

«Visste du at hjerte ikke slår evig?»

**En undersøkelse av et litteraturprosjekt med
Anna Fiske sine bøker i en tredjeklasse**

TRINE LOVEN

VEILEDER

Jon Olav Sørhaug

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan en tredjeklasse arbeidet med Anna Fiske (2020) sine *Visste du at ...?* -bøker i litteraturprosjektet *Bøkenes verden*. Informanter i dette prosjektet er elever på 3. trinn og kontaktlæreren deres. Klassen hadde litteraturprosjektet i en periode på fire uker, der forskningen min foregikk den andre uka. *Visste du at ...?* -bøkene er nynorske sakprosabøker for barn. Med utgangspunkt i et utvalg av disse bøkene arbeidet klassen i form av ordforståelse og litteraturformidling. Bøkene gav utgangspunkt for elevenes selvstendige skriving, da de etterpå laget sine egne *Visste du at ...?* -bøker. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av teori knyttet til nynorsk sidemålsundervisning og lesing og skriving i norskfaget. I analysen av undervisningen har det blitt lagt vekt på ordforståelse av nynorske begrep og litteraturformidling, i form av en litterær samtale. I analysen av elevenes selvstendige arbeid vektlegges Peter J. Lancia (1997) sin forskning om elevers skriving, i tillegg til stillasbygging i undervisningen og skriveprosessen til elevene.

I analysen av undervisningen i ordforståelse fant jeg ut at samtalen mellom læreren og elevene var gjensidig, siden elevene alltid fikk mulighet å gi forslag på hva ordene betød, og dersom det ikke var korrekt definisjon av ordet, responderte læreren positivt tilbake. Ved å analysere litteraturformidling avdekket jeg en litterær samtale mellom læreren og elevene. Elevene fikk mulighet til å komme med innspill i hele gjennomgangen av norskleksen deres, som inneholdt utdrag fra fem *Visste du at ...?* -bøker. I analysen av elevenes arbeid kom det frem at de sannsynligvis valgte tema basert på interesse. De hadde en indre og ytre motivasjon til å gjennomføre arbeidet. Den indre motivasjonen kom fra interessen deres for temaet og gleden av å få muligheten til å prøve seg som forfatter og illustratør, som førte til gode sluttprodukt. Den ytre motivasjonen ble en form for belønning for arbeidet deres, siden bøkene skulle vises i utviklingsamtaler og på biblioteket i byen. Elevene fikk arbeide selvstendig og bruke kreativiteten sin i utformingen av bøkene. Det var ikke en konkret fasit på hvordan arbeidet skulle gjøres. Observasjonene og intervjuene gav meg inntrykk av at litteraturprosjektet var lærerikt og givende for elevene.

Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om lesing og skriving i undervisning av et litteraturprosjekt på småtrinnet. I min framtidige rolle som norsklærer vil dette kunne komme til god nytte når jeg selv skal planlegge og undervise elever.

Litteraturprosjektet kan inspirere meg til hvordan jeg kan gjennomføre et slikt prosjekt i mine framtidige klasser.

Skrijvingen av denne masteroppgaven har vært inspirerende, lærerikt, interessant og givende. Det har gitt meg muligheten til å få innblikk i hvordan et litteraturprosjekt kan gjennomføres. Oppgaven har blitt gjort i samarbeid med veilederen min, Jon Olav Sørhaug. Tusen takk for alltid rask respons på e-post, gode innspill og ærlige tilbakemeldinger, som veiledet meg mot en god retning i arbeidet med masteroppgaven. Du kan virkelig faget ditt! Det var tydelig at du alltid ville hjelpe til så godt som mulig gjennom hele prosessen. Du er en fantastisk veileder!

Jeg vil også takke mamma, pappa og søsteren min, Gry, som tok seg tid til å lese gjennom hele oppgaven og gav meg tilbakemeldinger, tips og råd. Jeg vet det er tidkrevende å lese gjennom en såpass stor oppgave når dere jobber fulltid. Dere har virkelig vært en stor støtte gjennom hele prosessen!

Nå har jeg fullført fem år på lærerstudiet og er klar for hverdagen som lærer!

Kristiansand, mai 2023

Trine Loven

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunnen for denne oppgaven.....	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Disposisjon.....	6
1.4 Bakgrunn i læreplanen.....	6
1.5 Kort teoretisk bakgrunn.....	7
2.0 Teori	9
2.1 Nynorsk sidemålsopplæring.....	9
2.2 Lesing i norskfaget.....	12
2.2.1 Barnelitteratur.....	14
2.2.2 Leselyst.....	15
2.3 Skrivning i norskfaget.....	16
2.3.1 Prosessorientert skrivepedagogikk.....	16
2.3.2 Skrivning for hånd eller på tastatur?.....	19
2.4 Lesing som utgangspunkt for skrivning.....	20
2.4.1 Indre og ytre motivasjon.....	21
2.5 Literacy.....	22
2.5.1 Språklig bevissthet.....	23
2.5.2 Multimodalitet.....	24
3.0 Metode	25
3.1 Kvalitativ forskning.....	25
3.1.1 Kasusstudien.....	26
3.1.2 Observasjon som metode.....	27
3.1.3 Bruk av videokamera i observasjon.....	28
3.1.4 Intervju som metode.....	29
3.2 Valg av respondenter.....	30
3.3 Materiale.....	31
3.3.1 Undervisningsplan.....	31
3.3.2 Bøker i undervisningen.....	32
3.3.3 Elevenes bøker.....	32
3.3.4 Lærerintervjuet.....	32
3.3.5 Elevintervjuene.....	33
3.4 Etiske refleksjoner.....	34
3.4.1 Valg av respondenter.....	34
3.5 Analysemetodikk.....	34
4.0 Presentasjon av kasus	37
4.1 Planleggingen av Bøkenes verden.....	37
4.2 Undervisningen til Bøkenes verden.....	38
4.2.1 Mandag.....	38
4.2.2 Onsdag og torsdag.....	39
5.0 Analyse og drøfting av undervisningen	40
5.1 Ordforståelse.....	40
5.1.1 Oppsummering av ordforståelsen.....	44

5.2 Litteraturformidling.....	45
5.2.3 Oppsummering av litteraturformidlingen.....	57
5.3 Skriveprosessen	58
5.3.1 Framsidene til seks elevers <i>Visste du at ...?</i>	61
5.3.2 Tre elevers <i>Visste du at ...?</i>	67
5.4 Oppsummering av undervisningen	80
6.0 Avsluttende refleksjoner	82
6.1 Planleggingen	82
6.2 Undervisningen	83
6.2.1 Skriverammen	83
6.2.2 Stillasbygging i undervisningen	84
6.2.3 Motivasjon.....	85
6.3 Sammenligning av elevenes sidemålsundervisning med mine egne erfaringer.....	86
6.4 Konklusjon.....	87
7.0 Litteraturliste.....	89
8.0 Vedlegg.....	94
8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning fra Personvernombudet Sikt.....	94
8.2 Vedlegg 2 – Meldeskjema.....	95
8.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv utvalg 1	96
8.4 Vedlegg 4 – Informasjonsskriv utvalg 2	98

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunnen for denne oppgaven

I uke 3, 2023, besøkte jeg en tredjeklasse i en norsk barneskole. Klassen arbeidet med et litteraturprosjekt kalt *Bøkenes verden*. Her brukte klassen bøker fra Samlagets sin Leselandsamling: *Visste du at ...?* i undervisningen. Undervisningen inneholdt ordforståelse, læreren hadde høytlesning og en litterær samtale av fem utdrag fra av *Visste du at ...?* - bøkene, og elevene arbeidet selvstendig gjennom skriving i å lage sine egne *Visste du at ...?* - bøker. Jeg ble særlig interessert i å undersøke samspillet mellom lesingen og skrivingen som foregikk i undervisningen.

