag som metode*. Da velger hun bildebøker som inneholder tydelige mønstre og strukturer, slik at elevene kan bruke bildeboken som modell for egen skriveprosess. Denne metoden ansees som å være svært inkluderende, da en slik metode gir alle elevene mulighet til å skrive med utgangspunkt i sitt nivå. For eksempel kan de elevene som sliter med å skrive, øve seg på å herme etter bokstaver og oppleve mestringsglede (Håland, 2016, s. 53). På denne måten velger Kristine en bildebok som passer til undervisningens tema.

Vi skal i dette delkapittelet se på hvordan bildeboken kan være passende til en undervisningsøkt. Da vil vi ta for oss metoden *forlag som metode* som Kristine nevner. Videre ser vi på undervisning som handler om språk, da vi ser at Kristine i tråd med Stokke og Palm vektlegger dette. Videre ønsker vi å se på hvordan bildeboken kan være passende å bruke i en undervisningstime som skal utvikle elevenes emosjonelle literacy, da dette er et tema vi opplever som gjennomgående i våre tre intervjuer. Disse tre temaene eksemplifiserer hvordan en bildebok kan passe til undervisningen, noe som våre informanter var opptatt av.

#### 6.1.1.2 Forlag som metode

Når det kommer til undervisningens formål, kan bildebøker velges i form av at de skal brukes som modell for elevenes egen skriving. Bildeboken kan altså bli en del av metoden som kalles for *forlag som metode* som Kristine presenterer for oss i sitt intervju. I denne metoden er læreren forlagssjef og elevene er forfattere. Videre kan *forlag som metode* sees i sammenheng med kompetansemålet som handler om at elevene skal “lage tekster som kombinerer skrift med bilder” (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette ettersom at dersom elevene skal bruke bildeboken som modell for egen skriving, vil det være naturlig for elevene å lage en bildebok hvor de kombinerer tekst og bilde, slik at boken de lager får en sammenheng. Kristine bruker altså i denne metoden, til å inspirere og motivere elevene, samtidig som de får et innblikk i bildebokens mange elementer. Videre velger hun bildebøker som inneholder elementer som er enkle å forstå for elevene, slik at de kan følge en enkel tekst, uten å måtte forholde seg til mer avanserte elementer som de (muligens) ikke har



kjennskap til. Kristine velger altså bildeboken med utgangspunkt i elevenes nivå og med utgangspunkt i hva bildeboken skal brukes til.

Forlag som metode er en arbeidsform som kommer til syne i kunnskapsløftet. Dette ettersom elevene skal få “tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære” (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når læreren velger bildebøker til bruk i *forlag som metode*, velger han/hun en bildebok som har en sjanger. Denne sjangeren blir elevene kjent med, når de får mulighet til å kikke i boken og samtidig legge merke til bokens struktur, med støtte av læreren. Videre bruker elevene denne boken som utgangspunkt for egen skriving, noe som gjør at de får tilgang til bokens språk og videre kan bruke dette språket til å kommunisere. De får da øvd seg på egen skriving og må underveis i denne prosessen presentere innholdet i sin tekst til læreren. På denne måten får de også oppleve og delta i en skriveprosess, noe som videre gir dem erfaring når det kommer til å skrive en tekst. Men tilbake til valg av bildebøker, så velger læreren altså bildebøker, slik at de passer til undervisningens formål, som i dette tilfellet er til *forlag som metode*. Dette delkapittelet omhandler kriterier for *valg* av bildebøker. Derfor vil vi ikke gå nærmere inn på bruken av bildebøker i dette delkapittelet, men vi vil som sagt i delkapittel 6.2 ta for oss hvordan bildebøker brukes i en slik metode.

#### 6.1.1.3 Undervisning om språk

Kristine kan ha en undervisningsøkt hvor formålet med undervisningen er å introdusere elevene i begynneropplæringen for nye ord og begreper. Da kan bildebøker være gode å bruke. Bildebøker inneholder mange ukjente ord og begreper som kan bidra til å utvikle elevenes språklige ferdighet og kompetanse, noe Stokke og Palm viser til i sin studie (Stokke & Palm, 2017). Kristine nevner i intervjuet at hun ønsker å finne en bok som elevene kan kjenne seg igjen i, og som kan være passende til deres situasjon. Bildeboken *Garmanns sommer* (Hole, 2006) handler om Garmann som skal begynne på skolen og han gruer seg. I denne boken kan elevene kjenne seg igjen i følelsene Garmann har, og de kan oppleve at følelsene blir satt ord på. I tillegg til dette inneholder boken metaforer. Metaforene kan læreren samtale om sammen med elevene og dermed får elevene mer kunnskap om språk, ved å få en bedre forståelse for hva metaforer er. Pål uttrykker at bildeboken kan være en støtte for elevene. Støtten kan skje i form av at elevene for eksempel kan tilegne seg nye ord, ettersom at de blir presentert for metaforer og ulike uttrykk. Videre kan bildeboken gi elevene støtte i deres utvikling av språket, ettersom bildene støtter elevene i å forstå bokens innhold. Bildeboken kan altså være en god støtte i form av forståelse og kunnskap om språk, noe som tilsier at den kan være særlig god for flerspråklige elever, noe som Stokke og Palm (2017) bekrefter i sin studie.

Hva lærerne skal undervise om, varierer og derfor vil informantenes begrunnelser for valg variere, når de skal finne en bildebok som passer til undervisningens tema. Bildeboken kan bidra til å gi elevene kunnskap om språket, hvor de også får se og oppleve sammensetninger av ord og setninger. I tillegg til dette får elevene språkkunnskap, noe som igjen vil ha betydning for deres kunnskap om grammatikk, fordi elevene blir da kompetente språkbrukere (Fodstad, 2020, s. 45). Andre forslag til fokusområder kan være å la elevene strekke seg etter ordene, i form av at de må anvende ord, som de kanskje ikke er så godt kjent med (Stokke & Palm, 2017).

#### 6.1.1.4 Undervisning som vektlegger emosjonell literacy

Bildeboken kan velges i form av at læreren ønsker å ha en undervisning som vektlegger emosjonell literacy. I intervjuet med Pål nevner han at han ønsker å bruke bildebøker i undervisningen, slik at han kan samtale om innholdet i boken sammen med elevene. I en slik samtale kan elevene utvikle sin emosjonelle literacy, fordi samtalen kan innebære å prate om hvorfor ulike personer gjør som de gjør, eller ved at elevene forsøker å sette seg inn i hovedpersonens følelser. Ved å prate om en bildebok kan eleven som sagt utvikle emosjonell literacy, slik som nevnt i Ottesen og Tysvær (2020), men de kan også få øvd seg i å *strekke seg etter ordene* i form av at elevene støtter seg på hverandre og utfyller hverandres setninger. Dette kan vi se i studien til Stokke og Palm, hvor en elev fikk hjelp av medelevene sine til å uttrykke seg (2017, s. 110).

Emosjonell literacy kan kort sagt betegnes som barnets emosjonelle kompetanse. Denne kompetansen kan bildebøker særlig bidra til å utvikle, da de inneholder bilder og ord, som kan forsterke det følelsesmessige aspektet (Nikolajeva, 2013, s. 249). Da vil antagelig våre informanter velge bildebøker som kan passe til dette. La oss for eksempel anta at førsteklasingene nettopp har begynt på skolen. Informantene våre ønsker å velge en bildebok hvor de kan lese og samtale om boken sammen med elevene. Da ønsker de å velge en bok som er relevant for elevenes situasjon. De velger altså med utgangspunkt i hva elevene kan kjenne seg igjen i. Hva slags innhold må denne boken da ha? Dersom informantene hadde klart å finne en bildebok med en historie hvor hovedpersonen skulle begynne på skolen, ville de kunne ha fanget elevenes oppmerksomhet. Pål nevnte for eksempel bildeboken *Garmanns sommer* (Hole, 2006), som handler om akkurat dette. På denne måten velger lærerne en bok som passer til undervisningens formål, da elevene kan utvikle sin egen emosjonelle literacy ved å snakke om Garmann, både hans historie men også hans følelser. En slik måte å samtale på, gjør at elevene får utviklet den emosjonelle literacyen fordi de får øvd seg på å forstå andre og seg selv (Nikolajeva, 2014, s. 77). Læreren kan altså bruke bildeboken til å utvikle emosjonell literacy. Ved å presentere bildebøker som omhandler ulike fremstillinger, vil elevene få erfare andres fiktive

erfaringer. Elevene kan så bruke denne kompetansen videre i sitt møte med egne opplevelser (Birkeland, et al., 2018, s. 14; Nikolajeva, 2013, s. 250).

Det er altså slik at en må vite hva undervisningen skal handle om, eller rettere sagt, så bør læreren ha disse spørsmålene i bakhodet: hva er formålet med undervisningen? og hvilken bildebok kan være passende til dette formålet? Våre informanter er særlig opptatt av å se etter bildebøker som passer til undervisning som handler om språk eller utvikling av emosjonell literacy. I tillegg til dette var en av informantene også opptatt av å se etter om bildeboken passer til forlag som metode, noe hun pleier å bruke bildeboken til.

### 6.1.2 Må skape samtale og refleksjon

Videre vil vi ta for oss hvor viktige bildene er i bildebøkene. Bildene inviterer leseren til å bruke egne erfaringer og følelser fra eget liv for å forstå tema og motiv i boken (Nikolajeva, 2012). Pål nevner at han ser etter bilder som kan brukes til samtale og som kan gi elevene mulighet til å øve seg på å reflektere. Dette er et kriterium som bunner i at bildene i dette tilfellet må ha et tolkningspotensial, slik som Øines er opptatt av i sitt kapittel (Solstad, et al., 2018, kap 5, s. 81). Et bilde kan for eksempel ha et tolkningspotensial i form av at det kan vise psykologiske konflikter (Birkeland, et al., 2018, s. 121). Et annet tolkningspotensial bilde kan bestå av, er fremstillinger av følelser, utseende eller indre konflikter hos hovedpersonen (Birkeland, et al., 2018, s. 121; Nikolajeva, 2012, s. 275; Ommundsen, 2018, s. 160). Disse tolkningspotensialene skaper samtale, ettersom elevene og læreren sammen kan uttrykke hvordan de tolker informasjonen de får. Pål er opptatt av tolkningspotensialet, ettersom han er på utkikk etter bildebøker som tilfører klassen noe, i form av å se etter bilder som kan skape gode samtaler i klasserommet. Kristine er også opptatt av tolkningspotensialet, ettersom hun bruker bildeboken til litterære samtaler. Da er hun opptatt av å samtale med elevene om hva de tror kommer til å skje videre.

Ottesen og Tysvær kan også sees i sammenheng med argumentasjonen til Pål. Da de valgte en bok som de mente engasjerte til samtale (2020). I deres bildebok-valg kan en derfor anta at et av deres kriterium omhandler at bildeboken må kunne engasjere til samtale. Bildene kan engasjere til samtale i form av at de gir leseren informasjon, som verbalteksten ikke gir. For eksempel kan sosial status fremstilles i bildene, slik som Stokke og Palm påpeker i sin studie (2017, s. 105). På denne måten blir leseren berørt og fenget, ettersom hen får informasjon ved å se på detaljene som fremkommer i bildene og dermed må bruke denne informasjonen til å forstå bildebokens innhold. Det å bli berørt og fenget kan sees i sammenheng med Linn sitt utsagn, hvor hun nevner at bildeboken er en god historieforteller. Detaljene i bildene er Kristine opptatt av, da hun nevner at bildene må ha farger og at

de må være store. Dersom forfatteren klarer å bruke bilder som fenger barnet, kan barnet oppleve å få leselyst og indre motivasjon, muligens i form av et ønske om å ville lese selv (Hennig, 2019, s. 17).

### 6.1.3 Bildeboken må passe til målgruppen

Informantene våre har et kriterium i sitt valg av bildebøker, som baserer seg på at bildeboken de velger må passe til målgruppen. Lærerne påpeker at når de skal velge bildebøker, må de påse at temaet i bildeboken passer elevenes alder og deres forutsetninger. Læreren må også ha kjennskap til elevene som gruppe, slik at bildeboken kan passe til leseren. I dag kan bildebøker være ment for både voksne og barn (Christensen, 2012, s. 31), noe som tilsier at læreren derfor bør se etter hvilken målgruppe bildeboken er tenkt for, slik at den passer til klassen. Læreren må altså i denne situasjonen kjenne elevene godt og samtidig vite hva slags innhold i en bok som kan treffe elevgruppen (Dybvik, 2016, s. 125). Linn nevner for eksempel at hun erfarer at bildeboken *Jorda rundt med Kludrebukk* (Kunnas & Kunnas, 2009) fenger hennes elevgruppe, da dette er en bok som passer til begge kjønn, både gutter og jenter. I tillegg til dette, er ikke boken en typisk fotball- eller prinsessebok. Det å skulle velge en bok som passer til målgruppen kan sees i sammenheng med begrepet implisitt leser. Begrepet vektlegges av Iser (1978) og handler om at leseren må innta en slags leserolle for å skape mening i teksten (Iser, 1978, referert i Birkeland, et al., 2018, s. 19). Læreren bør derfor velge en bok som gir elevene mulighet til å innta en slik rolle. Barnet som leser må altså oppleve en form for tilknytning til boken, det må skapes et slags bånd. I tillegg til dette bør bildeboken som sagt være appellerende for begge kjønn. Dette anser både Kristine og Linn som viktig i sitt intervju. De formidler at de bruker tid på å velge ut passende bøker til sin elevgruppe og da ser de etter om bokens innhold og tema passer målgruppen, slik at lesestunden skal være meningsfull for elevene.

### 6.1.4 Om bildene består av farger og gir rom for tolkning

De tre informantene nevnte blant annet at deres valg av bildebøker baseres på bildenes kvalitet. Det ble for eksempel sagt i intervjuene med informantene at bildene måtte være store og fargerike, men de måtte også være appellerende for alle. Bildene var altså et felles kriterium og anses dermed som betydningsfulle i bildebok-valget. Vi ser at våre teoretiske aspekter og forskning støtter våre informanter sine begrunnelser for valg, når det kommer til oppfatninger om bildene. Bildene er viktige, da de er med på å skape et tolkningsrom, fordi bildet kan tilføre ny informasjon til verbalteksten eller bidra med informasjon som ikke kommer frem i teksten (Svennevig, 2020, s. 53). Våre informanter velger altså bildebøker basert på kunstneriske kvaliteter, men også didaktiske. Dette fordi lærerne vurderer om elevene klarer å tolke informasjonen i bildeboken og skape mening, basert på den informasjonen som bildene kommuniserer. Likevel kan oppfatningen av kunstneriske kvaliteter endre seg, etterhvert som lærere får mer kunnskap om bildebøker (Solstad, et al., 2018).

Slike begrunnelser for valg er det flere som er opptatt av, slik som Solstad (et al., 2018). Dette kan begrunnes med at bildeboken kan gi leseren sanselige erfaringer (Solstad, 2018, s. 31). Illustrasjonene kan som nevnt identifisere psykologisk konfliktstoff og fremheve hovedpersonens utseende, følelser eller indre konflikter (Birkeland, et al., 2018, s. 121; Nikolajeva, 2012, s. 275; Ommundsen, 2018, s. 160). Derfor kan illustratørens bruk av farger ha noe å si for våre informanternes bildebok-valg. Dersom en bildebok for eksempel er svart/hvitt (noe som kan ansees som uvanlig) kan boken muligens oppleves som lite spennende, ettersom at elevene på første og andre trinn er særlig opptatt av farger (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 76). Illustratøren kan også bruke andre kunstneriske kvaliteter i form av skildringene (Ommundsen, 2018, s. 160). Skildringene kan fenge elevene, noe Kristine er opptatt av, ettersom hun nevner at bildene kan bidra til å prate om følelser.

### 6.1.5 Bildeboken må være fengende

Et fjerde kriterium vi vil trekke frem, med utgangspunkt i hva informantene forteller i sine intervjuer, handler om at bildeboken skal fenge den tenkte elevgruppen. Kristine, Pål og Linn vektlegger i sine vurderinger av bildeboken, at boken må skape engasjement og interesse, slik at den blir fengende. For at bildeboken skal appellere på en slik måte, bør den ha et innhold som elevene kan relatere seg til. I studien til Ottesen og Tysvær (2020), kom dette tydelig frem, da elevene ble engasjerte, når de pratet om blant annet følelser som de kjente seg igjen i (2020, s. 77). Dette støtter opp mot det våre informanter sier om å skape engasjement for elevgruppen. Vi kan også se i Fodstad sin forskning at et slikt kriterium kommer til syne, ettersom en av barnehagestudentenes tilnærming gikk ut på å se etter hva barna i barnehagen kunne kjenne seg igjen i (Fodstad, 2020, s. 43). Maria Nikolajeva kan sees i sammenheng med et slikt argument, særlig når hun omtaler begrepet mentalisering. Hun nevner at mentalisering skjer automatisk og er en ferdighet som utvikles basert på at leseren kjenner seg igjen i informasjonen leseren får fra boken (2017, s. 214). Mentalisering kan så sees i sammenheng med begrepet emosjonell literacy, som går ut på å forstå andre og seg selv (Nikolajeva, 2014, s. 77). Den nevnte teorien her kan vi se i sammenheng med Linn sine utsagn når hun snakker om at bildeboken skal appellere til hele klassen og ikke bare til en liten gruppe av elevene. Pål trekker frem at bildeboken skal passe til undervisningens formål, som for eksempel kan bestå av litterær samtale. Her kan vi trekke inn mentalisering og emosjonell literacy når det kommer til at elevene skal kunne leve seg inn i bildeboken og utforske bildebokens tema.