Siden alle disse bøkene er skrevet på nynorsk var det også et mål å finne ut om litteraturprosjektet skapte en engasjerende nynorskundervisning i denne tredjeklassen som har nynorsk som sidemål. I min sidemålsundervisning på barneskolen var det ikke spesielt stort fokus på engasjerende og tilpasset undervisning, som muligens kunne gitt motivasjon hos alle elevene i klassen. Jeg ønsket derfor å undersøke om denne tredjeklassen opplevde nynorskundervisningen som engasjerende og motiverende, og på hvilken måte læreren tilpasset undervisningen for elevene. For å reflektere rundt opplevelsen av engasjement i undervisningen, var det sentralt å undersøke de ulike undervisningsmetodene som læreren brukte, og hvordan elevenes opplevelse av disse var. Gjennom observasjoner, intervjuer og tidligere forskning fikk jeg inntrykk av at denne måten å undervise på skapte et engasjement hos elevene i nynorsk sidemålsundervisning. Det kan diskuteres om læreplanen i norsk legger tilstrekkelig vekt på sidemålsundervisning. Likevel er det tydelig at noe undervisningen skal inneholde dette på alle skoletrinnene. Jeg har derfor brukt både elevtekster, lærerens og elevenes uttalelser, og mine egne observasjoner som bakgrunn for undersøkelsen av disse undervisningstimene.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan undervisning med lesing og skriving blir gjort i en tredjeklasse, med utgangspunkt i Anna Fiske sine *Visste du at ...?* - bøker. Oppgaven er undersøkende og utforskende. Undersøkelsen gikk hovedsakelig ut på hvilke lese- og skriveprosesser som ble brukt i undervisningen. Problemstilling min ble derfor:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?»-bøker?

I sammenheng med dette ville jeg utforske hvordan disse aktivitetene kunne føre til en engasjerende nynorskundervisning i klassen.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven inneholder seks kapitler. I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Disse er strukturert i fem deler: hvordan kunne drive nynorsk sidemålsundervisning, lesing i norskfaget, skriving i norskfaget, lesing som utgangspunkt for skriving og literacy i form av barns skriftspråkutvikling, språklig bevissthet og multimodalitet. I kapittel tre presenteres og begrunnes valg av metode. Kapittel fire presenterer kasuset for oppgaven, og planleggingens og undervisningens struktur. Kapittel fem er viet til analyse og drøfting rundt de ulike undervisningsmetodene og skriveprosessene i elevenes selvstendige arbeid. Kapittel seks inneholder avsluttende refleksjoner rundt undervisningen i litteraturprosjektet. Grunnen for at struktureringen av oppgaven ble slik, er fordi den da bygget seg oppover, slik at jeg til slutt kunne svare på oppgavens problemstilling.

1.4 Bakgrunn i læreplanen

I dette delkapittelet presenterer og begrunner jeg tre kompetansemål fra læreplanen i norsk. Disse kompetansemålene er aktuelle for denne masteroppgaven, fordi de viser til undervisningen som ble gjort i litteraturprosjektet. Tre kompetansemål fra læreplanen i norsk forteller at elevene etter 4. trinn skal:

- 1. Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk.*
- 2. Skrive tekster med funksjonell håndskrift og med tastatur.*
- 3. Utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål.*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7)

Kompetansemålene sier at læreren må bruke tekst i undervisningen, for eksempel gjennom lesing av bøker, skriving på ulike måter og kreative uttrykk. Ikke minst må undervisningen ha samtaler, både sammen med læreren og, for eksempel, i elevgrupper. Samtale er nyttig for

elever å trene på og forstå formålet med, for at de skal få utbytte av undervisningen. Elementer som lesing og skriving, både for hånd og med tastatur, blir derfor aktuelle her. Elevene skal også utforske forskjeller og likheter mellom hovedmålet og sidemålet sitt. På grunnlag av Språklova, som er en lov med formål om å styrke norsk språk og fremme likestilling mellom de norske språkene, bokmål og nynorsk, må også undervisningen inneholde dette slik at skriftspråkene blir likestilt i opplæringen i skolen (Språklova, 2022, § 1).

1.5 Kort teoretisk bakgrunn

I denne oppgaven er det hovedsakelig benyttet sosiokulturell teori som bakgrunn. Sosiokulturell teori fokuserer ofte på samspillet mellom individet og kulturen eller samfunnet det befinner seg i. Ifølge utviklings- og komparativ psykolog, samt lingvist og professor ved Duke University, Michael Tomasello, er denne tilnærmingen ikke bare dannet på individets oppfatninger, atferd og erfaringer av biologiske og psykologiske faktorer, men også av de kulturelle og sosiale kontekstene som individet befinner seg i (Tomasello, 1999, 2014, 2018, referert i Chirkov, 2020, s. 120). Her understrekes det at man må forstå individet i en større kontekst og ta hensyn til de kulturelle og sosiale faktorene som påvirker menneskelig atferd og oppfatning. Dette betyr at individer er deltakere i sin egen utvikling, men samhandling med andre og påvirkninger fra kulturelle og sosiale strukturer er aktuelle.

Professor ved psykologiavdelingen ved University of Saskatchewan, Valery Chirkov, oppsummerer sosiokulturell teori på et *ontologisk*, *epistemologisk* og *metodisk* nivå (2020, s. 121):

- *Ontologisk* betrakter ofte sosiokulturell teori det sosiokulturelle og mentale som separate domener av virkeligheten. Likevel er disse tett sammenvevd og gjensidige av hverandre. For eksempel kan en sosiokulturell tilnærming undersøke hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker mental helse og velvære.
- På et *epistemologisk* nivå utfordrer sosiokulturell teori dualismer som tradisjonelt har blitt brukt til å skille mellom individ og miljø. Her understrekes det at individet og miljøet er tett sammenvevd og påvirker hverandre gjensidig. For eksempel kan ikke individet sees som uavhengig av grupper og samfunn, og sosiale og kulturelle faktorer

kan ikke sees på som separate fra individets mentale og kognitive prosesser.

- *Metodisk* legger sosiokulturell teori vekt på at mennesker og sosiokulturelle verdener er åpne systemer som ikke kan beskrives eller forstås med tradisjonell lineær eller reduksjonistisk tenkning. Dette inkluderer bruk av metoder som kvalitative intervjuer, deltakende observasjon og andre former for dybdestudier, som tar sikte på å fange kompleksiteten i de sosiale og kulturelle kontekstene som påvirker menneskelig atferd og erfaring.

Sosiokulturell teori har vært mye brukt i skolesammenheng, spesielt innen utdanningsforskning. Teorien har vist seg å være en nyttig tilnærming for å forstå hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker læring og utvikling. Som nevnt i forrige avsnitt, sier sosiokulturell teori at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle praksiser. I en skolekontekst innebærer dette at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser, for eksempel i samarbeid, diskusjon og samhandling med lærere og medelever. En sosiokulturell tilnærming til utdanning kan også innebære fokus på sosial rettferdighet og like muligheter for alle elever til å lære og utvikle seg (Chirkov, 2020, s. 122). Det vil si at lærere bør vektlegge tilpasset opplæring for alle elever, slik at alle elevene får mulighet til å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper i skolen.

Sosiokulturell teori er relevant for oppgaven og problemstillingen min, fordi jeg har en kvalitativ tilnærming og oppgaven bygges på momenter fra den sosiokulturelle teorien. I denne forskningen er det brukt observasjon og intervju for å forstå hvordan undervisningen foregikk. Fokuset lå på undervisningsmetoder og engasjement fra elevene. Elevene var aktive gjennom hele undervisningen, i form av samtaler med læreren og selvstendig arbeid i å lage bøker. Undervisningen som foregikk i forkant av det selvstendige arbeidet forberedet elevene på hvordan de kunne utføre arbeidet. I lærer- og elevintervjuene fikk jeg større forståelse for læreren og elevenes synspunkter på undervisningen. Dette bidro til at jeg kunne svare på problemstillingen min, som omhandler hvordan tredjeklassen arbeidet i litteraturprosjektet *Bøkenes verden*.