Lærerne ønsker som sagt at bildeboken skal appellere og være fengende for alle, men det var kun én som nevnte at boken også bør tiltale læreren selv. Dette anså Linn som et viktig kriterium, fordi da kunne hun legge frem boken som spennende og interessant. Når læreren viser engasjement og interesse for bildeboken, vil slike følelser antakelig smitte over på elevene. Dette er fordi læreren er

en rollemodell og ansees dermed som en voksen barna kan se opp til. Et slikt utgangspunkt vil så skape et fellesskap, hvor interesse og engasjement er til stede i for eksempel en litterær samtale. Her kan vi trekke inn forskeren Daniels som forsker på lærerens rolle i en lesestund. Han presiserer at undervisningen forsterkes hvis læreren bruker egne litterære ferdigheter i den litterære samtalen (Daniels, 2002, s. 28). På denne måten får elevene støttet seg på de andre i klasserommet mens de utforsker egen litterære kompetanse.

### 6.1.6 Bøker informantene anser som gode

Informantene kommenterer underveis i intervjuene ulike bøker som de har brukt, og som de har god kjennskap til. Dette er bøker de anser som gode og passende basert på deres kriterier. Linn eksemplifiserte dette, da hun nevnte boken *Jorda rundt med Kludrebukk* (Kunnas & Kunnas, 2009). Dette er en bok hun har god erfaring med å lese sammen med barn, hun leste den først med sine egne barn før hun introduserte den i egen undervisning. Kristine nevner også en bokserie hun er glad i å bruke i begynneropplæringen, som heter *Når to ...* (Bringsværd, 2010). Dette er seriebøker hun viser til, da de har et klassisk mønster som er lett å forstå, noe som gjør bøkene gode å bruke i *forlag som metode*. I intervjuet fulgte vi opp med å nevne *Odd er et egg* (Aisato, 2010) og *Garmanns sommer* (Hole, 2006), dette var bøker Kristine også hadde brukt i sin undervisning og var bøker hun likte godt. Pål viser til eksempler fra bøker han har blitt introdusert for i sin utdanning, slik som *Odd er et egg* (Aisato, 2010) og *Neikob og Jakob* (Stai, 2012). Dette er bøker han anser som gode, da han i sin egen utdanning har sett hvordan disse bildebøkene engasjerer både voksne og barn. Flere av bøkene som informantene nevner, er bøker vi som snart ferdigutdannede lærere er godt kjent med.

Vi ser også at informantene bruker parateksten aktivt og er et element i bildeboken som de anser som særlig viktig i sitt valg av bildebøker. Videre kan vi se på bildebok-eksemplene Pål nevner, som han selv har hentet fra egen utdanning. Dette er bildebøker han selv har fått en grundig gjennomgang i og er derfor godt kjent med bildebokens elementer. Basert på det informantene forteller om bildebøkene som er nevnt ovenfor, er de opptatt av multimodaliteten, hvor bildene og verbalteksten sammen skal skape mening i bildeboken (Solstad, 2018, s. 48), men også parateksten.

### 6.1.7 Kriterier for valg kort oppsummert

Vi har nå sett på kriterier for valg av bildebøker som vektlegges noe ulikt. Alle tre informantene er enige om at teksten må berøre leseren, da den kan gi elevene en historie som lærebøkene ikke kan gi. For å oppsummere kort vil vi si at det er flere kriterier informantene våre vektlegger:

1) om bildeboken passer til undervisningen,

- 2) om bildene i boken skaper samtale og kan bidra til refleksjon,
- 3) om den er passende til målgruppen,
- 4) om bildene består av farger og gir rom for tolkning og til slutt
- 5) om boken kan være fengende for elevene.

Disse fem kriteriene, med utgangspunkt i intervjuene, bunner i pedagogikken. Vi kan for eksempel se (med utgangspunkt i de fem kriteriene som nevnt over) at lærerne ønsker å planlegge og gjennomføre en god undervisning som gir elevene noe. De bruker derfor disse kriteriene for valg av bildebøker, slik at de får muligheten til å gjennomføre sin undervisningsøkt på ønsket måte. Vi kan derfor anse kriteriene som didaktiske, hvor både estetisk lesing og den litterære samtalen er i fokus. Det å velge ut bildebøker til en tenkt undervisningssituasjon kan bestå av ulike kriterier, ettersom at alle mennesker er forskjellige og har ulike preferanser. Likevel har vi sett i våre intervjuer at våre lærere velger med utgangspunkt i de fem kriteriene som nevnt over.

#### 6.1.7.1 Kriteriene sammenlignet med aktuell forskning

Våre funn kan sees i likhet med funnene som kom frem i forskningen til Trine Solstad, Turid Thorsbu Jansen og Anne Marie Øines (Solstad et al., 2018), hvor personalet i barnehagen ble mer bevisste på å finne bøker som egnet seg til samtale. Da ble de særlig opptatt av å finne gode bilder, som i deres tilfelle var bilder som kunne invitere til samtale. Dette er et av de fem kriteriene som vi har i våre funn. Selv om vi har kommet frem til en kriterieliste, vil en slik liste stå i motsetning til Øines sitt syn om valg av litteratur. Øines mener på sin side at i valget av litteratur er det umulig å lage en kriterieliste, og hun er mer opptatt av å se etter om innholdet i bildeboken kan berøre leseren (Solstad, et al., 2018). Likevel ser vi at våre funn inkluderer akkurat dette momentet. Det å skulle berøre leseren. Informantene våre var for eksempel opptatt av 2) om bildene i boken skaper samtale og kan bidra til refleksjon og 4) om bildene består av farger og gir rom for tolkning. Dette er kriterier vi anser som passende i form av at de kan sees i sammenheng med det å skulle berøre leseren. På den andre siden kunne vår undersøkelse muligens ha fått et annet utfall. Dersom vi for eksempel hadde hatt mulighet til å intervju flere lærere, ville vi muligens fått flere kriterier. Dette vil likevel *kun* bli gjeldende som en hypotese, da vi ikke vet dette med sikkerhet. Likevel, med utgangspunkt i denne hypotesen, kan det være at vi hadde kommet frem til det samme funnet som Øines, dersom studien vår hadde vært bredere. Dette grunnet at jo flere lærere vi hadde intervjuet, jo flere kriterier hadde vi muligens fått i våre funn, noe som videre da kunne støttet Øines sitt utsagn, om at det er umulig å lage en kriterieliste, rett og slett fordi lærere har så ulike kriterier og dermed ville en slik liste blitt altfor lang. Dette hadde i grunn vært interessant å se nærmere på.

## 6.2 På hvilke måter brukes bildebøkene?

Vi skal nå i dette delkapittelet se nærmere på våre funn som angår forskningsspørsmålet om læreres bruk av bildebøker. Våre informanter bruker bildebøker på flere ulike måter og vi har samlet dem til å bestå av fire praksiser, i motsetning til Fredwall som i sin forskning viser til tre praksiser. De fire praksisene vi har kategorisert inn i er som følger: 1) bildeboken som modell for skriving, 2) bildeboken brukes til samtale og refleksjon, 3) til å la elevene leve seg inn i en historie, og 4) til avkobling. Her må vi presisere at informantene ikke anvender alle praksisene, for eksempel er det *kun* Kristine som bruker bildeboken til forlag som metode.

### 6.2.1 Som modell for skriving

Kristine nevner at hun bruker ulike typer bøker, når hun gjennomfører forlag som metode med klassen. På denne måten får elevene innsyn i og kunnskap om forskjellige typer bildebøker. Kristine bruker for eksempel noen ganger enkle faktabøker, slik at hun varierer undervisningen. Ved å introdusere elevene for forskjellige bøker, får de mulighet til å se ulike strukturer og sammensetninger. Da kan elevene også utvikle egen kunnskap om språk, ettersom at de ser ulike måter å sette sammen ord og setninger på.

Bildeboken kan brukes som modell for skriving i begynneropplæringen. En slik måte å arbeide på introduserte Kristine i intervjuet, da hun snakket om *forlag som metode*. Dette er en arbeidsform som er utarbeidet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. I *forlag som metode* blir bildeboken brukt i form av lek kombinert med læring, ettersom læreren tar rollen som forlagssjef, mens elevene får rollen som forfattere. I et slikt lek konsept tar elevene utgangspunkt i en gitt bok og skal dermed herme etter bokens struktur eller former for setninger. Kristine har for eksempel brukt bokserien *Når to...* (Bringsværd, 2010). Da denne boken er bygget opp på en enkel og repeterende måte, og det er enkelt for elevene å herme etter bildeboken sin oppbygning. Ved hjelp av lek konseptet bruker læreren bildeboken i undervisningen som modell for elevenes skriving. I leken får elevene krav fra læreren, som innebærer for eksempel å skulle skrive minst fire linjer på hver side (Håland, 2016, s. 47). En slik måte å bruke bildebøker på, gir elevene inspirasjon og de får hjelp til å starte skriveprosessen. I tillegg til dette blir bildeboken et verktøy i form av at den støtter alle elever. I et slikt konsept kan alle elevene delta, både de som kan og ikke kan skrive. Dette ettersom de elevene som ikke kan skrive, for eksempel kan herme etter de bokstavene som allerede står i bildeboken. I tillegg til dette er denne formen for arbeid motiverende, da elevene selv kan velge hva de skal skrive om (Håland, 2016, s. 48), samtidig som metoden kan tilpasses til alle og gjennomføres med utgangspunkt i elevenes tempo (Håland, 2016, s. 53).



## 6.2.2 Til samtale og refleksjon

Det å ta i bruk bildeboken i undervisningen i ulike fag, var både Kristine og Pål opptatt av. Kristine pleide ofte å bruke boken i en litterær samtale. Når hun tar i bruk bildeboken til en litterær samtale tar hun i bruk dens mange elementer, for å få elevene til å bidra med egne refleksjoner. På denne måten får elevene mulighet til å uttrykke egne tanker, hvor de også må øve på å lytte til andre. Dette bidrar til å utvikle elevenes kunnskap (Hennig, 2019, s. 127). I den litterære samtalen støtter Kristine samtalen med egen kunnskap og livserfaring, samtidig som hun gir elevene muligheten til å selv reflektere og tolke. På denne måten gjennomfører Kristine en litterær samtale hvor elevene får støtte i form av at læreren gir innspill omkring bokens tema. Da blir elevenes kunnskap styrket og utviklet (Michaelsen & Strand, 2017, s. 143).

Pål nevner at han bruker den litterære samtalen som et verktøy i en helklassesamtale. Dette kan sees i sammenheng med Laila Aase sin forskning, hvor hun nevner at den litterære samtalen har et formål og er en iscenesettelse (2005, referert i Michaelsen & Strand, 2017, s. 143). Pål bruker dermed den litterære samtalen i form av å kunne iscenesette en samtale og få frem et formål. Dette kan også sees i sammenheng med forskningen til Fredwall, hvor hun viser at lærere praktiserer litteratur med vekt på samtale og da ofte styrer samtalen i form av at de har tenkt igjennom hva de skal samtale om på forhånd (Fredwall, 2022, s. 145). Pål nevnte for eksempel at han pleier å lese igjennom boken og finner et oppslag han ønsker å ta opp i samtalen. Da velger han på denne måten hva samtalen skal handle om, noe som angår praksisen med vekt på samtale, hvor læreren styrer lesingen og skaper et inntrykk av at det er kun én riktig måte å forstå teksten på (Fredwall, 2022, s. 145). I en slik litterær samtale, kan Pål for eksempel anvende skjønnlitteratur. Fredwall fokuserer i sin forskning på læreres bruk av litteratur i skolen. Hun har som sagt sett på bruken av skjønnlitteratur i første- og andre trinn og brukte Rosenblatt (1994) sin definisjon av estetisk lesing, hvor hun vektla at leseren og teksten må ha et bånd (Fredwall, 2022, s. 134). Et slikt bånd skaper Pål, når han lar elevene få muligheten til å utforske. Dette båndet skapes, fordi han lar elevene få dykke inn i litteraturen og på den måten bli kjent med bildeboken. Elevene får altså delta i estetisk lesing, hvor den litterære samtalen blir et verktøy for å oppnå denne lesingen. I en slik estetisk lesing får elevene utviklet egne ferdigheter ved å samtale omkring det de har lest (Fredwall, 2022, s. 133). Fredwall kategoriserer bruken av litteratur i undervisningen i tre kategorier, hvor den ene av kategoriene er *praksis med vekt på samtale* (Fredwall, 2022, s. 139). Denne praksisen vektlegges mest av Pål og Kristine, men Linn nevner også at hun kan gjøre mer ut av bildeboken ved å for eksempel samtale om den.

Videre kan denne arbeidsmetoden sees i sammenheng med Skarøhamar sin inndeling av fire spørsmålstyper, ettersom våre informanter bruker bildebøker til å gjennomføre en litterær samtale. Informantene våre forteller at høytlesningen i klasserommet som oftest skjer når alle elevene er

samlet. Her er det derfor fint å ha gode spørsmål å stille elevene, slik at de får reflektere over bildeboken sitt innhold (Skarðhamar, 2011, s. 81-84). Disse spørsmålene kan kobles opp mot våre informanters bruk av bildebøker i form av at de liker å stille reflekterende spørsmål til elevene. Det er ikke slik at de følger disse fire spørsmålstypene bevisst, men det er ofte disse kategoriene som kommer til syne i intervjuene, når lærerne nevner at bildeboken kan skape nysgjerrighet. Kristine nevner for eksempel at hun stiller spørsmål til elevene underveis i lesingen. Spørsmålstypene som Skarðhamar deler inn i er: identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, observasjonsspørsmål og overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 81-84). Ut ifra intervjuene kan vi se at det er spørsmålstypen refleksjonsspørsmål som går mest igjen blant informantene. Pål forteller for eksempel at han liker å ta i bruk denne typen litterære samtaler hvor han følger opp med ulike typer spørsmål med elevene, fordi på denne måten får elevene reflektert sammen over boken sitt innhold.

### 6.2.3 Til å la elevene leve seg inn i en historie

Høytlesning er en viktig del av norskfaget, fordi høytlesning får elevene dele egne tanker omkring bildeboken. Noen fokuserer mest på illustrasjonene, mens andre fokuserer på det som blir lest. Det å bli lest for blir satt pris på hos de aller fleste elevene, fordi de kan lene seg tilbake, lytte og la fantasien fly. Linn forteller i sitt intervju at på deres skole har alle trinnene en fast undervisningstid i uken med høytlesning og på hennes skole brukes da særlig bildebøker i begynneropplæringen. En av de tre kategoriene til Fredwall er særlig relevant i høytlesningen. Det er kategorien som handler om *praksiser med vekt på stillhet og ro* (Fredwall, 2022, s. 139). Denne praksisen handler om at læreren tar i bruk litteratur i undervisningen for å skape stillhet og ro i en elevgruppe. Linn formidler at hun ønsker å legge til rette for en fin og rolig høytlesning stund. I en slik lesestund er det viktig at læreren er bevisst på sin egen rolle, ettersom bruken av litteratur i skolen kan ha mye å si for elevene. En lesestund som er spennende kan for eksempel gi elevene en god leseopplevelse. En god leseopplevelse kan oppstå dersom læreren fanger elevenes interesse tidlig. Linn henger for eksempel av og til opp bilder fra bildebøkene opp rundt om i klasserommet. I tillegg til dette får elevene muligheten til å identifisere seg med hovedpersonen og oppleve hans/hennes problemløsning, noe som ubevisst kan relateres til deres eget liv (Appleyard, 1991, s. 59). De får altså delta i en historie og møte ulike personer. Videre skaper dette gode litterære erfaringer og opplevelser som elevene kan fortelle om. I tillegg til litterære erfaringer og opplevelser, får elevene også sanselige erfaringer. Sanselige erfaringer blir ansett som viktig, fordi det kan bidra til å styrke leseferdighetene til elevene (Solstad, 2018, s. 31).

## 6.2.4 Til avkobling

Linn og Kristine formidlet at de gjerne bruker bildebøker som et avbrekk for elevene. Det å bruke bildeboken som et avbrekk, kan relateres til Fredwall sin kategori. Fredwall kategoriserer som nevnt ovenfor sine funn i forskningen, inn i tre ulike praksiser, hvor den ene er *praksiser med vekt på kos og avbrekk* (Fredwall, 2022, s. 139). Denne kategorien er gjeldende for to av våre informanter og kan gjøre elevene mer interessert i lesing. Elevene kan bli mer interessert fordi de opplever å få underholdning, samtidig som de kan assosiere lesing med kos, noe som kan hjelpe på motivasjonen til å ha lyst til å lese. I tillegg til dette kan elevene prate om den litterære opplevelsen etter at den har blitt gjennomført, enten hjemme eller på skolen. Da får elevene litterære erfaringer som kan være viktige, i form av at en slik opplevelse kan gjøre elevene positivt innstilt til litteratur i videre skolegang (Hennig, 2019, s. 122).