2.0 Teori

Teorikapittelet starter med hva nynorsk er og hvilken plass nynorsk som sidemål har i skolen og samfunnet. Dette er i henhold til Språklova, kompetansemål fra læreplanen i norsk og norskfagets ansvar i sidemålsopplæring. Jeg ønsker å starte her, fordi bøkene i litteraturprosjektet var skrevet på nynorsk, og for å kunne ha en bakgrunn for å drøfte det opp mot analysen av kasus. De aller fleste elever har nynorsk som sidemål. Derfor fokuseres det særlig på hvilken plass nynorsk som sidemål har i skolen. Videre blir tilnærminger til å kunne lese, undervisning som kan fremme leseutvikling, samt sakprosasjangeren i barnelitteraturen presentert. Deretter blir utvikling av skriveferdigheter, skriveprosesser hos elever og undervisningsmetoder i skriving belyst. Til slutt vil lesing som utgangspunkt for skriving, og begrepet *literacy* synliggjøres.

I lese- og skriveundervisningen til elevene på 3. trinn ble nynorske bøker brukt. Læreren satte en skriveramme for elevenes selvstendige skrivearbeid, og hun ville at de skulle ha en interessant og engasjerende undervisning. Teoriene om skriving, lesing og literacy er relevante i denne masteroppgaven, fordi alle disse tre områdene kommer til uttrykk i oppgavens datamateriale. Teoriene skal derfor bidra til å besvare problemstillingen min.

2.1 Nynorsk sidemålsopplæring

Nynorsk er et skriftspråk som elever enten har som sidemål eller hovedmål, der de aller fleste har det som sidemål. Førsteamanuensis i norskdidaktikk, Hjalmar Eiksund, Gudrun Kløve Juuhl og Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2022, s. 39), forteller at styrkeforholdet mellom nynorsk og bokmål i storsamfunnet er skjevt og at tilgangen til skriftspråketen er ulike. Videre forteller Eiksund at der er et viktig didaktisk prinsipp at elevene blir undervist og får muligheten til å lære både nynorsk og bokmål på en likeverdig måte. Kompetansemålene er de samme uavhengig om elevene tilhører minoriteten med nynorsk som hovedmål, eller majoriteten med bokmål som hovedmål. Dette betyr at uavhengig av hvilket skriftspråk elevene har som hovedmål, skal de, innenfor norskfaget, oppnå samme kunnskaps- og ferdighetsnivå i sidemål som hovedmål. Språklova sier at «offentlege organ tek ansvar for å bruke, utvikle og styrkje bokmål og nynorsk» (Språklova, 2022, § 1). Den sier også at «bokmål og nynorsk er likeverdige språk som skal kunne brukast i alle delar av samfunnet. I offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstilte skriftspråk» (Språklova, 2022, § 4). Dermed sikrer Språklova at nynorsken eksisterer blant lokale og nasjonale offentligheter, og at

nynorskbrukere møter språket sitt i samfunnet. Skolen har derfor særlig ansvar for at elevene får undervisning i begge skriftspråkene. Slik at de videre kan møte og forstå begge i samfunnet.

Allerede etter 2. trinn skal elevene ha hatt undervisning om de to målformene i skolen. Læreplanen i norsk som omhandler sidemålsopplæringen, sier at elevene etter 4. trinn skal:

Lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster og andre tekster på bokmål og nynorsk ... og samtale om hva tekstene betyr for elevene.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6)

Nynorsk har dermed en plass i skolen. Lærere har et særlig ansvar for at dette blir tidlig innført i sine klasser. De to første skoleårene skal læreren lese på sidemål. 3. og 4. trinns elever skal selv lese og lytte til tekster på sidemål (Eiksund, Juuhl & Sjøhelle, 2022, s. 63). Altså skal opplæringen i sidemål innføres tidlig på barnetrinnet, uavhengig om det er bokmål eller nynorsk. Videre sier Kunnskapsdepartementet, blant annet at norskfaget skal:

Gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de ut utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk ... skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav til om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Valg av undervisningsmetoder blir derfor essensielt for hvordan dette gjennomføres, fordi dette i stor grad er et resultat av hvordan elevenes opplevelse av norskfaget blir (Bjerke & Johansen, 2020, s. 14). Kompetansemålet ovenfor og norskfagets ansvar er relevante for oppgaven min, fordi tredjeklassen jeg fulgte fikk tilgang til flere nynorsktekster, og undervisningen inneholdt ulike undervisningsmetoder knyttet til gjennomførelsen av litteraturprosjektet, Bøkenes verden. Kompetansemålet sier at elevene skal lese og lytte til tekster på nynorsk (når dette er sidemålet deres). De skal også få en forståelse av tekstenes betydning, både for dem selv og informasjonen som kommer fra tekstene. Læreren har derfor et særlig ansvar for at dette blir gjennomført i sin klasse.

Når det gjelder tilgangen til nynorsktekster, blir de fleste elever hovedsakelig presentert for bokmålstekster utenfor skolen. Derfor er det ekstra viktig at elevene møter nynorsktekster på skolen, for å sikre en balansert opplæring og mulighet til å utvikle sine ferdigheter i nynorsk (Eiksund et al., 2022, s. 46). En bevissthet rundt tilgangen til nynorske tekster kan dermed bidra til å sikre at alle elever får en likeverdig opplæring og mulighet til å utvikle ferdighetene i begge skriftspråkene i norskfaget. Det er en viktig erkjennelse at det tar tid å lære et skriftspråk, selv om nynorsk og bokmål ligner på hverandre. Ifølge Eiksund et al. (2022, s. 100) er det nødvendig å bli eksponert for og øve på nynorske tekster og språkbruk i flere ulike tekstarenaer, for å kunne utvikle gode nynorskferdigheter. Eiksund et al. (2022, s. 105-107) gir seks tips og råd til hvordan man kan drive god sidemålsopplæring:

<p>1. <i>Ofte og mye skriving</i></p>	<p>Læring av nye språk lærer man best gjennom skriving. Man kan aktualisere og tydeliggjøre nynorsk som et bruksspråk ved å skrive mange ulike tekster.</p>
<p>2. <i>Sammenligne undervisningen</i></p>	<p>Kan medføre til et metaperspektiv på elevenes egen skriving. Dermed kan elevene tidlig erfare at den samme teksten kan uttrykkes ulikt, og det kan føre til at elevene tenker i språklige kontraster, som videre kan gjøre elevene bedre i begge målformene.</p>
<p>3. <i>Arbeid med grammatiske begreper</i></p>	<p>Dette gjør at elevene kan koble de grammatiske begrepene direkte, i stedet for at det blir «puggestoff» som må gjennomføres.</p>
<p>4. <i>Lese nynorske tekster</i></p>	<p>Kan bidra til å synliggjøre hvordan det nynorske skriftspråket ser ut.</p>
<p>5. <i>Samarbeide med andre fag</i></p>	<p>Å få nynorskundervisningen i flere fag er nødvendig for å kunne få tid til alt, spesielt siden læreplanen skisserer en god del skrifttyper man skal øve på.</p>
<p>6. <i>Gjør de gøyale tingene på nynorsk</i></p>	<p>I stedet for å tematisere nynorskundervisningen som en utskilt del av</p>

	norskfaget, kan man gjøre denne undervisning kreativ og underholdende. Dette kan også bidra til at elevene lærer mer, fordi de er ytterligere engasjert.
--	--

Tabell over Eiksund et al. (2022, s.105-107) sine seks tips og råd om hvordan man kan drive god nynorsk sidemålsopplæring.