## 6.2.5 Syn og meninger om bildeboken

I våre intervjuer var det ikke bare valg og bruk av bildebøker som kom frem. Vi fikk innblikk i hva bildeboken kan bidra til. Dette delkapittelet anser vi som viktig å ta for oss fordi det sier noe om hva en bildebok faktisk egner seg til. Dette var da også noe informantene våre var opptatt av. I intervjuene var det særlig fire temaer som gikk igjen. De var som følger: 1) bildeboken egner seg godt til samtale, 2) den er en god blikkfanger og historieforteller, 3) boken gir elevene leseglede og leselyst og 4) boken interesserer elevene. Linn, Kristine og Pål anser alle bildeboken som viktig og de nevner at den kan gjøre mye for elevene. Øines er også opptatt av dette aspektet og nevnte for eksempel at det var viktig å se etter hva en bok kan gi av muligheter, istedenfor å se etter om bildene for eksempel er vakre (Øines, 2018, s. 85). Vår fremstilling av informantenes syn og meninger kan gi et innblikk i hvorfor våre informanter bruker bildebøker, som videre blir et utgangspunkt for å velge gode bildebøker.

### 6.2.5.1 Egner seg godt til samtale

Pål nevner i intervjuet at han er opptatt av å se etter bilder som kan skape samtale og refleksjon. Bildene blir også vektlagt blant de andre informantene. På bakgrunn av informantenes begrunnelser tilsier dette at bildeboken er god å bruke, da den har bilder som inneholder detaljer og farger, som kan gi leseren informasjon. Detaljene er særlig de minste elevene på skolen opptatt av (Mitchell, 2022). Informasjonen fra bildeboken kan leseren bruke videre til å samtale om, og reflektere over historien i litteraturen. Både Pål og Kristine bruker bildeboken til litterær samtale, noe som tilsier at de har en forståelse som bunner i at bildeboken er godt egnet til dette. Bildeboken kan, basert på litterær samtale og høytlesning, gi elevene mange muligheter, slik som litterære opplevelser, i form av at

elevene møter andre verdener (Nikolajeva, 2017, s. 360). De får også utviklet seg på ulike måter, for eksempel i form av: emosjonell literacy (Nikolajeva, 2014, s. 77; Stokke & Palm, 2022, s. 263), å tilegne seg nye ord (Beck & McKeown, 2007), å lære seg å bruke ord en ikke er så godt kjent med (Stokke & Palm, 2017, s. 102), å tilegne seg språklige erfaringer (Gjems, 2016, s. 101) og å få forsterket det følelsesmessige aspektet (Nikolajeva, 2013, s. 249).

#### 6.2.5.2 God blikkfanger og historieforteller

Kristine argumenterte for at hun fikk mer ut av undervisningen, ettersom elevene kunne leve seg inn i en tenkt hendelse og få mulighet til å oppleve den gjennom ulike karakterer i bildeboken. En slik begrunnelse kan ansees å omhandle elevenes møte med litteraturen. Litteraturmøte kan bidra til å gi elevene økt forståelse for andre og seg selv (Stokke & Palm, 2017, s. 99). I tillegg til dette kan elevene oppleve brudd i det forventede handlingsløpet og dermed bli utfordret til å tenke annerledes (Stokke & Palm, 2017, s. 108). På denne måten får elevene en god opplevelse, da det (i historien) skjer noe uventet, eller at elevene blir "opplyst" i form av at de får en bedre forståelse for andres eller egne følelser. Dette kan relateres til estetisk lesing, som handler om at leseren får en god leseopplevelse (Fredwall, 2022, s. 134) og til emosjonell literacy, grunnet elevene, gjennom historien får øvd på å forstå seg selv og andre (Nikolajeva, 2014, s. 77). Videre nevner også Linn at bildeboken er en god blikkfanger, noe som tilsier at den lar elevene få noe å hvile øynene sine på, samtidig som de får delta i en historie. Vi ser altså her at bildeboken er en god blikkfanger og forteller historier som gir elevene flere muligheter. De kan utvikle emosjonell literacy og oppleve ulike handlingsbrudd i bildeboken, kun gjennom å oppleve bokens handlingsforløp sammen.

#### 6.2.5.3 Elevene får leselyst og leseglede

Informantene nevner at bildeboken kan bidra til leseglede. Dersom lesegleden er til stede hos elevene vil de tilegne seg motivasjon og et ønske om å kunne mestre lesing på egen hånd. Dette skjer i form av at bildene i bildeboken gir barnet lyst til å lese (Hennig, 2019, s. 17). Likevel avhenger lesegleden av interesse og opprettholdelse av oppmerksomhet. Små barn har lettere for å miste konsentrasjonen, da de er opptatt av detaljer i bildene (Ottesen & Tysvær, 2020; Mitchell, 2022). På denne måten kan barna oppleve å få leselyst og leseglede. Videre vil leselysten, engasjement og interesse bidra til å skape en indre motivasjon for lesing (Hennig, 2019, s. 17). Hjellup med sine kolleger nevner også viktigheten av leseglede og presenterer *10 nøkler for å skape leseglede* (Hjellup et al., 2018, s. 101). Disse nøklene skal hjelpe læreren til å skape leseglede for elevene. Nøklene presenterer viktigheten av god tilgang på lesestoff og at det er viktig å trekke frem rett lesestoff til rett tid (Hjellup et al., 2018, s. 101). Informantene våre er opptatte av å finne bildebøker de kan bruke, som de tenker kan bidra til økt leseglede for sine elever.

#### 6.2.5.4 Bildeboken skaper interesse

Bildeboken kan ifølge Pål og Kristine fenge elevene mer enn læreboken. De fleste vil kanskje være enige i at det å velge ut en god bildebok handler om å finne bøker som appellerer til barneleseren. Et slikt perspektiv kan forklares med bakgrunn i Svensen sitt utsagn om å se bildeboken som en helhetlig formidler for elevene, hvor barnet som leser, må kunne lese en tekst som er passende til sitt nivå (Svensen, 2001, s. 25). En slik argumentasjon kan bunne i at bildeboken kan ansees som enklere for elevene å sette seg inn i. Dermed kan elevenes interesse fanges fortere enn det læreboken kan. Likevel må boken være mulig for elevene å forstå og den må være appellerende, slik at interessen forblir hos elevene. Forståelse og appellering kan relateres til begrepet implisitt leser (Iser, 1978, referert i Birkeland, et al., 2018, s. 19), hvor forfatteren inviterer leseren inn i teksten ved å bruke virkemidler som fanger barnet (Birkeland, et al., 2018, s.19). Pål nevnte at det er viktig å bruke bildebøker fordi temaet i en bildebok kan fenge elevene mer enn læreboken gjør. Dette kan skje i form av at elevene blir berørte. Øines nevner at dersom bildeboken skal berøre, må den inneholde tekst og bilder som har et tolknings potensial (Solstad, et al., 2018, kap 5, s. 81), noe bildeboken har.

Bildebøker kan altså fungere godt i undervisningen, ifølge våre informanter. De nevner at bildeboken kan være fengende, appellerende og støttende for elevene. I tillegg til dette kan den være god å bruke da elevene kan få leselyst og leseglede, hvor de da også får en opplevelse i form av den estetiske lesingen. Det er altså flere aspekter, som våre informanter benytter seg av, i deres begrunnelser for bruk av bildebøker.