2.2 Lesing i norskfaget

Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet. Kunnskapsdepartementet sier følgende om lesing:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted ... Å kunne lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Lesing blir ofte definert gjennom leseformelen: *lesing = avkoding x forståelse x motivasjon* (Bjerke & Johansen, 2020, s. 121). Det er vanlig å skille mellom kodefokuserte og meningsfokuserte ferdigheter knyttet til tidlig lesing. Kodefokuserte ferdigheter kan kalles for avkoding. Professorer Wesley A. Hoover og William E. Tunmer (2018, s. 304), beskriver avkoding som evnen til å kunne gjenkjenne bokstaver slik at man videre kan trekke bokstavene sammen til ord, også kalt *det alfabetiske prinsipp*. Det alfabetiske prinsipp inneholder derfor kunnskapen og sammenhengen mellom grafemene (bokstavene) og fonemene (bokstavlydene), og å kunne sette disse sammen for å få en korrekt uttalelse av ordene (Hoover & Tunmer, 2018, s. 305). For å kunne avkode ord i tekst må leseren kunne gjenkjenne grafemene og fonemene – bokstavenes sammensetninger og representasjoner (Rydland, 2021, s. 30). Det vil si at når man kan knytte talelydene i språket på en presis måte som gir flytende uttalelse, har man lokalisert dette i det mentale leksikonet. Dette er essensielt for læren om de ulike ordrepresentasjonene.

Meningsfokuserte ferdigheter, eller *forståelse*, i sammenheng med leseformelen, kan assosieres med leseforståelse. Professor i pedagogikk, Vibeke Grøver, og utdanningsforsker, Ivar Bråten, definerer leseforståelse slik: «å utvinne og skape mening ved å interagere med og

engasjere seg i skrevet tekst, samt produktet av denne komplekse prosessen» (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). Det vil si at man utvinner en egen forståelse for det som blir lest, samtidig som andre lesere kan ha hatt en helt annen opplevelse og forståelse av teksten. Videre kan å skape mening innenfor leseforståelse, bety at den aktivt engasjerende leseren tilfører noe til teksten. Ifølge Grøver og Bråten (2021, s. 16) kan illustrasjoner, i form av bilder, figurer og lignende i skrevet tekst, bli en del av å skape utvinning og mening. For eksempel kan illustrasjoner være en støtte for den tidlige leseren, slik at han får en visuell framstilling av den skrevne teksten. *Motivasjon* er et begrep som har kommet innenfor leseformelen i ettertid. Christian Bjerke og Ronny Johansen (2020, s. 122), forteller at motivasjon er en viktig faktor, fordi man må ha en indre eller ytre drivkraft for å kunne lese. For at motivasjonen skal kunne opprettholdes bør ikke lesingen være for enkel eller for vanskelig, og teksten må være interessant og givende. Når man leser en tekst som er for krevende og uinteressant, mister man ofte motivasjonen for å gjennomføre lesingen. Derimot kan lesing på et tilpasset lesenivå være givende, spesielt når teksten er interessant.

Ifølge Hilde Traavik og Vigdis Rosvold Alver (2008, s. 207) regnes det å *knekke lesekode* og *kunne lese for å lære* som viktige gjennombrudd for eleven innenfor leseforskning. I løpet av de to første skoleårene har de fleste elever knekt lesekode. Å kunne lese for å lære skjer derimot på 3. og 4. trinn for de aller fleste elever. Traavik og Alver forteller videre at gjennombrudd og steg i skrive- og leseutvikling alltid vil være en forenkling av virkeligheten, fordi prosessene skjer individuelt og gradvis for hver enkelt elev. Det vil si at hver elev utvikler seg i sitt eget tempo og på sin egen måte, avhengig av faktorer som arv, miljø, erfaringer, interesse og motivasjon.

Arbeid med tekster før lesing er en viktig faktor for å utvikle gode lesestrategier. Å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet kan hjelpe dem med å koble det nye innholdet til det de allerede vet fra før, og dermed forberede deres forståelse av teksten (Traavik & Alver, 2008, s. 216). Videre kan dette bidra til å øke elevenes motivasjon for å lese og forstå teksten, ettersom de vil kunne se relevansen og nytten av det de leser. Når elevene har en klar forståelse av målet med lesingen, kan de ta utgangspunkt i et relevant perspektiv. Dette kan engasjere elevene i teksten og øke deres interesse for emnet, både i fag- og skjønnlitterære tekster. Manglende førforståelse kan føre til at de gir opp i lesingen underveis. Derfor er det svært viktig at læreren gir dem bakgrunnsforståelser, som ord og begreper, for å gjøre det mulig for elevene å forstå og tolke teksten (Traavik & Alver, 2008, s. 216-217).

Den litterære samtalen er en viktig del som kan bidra til elevenes litterære kompetanse, og den gir elevene muligheten til å utforske tekster i fellesskap. Den litterære samtalen som sjanger er både institusjonell og iscenesatt. Den er institusjonell fordi den foregår på skolen og i klasserommet, og er iscenesatt fordi læreren fremfører den (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Hovedmålet er å hjelpe elevene med å utvikle dypere forståelse av teksten ved å engasjere dem i en dialog av tekstens betydning, temaer, stil og struktur. Samtidig kan den veilede elevene gjennom teksten og læreren kan stille spørsmål som utfordrer deres tenkning og refleksjoner. Skriveforsker Olga Dysthe (1995, referert i Håland & Ulland, 2014, s. 261-262) vektlegger *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting* i samtaler med elevene som viktige, for å skape en atmosfære der elevene opplever at deres tanker og ideer blir tatt på alvor. *Autentiske spørsmål* er spørsmål som åpner for refleksjon og diskusjon og har ikke et «riktig» svar. De gir elevene muligheten til å utforske tekstene på egne premisser. Læreren oppfordrer elevene til å tenke kritisk og reflektere, som også gir elevene muligheten til å utvikle egne ideer og perspektiver på teksten. *Opptak* og *høy verdsetting* handler om å gi elevene en følelse av å bli lyttet til og verdsatt. Ved at læreren viser at han tar elevenes svar på alvor, kan det gi elevene økt selvtillit og motivasjon til å delta i samtalen. *Opptak* handler også om å gi elevene muligheten til å utdype og presisere sine synspunkter, noe som kan bidra til å øke deres forståelse av teksten. Sammen kan disse elementene bidra til å skape en samtale der elevene føler seg trygge og støttet, der de kan utforske tekstene på en åpen og kreativ måte.

2.2.1 Barnelitteratur

I barnelitteraturen finnes det både skjønnlitterære og sakpregede tekster. Når en bok leses, oppstår det en *lesekontrakt*. Lesekontrakten, som er forholdet mellom forfatteren og leseren, handler om hvilke forventninger leseren kan ha om verdenen som skildres i en utvalgt bok (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 22). I forhold til skjønnlitteraturen betyr dette at barnet for eksempel kan identifisere seg med karakteren. Barn leser ofte om barn på deres egen alder eller som er noen år eldre, og om ulike vesener og dyr som de kan identifisere seg med (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 19). I sakprosasjangeren er lesekontrakten også viktig. Grunnen for dette er at leseren har en forventning om at det som blir lest er virkelig, og derfor må forfatteren gi troverdighet til leseren om at det som blir lest er troverdig (Løvland, 2022, s. 228).

Fagbøker for barn er bøker som barn opplever som virkelig. Framstillingsmåten kan likevel variere, men forfatteren må ikke bruke litterære virkemidler som gir barnet grunn til å tro at innholdet er oppdiktet (Løvland, 2022, s. 227). Professor i nordisk språkvitenskap, Anne Løvland (2022, s. 230) forklarer at man kan vite om noe man leser er sant, blant annet fordi man kan finne det man leser om i en virkelig verden og det har muligens skjedd en gang. De aller fleste fagbøker for barn er sammensatte tekster. Forfatteren tar i bruk ulike uttrykksmåter, for å gjøre teksten meningsskapende for leseren. Løvland forteller videre at de trykte bøkene ofte bruker verbaltekst, typografi og en eller flere ulike bildeteknikker. Disse uttrykksmåtene kombinert har potensial for meningsskaping hos leseren, slik at man ikke trenger å visualisere hvordan noe ser ut, og verbalteksten trenger derfor ikke å gå i detalj på dette.

2.2.2 Leselyst

Leselyst blir ofte brukt på samme måte som leseglede og leseinteresse, ved at man ser på indikatorer som hvor jevnlig man leser, hyppighet av bibliotekbesøk og engasjement under lesing av en spesiell bok (Henning, 2019, s. 14). Likevel blir disse indikatorene noe uklare på hva leselyst egentlig er og hvordan man kan vite om noen virkelig har leselyst.