#### 6.2.6 Bruken av bildebøker kort oppsummert

I denne delen har vi drøftet informantenes bruk av bildebøker i undervisningen og vi har sett på deres syn og meninger om bildebøker. Vår studie viser at informantene særlig trekker frem at bildeboken egner seg godt til: 1) samtale, 2) er en god blikkfanger og historieforteller, 3) gir elevene leselyst og leseglede og 4) interesserer elevene. Disse fire punktene tilsier at bildebøker er gode å bruke i undervisningen, noe som også forklarer hvorfor våre informanter velger å bruke dem. Videre baserer våre funn seg på at informantene bruker bildebøkene: 1) som modell for skriving, 2) til samtale og refleksjon, 3) til å la elevene leve seg inn i en historie og 4) til avbrekk. Våre resultater er noe annerledes enn resultatene til Fredwall. Vi ser for eksempel at våre informanter er opptatt av å bruke bildebøker til ulike formål. Bildebøkene brukes som modell for skriving, til samtale og refleksjon, til å leve seg inn i en historie og til avkobling. Dette er fire ulike praksiser, mens Fredwall viser til tre ulike praksiser. Likevel ser vi at Fredwall sine kategorier kan relateres til noen av våre kategorier, men ikke alle. For eksempel kan *praksiser med vekt på samtale* gå inn under vår andre kategori (som handler om samtale og refleksjon), mens *praksiser med vekt på stillhet og ro* kan være passende under vår tredje kategori (som handler om å leve seg inn i en historie) og den siste: *praksiser med vekt på*

*kos og avbrekk* (Fredwall, 2022, s. 139), kan være passende til vår fjerde kategori (som handler om å bruke bildeboken til avkobling). Vi må likevel presisere at vi i vår forskning har særlig sett på informantenes bruk av bildebøker, mens Fredwall har sett på litteratur i begynneropplæringen på et mer generelt nivå. Likevel ser vi at hun har praksiser, som vi som sagt kan relatere til våre informanternes bruk av bildebøker. Hennes tre kategorier anser vi derfor som mulig å relatere til bruken av bildebøker. For å kort oppsummere våre funn, når det kommer til lærernes bruk av bildebøker, bruker de altså bildebøkene slik: 1) som modell for skriving, 2) til samtale og refleksjon, 3) til å la elevene leve seg inn i en historie og 4) til avkobling.

### 6.3 Rammefaktor

I dette delkapittelet vil vi ta for oss en rammefaktor. Rammefaktorer har betydning for lærere når de skal velge ut bildebøker som de vil ta i bruk til en tenkt undervisningssituasjon. Vi vil i dette kapitlet se på hvilken tilgang våre informanter har til bildebøker. De snakket om både valg og bruk av bildebøker i sine intervjuer og vi oppdaget i gjennomføringen av disse at lærerne hadde noe ulik tilgang på bildebøker. Noen av dem brukte både skolebibliotek og byens bibliotek, men også bøker fra egen og kollegers hylle. Dette var interessant for oss, da det sier noe om variasjonen og mengden av bildebøker, som informantene har tilgang til. Videre kan det også si noe om lærerne har tilgang til eldre eller nyere bildebøker, som så har betydning for hvilke typer bildebøker våre informanter kan velge i. Videre kan tilgjengeligheten av bildebøker ha betydning for hvor kreativ undervisning lærerne kan ha, ettersom at det kan begrense muligheten til å finne en bok. Det å skulle finne en bok som passer til et spesielt tema, som det skal undervises om, kan være vanskelig dersom tilgangen på ulike bildebøker er begrenset. Derfor har vi valgt å kommentere dette i et eget delkapittel, da vi ser at tilgjengeligheten i grunn kunne vært et ekstra kriterium i lærernes valg av bildebøker.

Skolene har ofte ulik tilgang til bøker. De fleste har et skolebibliotek, men hvor oppdatert biblioteket er, varierer fra skole til skole. Vi har for eksempel opplevd gjennom vår lærerutdanning i praksis at biblioteket ikke har blitt prioritert. Det har på noen skoler ikke vært noe system på biblioteket eller noen form for bibliotekar som tok ansvar for skolebiblioteket. Dette anser vi som en hindring i elevenes tilgang på bildebøker. Det å ha tilgang til mange og varierte bøker på skolebiblioteket er avgjørende for å kunne utforske og oppleve ulike bildebøker (Fredwall, 2023, s. 25). Vi forstod det slik at informantene brukte sitt skolebibliotek mye i hverdagen, men som nevnt brukte Pål og Kristine byens bibliotek i tillegg. De to har altså hatt tilgang til eget skolebibliotek og biblioteket i byen, men uttrykte at utvalget av bøker var bedre i byens bibliotek. I byens bibliotek kan de ansatte hjelpe

lærerne med å finne nye bøker, for så å sende disse til skolene. Tilgjengeligheten av bildebøker er varierende hos våre informanter ettersom at hvert av skolebibliotekene har ulike bøker og prioriterer sitt bibliotek ulikt. Videre kan samarbeidet mellom skolene og by-biblioteket ha betydning for hvor mye veiledning og støtte lærerne får, når de skal velge bildebøker. Basert på egen erfaring vet vi at det er mulig å bestille bildebøker fra andre biblioteker, noe som gjør det mulig å benytte seg av nyere bildebøker. Vi antar derfor at alle de tre informantene har tilgang til nyere bildebøker, men at de da må foreta en egen innsats for å få tak i dem. En slik innsats kan være tidkrevende ettersom læreren må gjøre egne undersøkelser. Likevel er dette viktig for norskfaget i begynneropplæringen, da faget skal gi elevene kunnskap og kompetanse som skal gjelde for videre skolegang, studium, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse (Hamre, 2017, s. 15). Det er derfor viktig at skolen har tilgang til bøker som kan sikre elevene en slik kunnskap og kompetanse.

På denne måten unngår våre informanter å velge de samme bøkene om igjen flere ganger, da de har tilgang til et bredt utvalg av bildebøker og dermed kan benytte seg av nye og givende bøker til sin undervisning. Skolebiblioteket derimot er avhengig av at en har pådrivere, slik at biblioteket blir oppdatert. I egen praksis har vi selv opplevd at et skolebibliotek ikke har hatt bibliotekar og bøkene som var tilgjengelig i biblioteket hadde blitt stående i flere år. Dette gjorde at noen av elevene på skolen mistet leselyst, da de etterhvert som de ble eldre hadde lest så og si alle bøkene som var tilgjengelig. Her ser vi tydelig hvor viktig det er å ta vare på skolebiblioteket, slik at en kan opprettholde leselysten og lesegleden til elevene, noe som igjen vil ha innvirkning på livet senere. Det å ta vare på skolebiblioteket og samtidig benytte seg av byens bibliotek, vil være vesentlig viktig, i form av å kunne gi elevene et bredt møte med litteratur. Et oppdatert skolebibliotek vil bidra til å la elevene få opparbeidet sin litterære kompetanse og bli en kompetent språkbruker (Fodstad, 2020, s. 45). Tilgangen til bildebøker kan derfor ansees som viktig for læreren i valget av bildebøker, men også for elevene, og ikke minst skolen som læringsarena.

Innenfor den digitale verden finnes det ulike hjelpemidler læreren kan ta i bruk for å få inspirasjon og tips til undervisningsopplegg. Pål nevner i sitt intervju nettsiden *barnebokkritikk.no*, hvor han kan finne og hente frem inspirasjon til bildebøker som kan brukes i skolen. Kristine nevner nettsiden *På sporet*, som er utarbeidet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. På denne nettsiden finner hun inspirasjon til bøker som passer til sine elever. (Dette er forøvrig en nettside som presenterer lesehefter, noe som går litt på utsiden av vårt tema). På denne nettsiden er bøkene kategorisert etter nivåer. Da kan Kristine tilpasse lesestunden, når elevene leser selv. Hun fortalte at når hun finner bøker hun gjerne vil ta i bruk, men ikke har tilgjengelig på eget skolebibliotek, har hun da mulighet til å bestille disse inn fra andre biblioteker.

En av informantene nevnte at hun i tillegg til nettsider og bibliotek, får tilgang til bildebøker gjennom kolleger. I hennes kollegium er det vanlig å låne bildebøker av andre. Når lærerne i skolen låner av hverandre, blir en nyttig ressurs utnyttet. Kollegaer kan ha tilgang på gode bøker i for eksempel egen private samling. Det kan vi se i intervjuet med Linn, når hun for eksempel nevner *Jorda rundt med Kludrebukk* (Kunnas & Kunnas, 2009). Denne boken har hun i sin private samling og dersom hun deler den med sine kolleger, vil flere elever få nytte av den. Linn kompenserer altså for manglende utvalg på skolebiblioteket. Da sikrer hun at elevene får den kompetansen og kunnskapen som er tenkt i læreplanen. Det er viktig at lærerne tar i bruk ressursene de har, slik at de får tilgang til diverse bildebøker.

### 6.3.1 Kort oppsummert

Vi ser altså at informantene bruker biblioteket, både på skolen og i byen, men variasjonen på bildebøker her varierer, ettersom at ressursene i skolene vektlegges ulikt. En av informantene nevner også at de har tilgang på bildebøker gjennom kollegaer, deres private samlinger og bildebøker de har på kontoret. Andre tilgjengelige plasser kan være nettsider. To av informantene nevner at de bruker nettsider, slik at de kan få inspirasjon og bruke nyere bildebøker i undervisningen.