Lesemotivasjon er et ord som kan kobles til leselyst. For å ha lesemotivasjon må man ha motivasjon for å lese. Bong Gee Jang, Kristin Conradi, Michael C. Mckenna og Jill S. Jones (2015, s. 240) snakker om seks lesemotivasjonsfaktorer: holdning, interesse, verdi, følelse av mestringsevne, selvkonsept og mål. *Holdning* handler om hvordan lesing engasjerer – liker egentlig personen å lese? *Interesse* retter seg mot positiviteten til å lese om et spesielt emne eller sjanger: «Hvor sterkt liker du å lese ...?» *Verdi* handler om hvordan personen tror på lesingens brukbarhet, viktighet og hyggelighet: «Er det viktig for deg å være en god leser?» *Følelse av mestringsevne* handler om hvorvidt personen forstår det som blir lest. Videre handler *selvkonsept* om personen ser på seg selv som en leser, om det er en del av identiteten dens. Til slutt retter *målet* seg mot intensjonene personen har mot å lese, altså hvorfor personen leser. Dette betyr at lesemotivasjon har indre og ytre motivasjonsfaktorer.

Ifølge Åsmund Henning (2019, s. 17) er motivasjon det som fører til lesing, mens engasjement viser seg når man faktisk leser. Oddny Judith Solheim skriver at «engasjert lesing defineres som en bestemt måte å lese teksten på» (Solheim, 2014, s. 73). Derfor må motivasjonen være på plass, men leseren må også ha kunnskap om hvordan det skal leses for

å forstå innholdet i teksten. Forskere John T. Guthrie og Allan Wigfield (2000, s. 403) fremhever fire kvaliteter hos engasjerte lesere: kunnskap om *hvordan* teksten leses, *motivasjon* for lesing, de er *strategiske* i å bruke sine forkunnskaper for forståelse og at de er *sosialt interaktive* i læreprosessen. Solheim (2014, s. 73-74) påpeker at elevene må ha kunnskap om faget dersom de skal utvikle seg til det punktet hvor personlig interesse og personlig relevans er mulig. Veien dit bygger på læringssituasjoner som elevene skaper der og da (situasjonell interesse), og om undervisningen gir elevene tillit til sine leseferdigheter og gjør dem i stand til å få tilgang til lærestoffet gjennom egen lesing, blant annet lesestrategier. Det er avgjørende å forstå dette samspillet for å forstå engasjerende lesing og hvordan man kan fremme lesing ved å legge det til rette i undervisningen. På barnetrinnet kjennetegnes engasjerte lesere ofte ved at de bruker tid på fritiden til å lese bøker, blader og tegneserier (Solheim, 2014, s. 74). Dessuten er også hyppig lesing på barnetrinnet brukt, blant annet i form av *lesekvart*. Her får elevene lese i selvvalgte bøker på starten av skoledagen, i utgangspunktet 15 minutter, men dette er avhengig av hvordan læreren legger dette opp i sin klasse.

2.3 Skrivning i norskfaget

Kunnskapsdepartementet forteller i læreplanen i norsk:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i et bredt utvalg av skjønnlitterære og sakpregede tekster. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for læring.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Dermed må læreren, blant annet, legge til rette for at elevene skriver tekster på både hovedmål og sidemål, og bruker skriftlige ferdigheter for å lære. Elevene kan bruke personlige uttrykksmåter i skrivingen, og dette er også noe som er med på å utvikle deres egen skrivestil.

2.3.1 Proessorientert skrivepedagogikk

Proessorientert skrivepedagogikk (forkortet til POS) er en tilnærming til skriveopplæringen som fokuserer på hele skriveprosessen, fra planlegging og idégenerering til ferdig tekst.

Denne tilnærmingen vektlegger at elevene skal være aktive deltakere i sin egen skriving og at de skal få hjelp og veiledning gjennom hele prosessen, for å nå målet som er å utvikle sine skriftlige ferdigheter. Traavik og Alver (2008, s. 189) skriver at POS tar for seg alle hovedområdene i norskfaget, inkludert skriving, lesing og muntlig bruk av språket, fordi POS ligger til grunn for en helhetlig tilnærming til språk og læring. Dette betyr at POS er utviklingen av både språk, tenking og læring, som skjer best gjennom meningsfulle sammenhenger og aktiv deltakelse i skriveprosessen. Traavik og Alver forteller videre at denne arbeidsmetoden passer til alle klassetrinn, men at den må tilpasses slik at elevene skal få utbytte av undervisningen. Nedenfor er det en tabell over de åtte fasene i POS:

<p>1. Førskrivings-/motiveringsfase</p>	<p>Denne fasen etablerer seg på å motivere elevene positivt. Her får elevene hjelp til å hva de kan, og hva de vil skrive om. For at skriving skal være positivt er det viktig å ha noe å skrive om og noen å skrive til.</p>
<p>2. Skrivning av førsteutkast</p>	<p>I denne fasen «kladder» elevene hva de skal skrive, før de starter den faktiske skriveprosessen. Her kan elever få hjelp ved at læreren skriver en innledende setning på tavla eller til enkeltelever, som elevene kan skrive videre på i sin tekst.</p>
<p>3. Kameratrespons på innhold</p>	<p>Elevene gir hverandre respons på tekster de har skrevet og leser opp for hverandre.</p>
<p>4. Omskriving/bearbeiding</p>	<p>Etter responsgrupper kan elevene fortsette å skrive og/eller endre på teksten sin.</p>
<p>5. Lærerrespons på innhold og formelle trekk</p>	<p>På de minste klassetrinnene bør mesteparten av responsen på elevtekstene komme fra læreren. Slike positive responser bidrar til å utvikle elevenes mottakerbevissthet.</p>

6. Bearbeiding/omskrivning	Her skal elevene gjøre tekstene sine helt ferdige. Dersom de er klar over at tekstene skal publiseres på en eller annen måte, kan dette motivere dem til å skrive så pent som mulig.
7. Sluttvurdering	Med utgangspunkt i de minste elevene, kan de få en tilbakemelding på teksten sin og hvordan de arbeidet med den, for eksempel gjennom skrivesamtale noen ganger i året.
8. Publisering	I denne fasen kommer publiseringen. Ved publisering til andre lesere utenfor klasserommet, kan elevene oppleve at det de skriver er viktig, som videre kan øke selvtilliten deres. Dette gjør også skrivingen mer meningsfull.

Tabell over de åtte fasene i prosessorientert skrivepedagogikk (Traavik & Alver, 2008, s. 190-199)

Tenkeskriving og *presentasjonsskriving* er en todeling av skriving. Tenkeskriving er en skriveøvelse som først og fremst er rettet mot skriveren selv, og som skal hjelpe skriveren med å sortere og klargjøre egne tanker og refleksjoner om et bestemt emne eller problemstilling (Håland, 2016, s. 21). Derfor er det ikke noen spesifikke krav til hvordan teksten skal være utformet. I presentasjonsskriving derimot, skal teksten leses av en mottaker. Presentasjonsteksten må derfor være strukturert med innhold, form og formål. Den kan, for eksempel ha visuelle elementer som bilder og illustrasjoner, for å gjøre teksten mer engasjerende for leseren.

Å undervise elever i skriving handler om å bygge et skrivemiljø der man støtter elevene sin skriving på ulike måter. *Stillasbygging* innebærer å gi eleven støtte og veiledning i utførelse av en oppgave, slik at eleven gradvis kan øke sin forståelse og ferdigheter i et emne (Håland,

2016, s. 25). For eksempel bygger læreren stillas når han lager eksempler på hvordan en oppgave kan gjennomføres, og støtter elevene senere når de skal gjennomføre oppgaven. I planleggingen av skrivesituasjoner kan det være viktig å stille spørsmål til undervisningen, siden dette kan bidra til å klargjøre formålet og målet med skrivingen (Håland, 2016, s. 36). Formålet med skrivingen kan være å støtte innlæring av fagstoffet, utvikle elevenes skriveferdigheter og utvikle deres kritiske tenkning. Videre kan læreren stille seg spørsmålet om hvordan skrivingen er lenket til skriving i faget og hvordan dette kommer til uttrykk i elevenes skriving. Til slutt kan man stille seg spørsmål om det blir bygget stillas rundt skrivingen. Skaffer elevene seg kunnskaper om emnet? Eksempel på dette kan være om læreren har brukt en modelltekst for hvordan elevene kan skrive teksten, slik at han får vist hva skrivingen innebærer, for at elevene videre skal skrive selvstendig (Håland, 2016, s. 30-33).

Skriverammer kan være en måte å bygge stillas. Skriverammer kan referere til både startsetninger og grafiske rammer som brukes som støtteverktøy i skriveopplæringen (Håland, 2016, s. 98). Noen skriverammer kan brukes i flere fag, mens andre er tilpasset bestemte fag. Startsetninger kan hjelpe elevene til å starte på en tekst. Altså på en måte inspirere den videre skrivingen deres. Grafiske skriverammer kan være i form av diagrammer, tankekart eller andre visuelle representasjoner (Håland, 2016, s. 112). Disse kan brukes i ulike fag, og kan derfor forstås som fagovergripende. Videre kan skriverammer hjelpe elevene med å se hvordan ulike ideer og fakta henger sammen. Det er mange fordeler med å bruke skriverammer. Likevel kan det være noen ulemper. For eksempel kan skriverammene være for trange, og tekstene kan bli kjedelig fordi alle tekstene blir for like (Håland, 2016, s. 119). Derfor er gjennomtenkte skriverammer viktig for at elevene skal få fullverdige og egne sluttprodukt.

2.3.2 Skriving for hånd eller på tastatur?

I læreplanen står det at elevene både skal utvikle funksjonell håndskrift og skrive på tastatur. Derfor er det viktig å jobbe med både håndskrift og digitale skriveverktøy i dagens skriveopplæring. I innlæring av, for eksempel engelske gloser, blir nedskrivning for hånd ofte vektlagt for at elevene skal huske og lære dem bedre. Likevel blir det ofte diskutert om skriving for hånd eller tastatur er best. En studie utført av forskerne Pam A. Mueller og Daniel M. Oppenheimer fra University of Washington, fant at studenter som skriver for hånd har en tendens til å lære og huske informasjon bedre enn de som bruker en datamaskin. Studien

konkluderte med at å skrive notater for hånd kan være en mer effektiv måte å lære på enn å skrive på en datamaskin (Mueller & Oppenheimer, 2014, s. 1166). Det kan innvendes mot denne studien at det er unge voksne studenter som undersøkes, og at undersøkelsen er gjort i en annen kultur enn den norske.

Høyskolelektor Eivor Finset Spilling forsket på om skriving for hånd eller tastatur var det beste for førsteklasinger. Funnene hennes sier at det ikke var noen forskjell i dette. Spilling forteller at uavhengig av elevenes leseferdigheter påvirket ikke dette førsteklasingenes «skriftlige komposisjonsprestasjon og skriftlig komposisjonslæring» (2023, s. 75). Modalitet påvirker altså ikke barns læring til å komponere tekst i første klasse. Likevel er det viktig for barn å skrive for hånd på et tidspunkt der finmotorikken er under utvikling. Lærere kan bestemme selv hvor mye vekt de legger på de ulike ferdighetene, men det må likevel være en balanse, slik at elevene kan utvikle ferdigheter for dagens digitale samfunn og opprettholde en ferdighet som fortsatt er og vil fortsette å være relevant. Skriving for hånd er viktig i prosjektet mitt, ettersom elevene skaper bøker med bruk av håndskrift, og læreren sa tydelig ifra om at alle elevene skulle bruke funksjonell håndskrift i arbeidet sitt.

2.4 Lesing som utgangspunkt for skriving

Lesing og produksjon av tekst henger tett sammen. Løvland (2022, s. 241) poengterer at læreplaner legger vekt på informasjonen elevene finner gjennom faglig lesing, som de må bruke i egne tekster. Dermed oppstår det en kreativ prosess der elevene selv må reflektere, i stedet for å kun bruke kunnskapen. Elevene kan for eksempel finne informasjon i fagbøker eller internett til sine tekster. Ved å søke på internett utfører de også den digitale grunnleggende ferdigheten fra læreplanen i norsk. Den digitale ferdigheten forteller at elevene skal kunne utføre søk, finne informasjon og vurdere kilden i arbeid med tekst, for å videre kunne bruke det til egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Elevenes skrivekompetanse blir stimulert i arbeid med litteratur. Når elevene selv leser og får lest opp et rikt mangfold av litteratur og tekster, kan det inspirere dem når de selv skal skrive (Håland & Ulland, 2014, s. 272). De vil si at tekstene blir en modell for egenskriving. Lærer på andretrinn, Peter J. Lancia, har forsket på nettopp dette feltet og analysert hvordan elever bruker tekstlige og litterære mønster fra bøker de har lest. Han fant ut at noen elever «lånte» ideer fra litteraturen for å skape sin egen tekst, noen laget egne og nye tekster uten og med

karakterer de kjente fra før, mens andre gjenfortalte hele teksten som ble lest (Lancia, 1997, s. 470). Lancia (1997, s. 472-473) kategoriserte funnene sine i fem kategorier:

1. *Elevene låner hele teksten og gjenforteller den.*
2. *Elevene låner karakterer og miljø, men lager sin egen handling.*
3. *Elevene bruker handlingsmønstrene, men lager sine egne karakterer.*
4. *Elevene låner visse elementer, ofte fra en bestemt sjanger.*
5. *Fra fagtekster elevene har lest, låner de informasjon.*

Funnene til Lancia viser at lesing som elevene hadde opplevd, inspirerte dem til hvordan de skrev teksten. Anne Håland og Gro Ulland (2014, s. 272) forteller også at gjenfortelling av tekster er en god skrive støtte til begynnerskriveren. Derfor har det ikke nødvendigvis noe å si hvordan begynnerskriveren utfører tekstene sine, så lenge det er et utgangspunkt for videre læring.

2.4.1 Indre og ytre motivasjon

I forskningslitteratur skiller man som regel mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon innebærer en eller annen form for belønning, som vil si at motivasjonen er der på grunn av belønningen man oppnår (Henning, 2019, s. 15). Indre motivasjon derimot, handler om å gjøre noe fordi det gir en selv glede, tilfredsstillelse eller mening. Når man har indre motivasjon for å lese, leser man fordi man synes det er interessant, lærerikt eller givende på en personlig måte (Jang et al., 2015, s. 240). Det er altså selve lesehandlingen som er årsaken til motivasjonen. Derfor er det viktig at læreren vet hva som interesserer enkelteleven, slik at lesingen blir motiverende for eleven. Dette kan være en stor faktor for at eleven ser verdien med å lese selv om eleven har et negativt syn på lesing.

Ifølge Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2017, s. 357) har forskning vist at indre motivasjon ofte fører til bedre presentasjoner og større utholdenhet enn ytre motivasjon. Dette skyldes blant annet at ytre belønninger kan gjøre aktiviteten mindre interessant i seg selv, og at man kan derfor miste den indre motivasjonen for å fortsette med aktiviteten når belønningen er oppnådd (Jang et al., 2015, s. 241). Det kan imidlertid være nyttig å bruke ytre motivasjon som en midlertidig drivkraft for å komme i gang med en aktivitet man fra starten av kanskje ikke er så motivert for (Jang et al., 2015, s. 240). Etter hvert kan man oppdage

indre motivasjon for aktiviteten, og da vil den kunne oppleves som mer meningsfull og givende på lang sikt.

2.5 Literacy

Literacy handler i utgangspunktet om mestring av kommunikasjon gjennom skriftspråket (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). Literacy dekker både lese- og skriveevnen, i tillegg til «en videre kompetanse som dreier seg om å forholde seg til hele skriftkulturen» (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 11-12). Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen forteller at literacy-begrepet senere har utvidet seg til «en mer generell kompetanse som omfatter både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14).