## 6.4 Drøftingen oppsummert

Vi har i dette kapittelet sett på informantenes kriterier i valg av bildebok og hvordan og hvorfor de bruker bildebøker. Vi har også tatt kort for oss en rammefaktor, da vi anser denne faktoren som viktig, også i valg og bruk av bildebøker. For å kort oppsummere våre funn, vil vi nå presentere forskningsspørsmålene og forsøke å svare på disse, ved hjelp av funnene.

Det første forskningsspørsmålet er: *hva er lærernes kriterier for valg av bildebøker?*

Med utgangspunkt i dette spørsmålet har vi kommet frem til at våre informanter velger bildebøker ved å se etter

- 1) om bildeboken passer til undervisningen,
- 2) om bildene i boken skaper samtale og kan bidra til refleksjon,
- 3) om den er passende til målgruppen,
- 4) om bildene består av farger og gir rom for tolkning og til slutt
- 5) om boken kan være fengende for elevene.



Dette er kriterier som vi anser å ha tilhørighet til pedagogikkens felt, noe som ikke er overraskende. Våre informanter er lærere og vi antar derfor at det er naturlig for dem å basere sine valg av bildebøker på et slikt felt.

Det andre forskningsspørsmålet gikk ut på: *hvordan bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*

Våre informanter bruker altså bildebøker til

- 1) som modell for skriving,
- 2) til samtale og refleksjon,
- 3) til å la elevene leve seg inn i en historie og
- 4) til avbrekk.

Disse fire punktene har vi så drøftet og sett i sammenheng med teoretiske perspektiver og aktuell forskning som vi har presentert i denne forskningsoppgaven. Vi ser at praksisene som kommer frem her, blir oftere nevnt enn andre. For eksempel opplevde vi at informantene snakket mye om at bildeboken brukes til samtale, til å la elevene leve seg inn i en historie og til avbrekk, mens Kristine var den eneste som nevnte at hun brukte bildeboken til modell for skriving.

Det siste forskningsspørsmålet vårt er: *hvorfor bruker lærerne bildebøker i begynneropplæringen?*

Her har vi kommet frem til fire ulike grunner til hvorfor en bildebok passer godt inn i undervisningen hos elevene i begynneropplæringen, basert på funnene i studien vår. Vi har altså i vår studie sett at våre informanter vektlegger at bildebøker:

- 1) egner seg godt til samtale,
- 2) er en god blikkfanger og historieforteller,
- 3) gir elevene leselyst og leseglede, og
- 4) interesserer elevene.

Disse fire begrunnelsene gir oss svar på hvorfor lærerne bruker bildebøker og det synliggjør informantenes syn på hva bildebøkene kan bidra med i undervisningen. Vi har nå, basert på våre funn, fått bedre innsikt i informantenes bruk og valg av bildebøker.

Basert på våre resultater og drøfting vi nå har gjennomført, anser vi denne forskningsoppgaven som svært aktuell. Dette fordi studiens innhold muligens kan sees i sammenheng med flere læreres tanker, begrunnelser og meninger om bildebøker i dag. Likevel har vi kun hatt mulighet til å intervju tre lærere, noe som tilsier at vi ikke har nok bredde i utvalget, til å kunne konstatere dette.

## 7.0 Konklusjon

Som et svar på problemstillingen vår: *hva legger lærere i begynneropplæringen vekt på når de velger bildebøker til bruk i undervisningen?* kan vi trekke en konklusjon basert på funnene fra intervjuene som ble gjennomført med våre tre informanter. Når Kristine, Pål og Linn skal velge ut bildebøker til å ta i bruk i klasserommet, vektlegger de mest de pedagogiske og didaktiske sidene ved å ta i bruk bildebøker. De estetiske sidene ved bildeboken blir trukket frem av informantene enkelte steder i intervjuet. Vi velger å tolke det slik at de estetiske kriteriene kommer på siden av våre funn, og vi opplever dem som mindre viktige for våre informanter. Dette kan en anta å være selvsagt, da det er lærere vi intervjuer, som har pedagogikk og didaktikk i sin utdanning. Lærerne ser på læringspotensialet og mulighetene som bildeboken gir til elevene.

Basert på studien vi har gjennomført ser vi at våre informanter baserer sitt valg av bildebøker på personlige preferanser i form av hva de tenker det er viktig å se etter. Ingen av informantene hadde noen bestemt kriterieliste, men de var opptatt av mye av det samme. Likevel ble kriteriene vektlagt noe forskjellig i form av at informantene hadde ulike preferanser. Pål så for eksempel på om bildene var egnet til samtale, mens Linn og Kristine var opptatt av om bildene bestod av farger med kontraster og at bildene var store. Likevel hadde deres kriterier utgangspunkt i didaktikken.

I gjennomføringen av studien vår, har vi sett på valg og bruk av bildebøker i begynneropplæringen. Vi har sett at lærerne vi har intervjuet tar i bruk bildebøker på ulike måter. Dette var interessant å få et innblikk i, da vi selv fikk inspirasjon til ulike måter å bruke bildebøker på. Kristine brukte for eksempel bildeboken som modell for skriving, mens Pål brukte bildebøker i form av å skape samtale og refleksjon. Linn brukte bildeboken i form av å gi elevene opplevelser og et avbrekk. Det at vi har tre informanter som ser på bruken av bildebøker i klasserommet ulikt, styrker funnene i vår studie i form av at studien får mer bredde. Lærere underviser forskjellig og vektlegger derfor bruk og valg av bildebøker ulikt, slik som vi har vist til i vår studie.

### 7.1 Veien videre

Etter å ha gjennomført masterprosjektet vårt, har vi blitt mer bevisste på bildebøkens plass i begynneropplæringen. Vi har intervjuet tre lærere som arbeider med elevene i begynneropplæringen i norskfaget og sett at de tar i bruk bildebøker på ulike måter, likevel kunne vi ønsket å få innblikk i enda flere metoder, da det var kun én som skilte seg ut for oss. Noen av metodene var vi kjent med fra

før, mens for eksempel å bruke bildebøker i *forlag som metode*, var nytt for oss. Vi har lest om *forlag som metode* før, men aldri tenkt at bildebøker kan brukes her.

På grunn av begrensninger vi har hatt med tid og omfang på masterprosjektet vårt, har vi måttet gjøre begrensninger på hvor mye vi kan fordype oss i studiens emne. Underveis og etter endt forskning ser vi at det er mye interessant å forske videre på innenfor temaet som omhandler bildebøker i begynneropplæringen. Vi ser også et behov for å forske mer på valg av bildebøker i begynneropplæringen, da dette temaet ikke har vært så lett å finne noe om. Det å forske mer på bildebøker i begynneropplæringen tenker vi kan være til stor hjelp for dagens lærere og fremtidige lærere. Bildebøker kan brukes i undervisningen på første og andre trinn på mange ulike måter, men kunnskapen omkring bruk og valg er det ikke alle lærere som har. Ved å bemerke seg bildebøkernes unike læringspotensial tror vi at den hadde fått større plass i dagens skole og antakelig hadde flere lærere brukt bildeboken enda mer enn de gjør i dag. Til slutt i denne oppgaven vil vi avslutte med å legge til at denne studien har gitt oss mye innsikt og forståelse for både valg og bruk av bildebøker, og vi håper at flere lærerstudenter får nytte av denne studien, slik som vi har fått.

# Sluttnoter

Universitetet i Agder. (u.å). *Lærerutdanningskoler*. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/om-uia/prosjekter/laererutdanningskoler>

# Kildeliste

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

Aisato, L. (2013) *Fugl*. Gyldendal.

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming A reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

Beck, I. & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.

<https://doi.org/10.1086/511706>

Birkeland, T., Mjør, I & Teigland A-S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.

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.

Bringsværd, T. Å. (2010). *Når to x 4: flere fortellinger om Berte*. Gyldendal.

Christensen, N. (2012). Billedbøger for alle. I A. K. Skyggebjerg (Red.), *Børnelitteratur i skolebiblioteket*. (s. 30-37). Dansk lærerforeningens Forlag.

Dahle, G. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

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

Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen: et spørsmål om kvalitet?. I H. Jæger & J. K Torgersen (Red.). *Barnekultur* (s. 122-132). Cappelen Damm akademisk.

Fodstad, C. D. (2020). Litterær kompetanse i barnehagelærerutdanningen. *Nordic Journal of Literacy Research*, 20(2), s. 42-58. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2009>

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. 133-153). Cappelen Damm Akademisk.

Fredwall, I. E. (2023). Hva er et skolebibliotek? I C. Bergan & I. E. Fredwall (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 21-30). Cappelen Damm Akademisk.

Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.

Genette, G. (1991). Introduction to the Paratext. *New Literary History*, 22(2), s. 261-272. <https://doi.org/10.2307/469037>

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

Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Samlaget.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.

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

Hjellup, L. H. & Hadland, S. (2022). *Leseglede i barnehagen: 10 nøkler til god lesekultur*. Cappelen Damm Akademisk.

Hjellup, L. H., Håland, A., Pihl, J. & Svingen, A. (2018). Nøkler til leseglede og lesekultur. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Hovland, H. (2003). *Johannes Jensen føler seg annerledes*. Cappelen.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk*. Universitetsforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kunnas, M. & Kunnas, T. (2009). *Jorda rundt med Kludrebukk*. Schibsted.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://data.udir.no/kl06/nor1-05.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift for Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.

Lestrade, A. D. (2012). *Ordfabrikken*. Aschehoug.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Fagbokforlaget

Michaelsen, E. & Strand, T. (2017). Litterære samtaler i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne*. (s. 141-158). Novus forlag.

Mitchell, M. G. (2022). Med blikk for detaljer: Om førsteklassingens møte med bildeboka. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.

Neteland, R. (2020). *Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver*. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.

Nicolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. I T. Colomer, B. K. Meibauer, & C. Silva-Díaz (Red.) *New Directions in picturebook research* (s. 27-40). Routledge.

Nicolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43 (3), s. 273-291. [10.1007/s10583-012-9163-6](https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6)

Nicolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The reading Teacher*, 67 (4), (s. 249-254). doi:[10.1002/trtr.1229](https://doi.org/10.1002/trtr.1229)

Nicolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Nicolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.

Nicolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.

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

Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy katte!: en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn*, 20(4).

<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/5012>



Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringa. I E. Michaelsen og K. Palm (Red.). *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Pm. The Transactional Theory of the Literary Work* [1974]. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. Modern Language Association.

Skarøhamar, A. K. (2018). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2017). Læringsressurser: vurdering og bruk. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.). *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 291-302). Universitetsforlaget.

Solstad, T. (2018). *Les mer!*. Universitetsforlaget.

Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.

Stai, K. (2012). *Jakob og Neikob*. Samlaget.

Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I E. S. Tønnessen & R. S. Stokke (Red.). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg, s. 247-266). Universitetsforlaget.

Stokke, R. S. & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene: Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.). *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 99-118). Novus Forlag.

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen damm akademisk.

Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord: lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Fagbokforlaget.

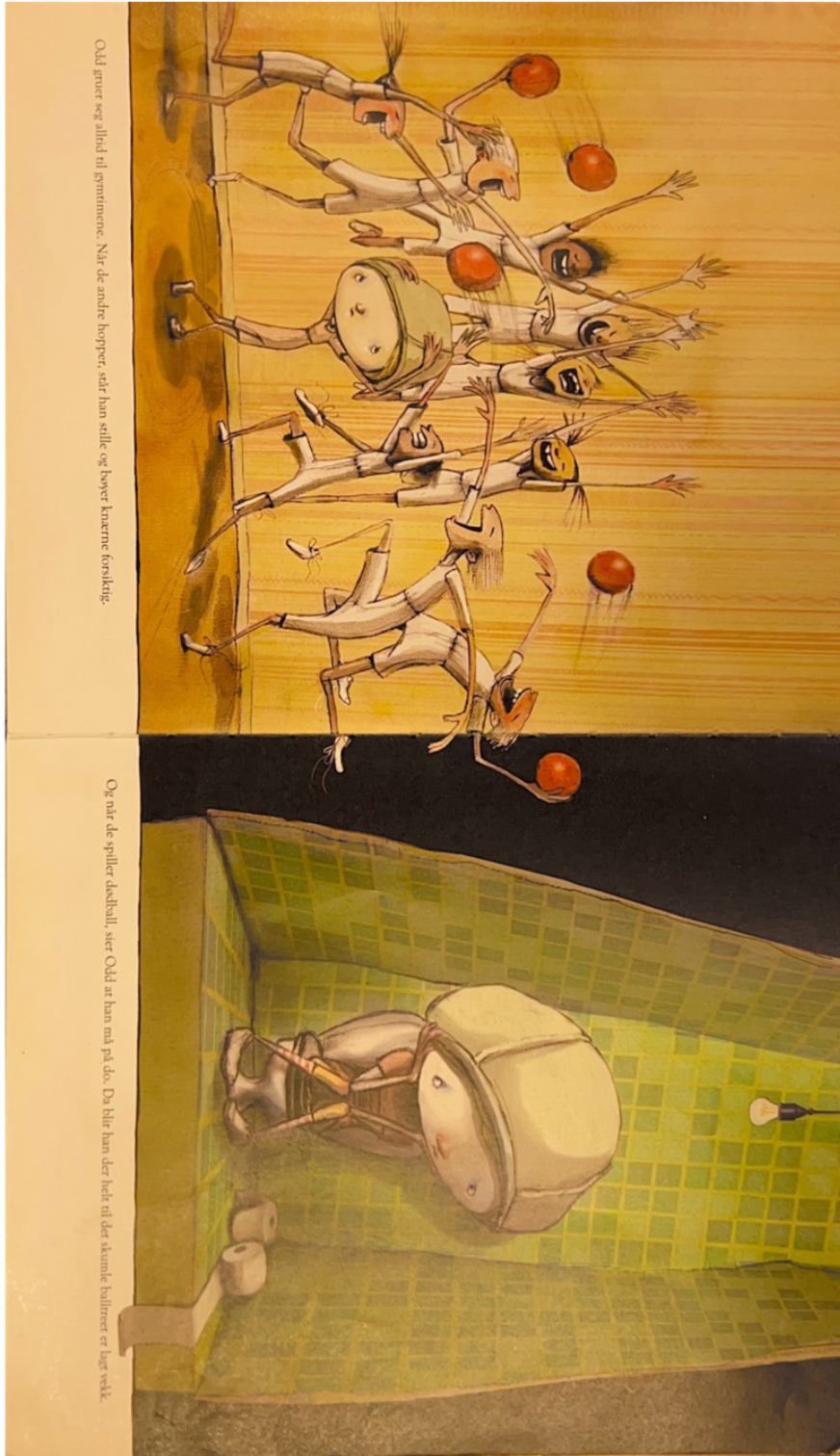
Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I E. S. Tønnessen & R. S. Stokke (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 267-290). Universitetsforlaget.

Viermyr, M. & Granhaug, S. (2006). *Fy Katte!*. Cappelen.

Øines, A. M. (2018). Hva er bra for barn å lese? I J. Sunde. (Red.), *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 65-79). Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - Oppslag fra Odd er et egg



# Vedlegg 2 - NSD søknad

05.01.2023, 10:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan velger lærere bildebok til undervisningen i begynneropplæ...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

282791

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

17.12.2022

**Prosjekttittel**

Hvordan velger lærere bildebok til undervisningen i begynneropplæringen?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Lene Anundsen

**Student**

Silje Johansen

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.md.no/vurdering/635e8438-1c59-4888-8073-f4d0cf81e54c>

1/2

05.01.2023, 10:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 3 - intervjuguide

### Intervjuguide

- Hvor gammel er du?
- Hva er din faglige bakgrunn?
- Bruker du ofte bildebøker i undervisningen? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvor ofte bruker du bildebøker i undervisningen?
- Hvorfor bruker du bildebøker i undervisningen?
  - Har du eksempler på noen bildebøker du syntes fungerer godt i undervisningen?
- Syntes du det er viktig å bruke bildebøker i begynneropplæringen? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hva ser du etter, når du skal velge en bildebok som du skal bruke i undervisningen?
- Hva syntes du er viktigst å se etter når du skal velge bildebok?
- Hvordan går du frem når du skal lese en bildebok i fellesskap, rent praktisk?
- Hvor har du tilgang til bildebøker?
- Hvor får du tips eller innspill til bøker?
  - Oppfølging: Kollegaer, bibliotek, lærerveiledning, sosiale medier?
- Leser du ofte teksten på baksiden av boken når du finner en bildebok?
  - Hva ser du etter når du leser den teksten?
- Hender det at du velger en bildebok spontant?
  - Kan du si litt om hvordan du gjør det?
    - Har du for eksempel noen bøker liggende klart, som du vet du kan bruke dersom det oppstår en situasjon der du må ta en time spontant.
  - Rekker du da å tenke på hvilken bok du bruker? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Pleier du å ta i bruk en litterær samtale omkring bildebøker?

Takk for at du deltok i dette intervjuet, har du noe mer du ønsker å legge til, eventuelt noe du ikke fikk forklart godt nok?