Literacy kan forstås som en form for *tekstkompetanse*. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 16) understreker at det er i helheten vi finner mening, og derfor er forståelsen av dette viktig. Altså hjelper det sjelden å kun lese noe av teksten for å få en helhetsforståelse. Videre kan *kompetanse* forklares som hele den mentale aktiviteten som blir møtt med tekster, ved hjelp av kunnskapene og ferdighetene til leseren. Maagerø og Tønnessen skriver videre at tekstkompetanse, blant annet, handler om å kunne gjenkjenne innarbeidede mønstre og kunne bidra til nye, oppnå sine mål og stille kritiske spørsmål. Videre forteller Maagerø og Tønnessen at teksten kan være kilder til kunnskap og innsikt, estetiske opplevelser og nytelse. Samtidig som de peker på et perspektiv på og tolkningen av virkeligheten. Traavik og Alver fremhever de fem første fasene i barns skriftspråkutvikling:

Skriveutvikling	Leseutvikling
1. <i>Skribling</i>	1. <i>Pseudolesing / lesing av kontekst</i>
2. <i>Bokstavutforskning</i>	2. <i>Liksomlesing</i>
3. <i>Helordsskriving</i>	3. <i>Helordslesing</i>
4. <i>Fonologisk skriving</i>	4. <i>Fonologisk lesing</i>
5. <i>Ortografisk skriving</i>	5. <i>Ortografisk lesing</i>

Tabelloversikt over de fem første fasene i barns skriftspråkutvikling (Traavik & Alver, 2008, s. 64-81).

Her vil fokuset ligge på fase fire og fem både i skrive- og leseutviklingen. *Fonologisk skriving* vil si at barnet har forstått det alfabetiske prinsipp. Barnet er tidlig i denne fasen i stand til å analysere hvert enkelt ord (fonemanalyse), og det blir derfor ofte bortfall av bokstaver i teksten (Traavik & Alver, 2008, s. 68-69). *Ortografisk skriving* betyr at barnet har begynt å skrive ord som skrives på en annerledes måte enn det det uttales korrekt. Grunnen for dette er at barnet i stor grad har blitt eksponert for skriftspråket, både gjennom prøving og feiling, og at det har sett ordet mange ganger i tekst (Traavik & Alver, 2008, s. 73-74). *Fonologisk lesing* kjennetegner at barnet har forstått sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og språklydene som hører til bokstavene trekkes sammen til ord man leser. Altså har barnet knekt den alfabetiske koden. Lesingen er derimot ikke flytende. *Ortografisk lesing* vil si at avkodingsferdighetene til barnet er automatisert. Det vil si at kjente ord kan leses direkte, mens nye ord ofte må angripes på samme måte som i den fonologiske skrivingen (Traavik & Alver, 2008, s. 79). Dette gjør at barnet bruker mindre energi til å konsentrere seg om innholdet i det som blir lest.

2.5.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet kan forstås som evnen til å se på språket utenfra slik at det gir muligheten til å studeres, analyseres og snakkes om på lik linje med andre objekter. For eksempel handler det om å analysere ord i små enheter, som lyd og bokstaver. Altså handler det om å kunne assosiere ord, og forholde seg til uttrykket og betydningen (Traavik & Alver, 2008, s. 51). Traavik og Alver (2008, s. 52) forteller at språklig bevissthet er en forutsetning for at barn skal knekke skriftspråkets kode, og lære å lese og skrive, som bidrar til å utvikle disse ferdighetene.

Semantikk er, ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 25), læren om hva språklige uttrykk betyr. Semantisk utvikling blir da nært knyttet sammen med utviklingen av ordforrådet og ordforståelsen. Barnets utvikling av kunnskap og den semantiske utviklingen henger tett sammen, fordi ord og kunnskap er to sider av samme sak (Høigård, 2019, s. 109). Siden semantikk er nært knyttet til ordforståelse, definerer Helene Vatne og Margareth Sandvik et ord slik: «Et ord består av en eller flere språklyder (eller i skriftlig språk: ett eller flere skriftegn), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og det er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene» (2007, s. 67). Ifølge Anne Høigård (2019, s. 110) har selve ordet en uttrykksside – det man hører når ordet blir sagt, i tillegg til en innholdsside – betydningen av ordet. Derimot er

et begrep egenforståelsen av ordet. Det betyr at man assosierer ordet med noe når det blir lest eller sagt. Stadig utvikling og nyansering av begreper, med sortering og klassifisering av begreper i overordnede temaer, er det semantisk utvikling handler om (Høigård, 2019, s. 110). Det vil si at man utvikler evnen til å, for eksempel klassifisere begrepet *ski* som sportsutstyr, og underordne begrepet som *langrennsski*.

Læreren kan undervise i betydningen av ord og bruke direkte eller indirekte instruksjonsmetoder. Ifølge Åste Mjevle Hagen og Kristin Rogde (2021, s. 82) blir direkte instruksjon referert til å lære betydningen eller definisjonen av et ord eksplisitt, der målet er at elevene skal lære et forhåndsdefinert utvalg av ord. Indirekte ordinstruksjon er derimot opptatt av å lære ordenes betydning gjennom samtaler og/eller lesing. Indirekte ordinstruksjon blir ofte lært på en naturlig og spontan måte i samtaler og tekster, eller ulike medier i forskjellige sammenhenger. Ved undervisning av ordlære må læreren også ta hensyn til konteksten ved elevene. For eksempel kan enkelte ord som er enkle for elever med norsk som førstespråk, være vanskelig for barn med norsk som andrespråk (Hagen & Rogde, 2021, s. 83). Derfor bør læreren være opptatt av at ordene er nyttige for elevene.

2.5.2 Multimodalitet

Ifølge Anthony Baldry og Paul J. Thibault (2006, s. 70) er den trykte siden blitt en mer visuell enhet, enn den lingvistiske enheten den var for noen tiår siden. Det vil si at den trykte siden, som tidligere kun hadde «vanlig» tekst, nå innebærer funksjoner som er mer moderne, for eksempel bilder og farger.

Professor ved University of London, Jeff Bezemer og lingvist og semiotiker, Gunther Kress (2016, s. 6) forteller at multimodalitet kan fortelle oss hvilke modaliteter som er brukt, men at den ikke har noen mening i å fortelle oss hva forskjellen kan bety. Dette betyr at multimodalitet gir oss helhetlig forståelse av flere modaliteter, som tekst og bilde. Verbaltekst er noe som utvikler seg ved at man må starte å lese ett sted og utfolder seg når vi leser videre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26). Visuelle bilder bruker systemer med mulig komposisjon, for å lage visuelle tekster som kan tolkes i forhold til spesifikke kulturelle skikker og praksiser (Baldry & Thibault, 2006, s. 68). Designet av den trykte siden blir dermed mer gjennomtenkt og kan derfor virke mer innbydende og underholdende for leseren, muligens spesielt for barneleseren. På denne måten blir multimodale tekster meningsskapende ved bruk av flere modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Informasjonen man får fra

bilder og verbaltekst er ikke det samme, fordi de er ulike former for meningsskapning med ulike fortrinn og begrensninger. Maagerø og Tønnessen forteller: «Innenfor sosialsemiotikk er det mulig å beskrive ulike modaliteter og deres funksjon samt relasjonen og samspillet mellom de ulike modalitetene» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 19). For å få med seg helheten av, for eksempel en bok, må man derfor se på sammenhengen av verbalteksten og illustrasjonene.

3.0 Metode

I metodekapittelet presenterer og begrunner jeg forskningsmetodiske refleksjoner for å besvare problemstillingen min:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?»-bøker?

I kapittelet beskriver jeg når forskningen foregikk, og hvilke instrumenter og prosedyrer for datainnsamlingen som ble brukt. Deretter vil bakgrunnsbegrunnelsen for forskningen presenteres, samt hvilke materialer som ble brukt. Ethiske refleksjoner vil fremheves, spesielt ettersom forskningen foregikk i en klasse som jeg allerede kjente godt fra før. Til slutt vil analysemetodene som er brukt i oppgaven presenteres med begrunnelse.

3.1 Kvalitativ forskning

Gjennomførelse av kvalitativ forskning krever forståelse av deltakernes perspektiver. En kvalitativ forsker observerer menneskers daglige atferd i naturlige omgivelser, men forskerblikket er selvsagt påvirket av forskerens ståsted. Teori på ulike nivåer gir retninger for forskningsarbeidet, mens forskerblikket blir påvirket av egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative forskere nærmer seg forskningen sin i form av et paradigme eller verdenssyn. Altså kommer det med et sett av antagelser eller verdenssyn som styrer eller rettleider deres forskning (Postholm, 2010, s. 33). De ulike paradigmene har navnene: *kognitivism*, *konstruktivism* og *positivism*. May Britt Postholm (2010, s. 21) skriver: «Disse teoriene eller paradigmene kan en si ligger fordelt på et kontinuum med kognitivismen på den ene siden og positivismen på den andre, og med konstruktivismen mellom disse to.»

3.1.1 Kasusstudien

Kasusstudien kan bli beskrevet som *beskrivende forskning*. Professor Sharan Merriam (1998; sitert i Postholm, 2010, s. 50) mener at kasusstudien «ikke bare orienterer forskningsarbeidet mot noen få variabler, men mot mange eller alle variabler i enheten som blir studert».

Utforskning av et *bundet system* er også en måte å definere kasusstudien (Postholm, 2010, s. 50). Med bundet system blir kasusstudien tids- og stedsforbundet, fordi fokuset ligger på en aktivitet, en hendelse og lignende. Med utgangspunkt i denne oppgaven, viser den at jeg orienterer forskningsarbeidet i læreren og hennes undervisning i en gitt periode, samt bøkene som da ble brukt i undervisningen, og elevenes tanker og refleksjoner. Kasusstudier beskrives også som *handlingstrinn*. Dette betyr at kasusstudien bidrar til handlingen som skjer i virkeligheten i den virkelige verden (Postholm, 2010, s. 51). Dette er også tilfelle for min oppgave, siden den foregikk i den faktiske norskundervisningen til tredjeklasse i uke 3.

Videre skriver Postholm at beskrivelsen og kunnskapen som kasusstudien bidrar med, dermed blir «tolket og brukt i praksisfeltet. Studiene kan i neste omgang tjene som utgangspunkt for videre teoribygging om kasus eller settingen. Til sammen vil slike studier representere en oversikt og en innsikt i det studerte feltet» (Postholm, 2010, s. 51). Oppgaven min gir en helhet av den aktuelle undervisningen, på grunn av observasjonene og erfaringene gjennom intervjuene med læreren og elevene. Intervjuene gir også innsikt i litteraturprosjektet tredjeklassen hadde, og lærerens og elevenes tanker om undervisningen.

Professor i pedagogikk Robert E. Stake (1995, s. 1) mener at hvert kasus er unikt og må forstås på sine egne premisser. I kasusstudier vil man høre og forstå. Altså har man en genuin interesse av å lære hvordan disse menneskene fungerer i hverdagen sin. Min forskning er unik, fordi norskundervisning generelt er ulik fra klasse til klasse og fra skole til skole. Den er også unik, fordi den uken jeg var til stede er den eneste uken læreren gjennomførte undervisningen som hun gjorde, og elevene hadde den responsen som de hadde. I intervjuene kunne man fått tilsvarende tilbakemeldinger på spørsmålene som ble stilt, men menneskers tanker og følelser om saker endrer seg ofte over tid. Min intensjon var å forstå opplevelser og tanker om norskundervisningen i Bøkenes verden. Jeg måtte derfor lytte til hva de ulike representantene hadde å si. Fokuset i forskningen var på lese- og skriveprosessene i Bøkenes verden den aktuelle uka jeg var til stede. Jeg ville derfor ikke blande meg inn i undervisningsplanene til læreren. Kun observere uten forventinger, og intervju læreren og elevene i etterkant.

Videre skriver Postholm (2010, s. 50) at en kassstudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst, altså må man sitere den kassen som står i fokus for forskerblikket. Siden jeg brukte videokamera i stedet for observasjonsnotater, filmet jeg undervisningen, gikk gjennom materialet i ettertid, transkriberte og analyserte det. I intervjuene tok jeg opptak av hva som ble sagt, for så å transkribere og analysere det. Fordeler og ulemper med bruk av videoopptak i forskning kommer jeg senere inn på i 3.1.3.

3.1.2 Observasjon som metode

I denne studien har jeg gjennomført observasjoner og intervjuer med deltakerne. Bakgrunnen for valg av observasjon var for å innsikt i hvordan læreren gjennomførte undervisningen, hvordan hun satt elevene i gang med arbeidet, samt elevresponsen i undervisningen. Observasjon gav også innsyn i elevenes engasjement i arbeidet de skulle gjennomføre med å lage sine egne *Visste du at ...?* -bøker.

Observasjon betyr iakttagelse, og er en fruktbar metode når man ønsker direkte tilgang til naturlige settinger som skoler og klasserom (Dalland et al., 2021, s. 127). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 114) definerer observasjon slik: «Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå». Cecilie Pedersen Dalland, Elisabeth Bjørnstad og Emilia Andersson-Bakken (2021, s. 127) skriver at man med observasjon kun kan beskrive forskningsspørsmål som er fysisk mulig å observere. Dersom man også er interessert i å få tak i informantenes intensjoner og refleksjoner må de intervjues (Dalland et al., 2021, s. 126). Derfor valgte jeg å ta i bruk intervju som metode, i tillegg til observasjon. Ved å kombinere disse metodene kan lærerens og elevenes kroppsspråk, tanker og refleksjoner analyseres og drøftes, og man kan få et større helhetlig bilde av deres opplevelse av undervisningen.

Ifølge professor Edward Conrad Wragg (1999, s. 2) er et av problemene man ofte støter på ved klasseromsobservasjon hva man skal fokusere på når man observerer. I observasjonene i dette forskningsprosjektet ble hovedfokuset lærerens undervisning. Altså hvordan læreren la opp undervisningen av Anna Fiskes *Visste du at ...?* -bøker i litteraturprosjektet Bøkenes verden gjennom en uke i norskundervisningen. Siden valget falt på å ta videoopptak av observasjonene ville man ved å se kroppsspråket til elevene kunne analysere deres engasjement i undervisningssituasjonene. Lyden på videoopptakene kunne også være med på å si noe om elevenes engasjement, i tillegg til at man får høre hva elevene svarte på spørsmål

læreren stilte i plenum. I tillegg til Wragg sine utsagn om problemer ved klasseromsobservasjon, er også erfaringene man selv får av observasjonene noe som kan påvirke observasjonen, fordi man kan legge merke til ulike momenter ved situasjonen. Dalland et al. (2021, s. 129) skriver at «en av de viktigste feilkildene i observasjonsundersøkelse er faktisk oss selv ... Vi foretar flere valg både før og under observasjonene, som for eksempel valg av informanter, fokus og hendelser». Min rolle i observasjonene ble en rolle som Dalland et al. (2021, s. 137) beskriver som en *delvis deltakende observatør*, fordi jeg benyttet intervju, og deltok derfor i mye av den sosiale sammenhengen, og snakket med elevene etter læreren hadde gjennomgått i plenum hva de skulle gjøre og hvordan de kunne gjennomføre det. Dalland et al. (2021, s. 138) forteller videre at delvis deltakende observasjon må kunne objektivt beskrive informasjonen man har om hver enkelt elev, relasjoner mellom elever og elevenes forhold til faget. Altså må man ha et utenforblikk.

3.1.3 Bruk av videokamera i observasjon

Valget mitt falt på å bruke videoopptak i observasjonene. Dette valget ble gjort fordi man da kan gå gjennom observasjonene i ettertid og se på dem. Dette gjorde det også enklere for meg med transkriberingen av observasjonene i ettertid. I observasjonene mine kunne jeg filme hva læreren gjorde og sa, i tillegg til elevenes reaksjoner og tilbakemeldinger da undervisningen foregikk. Forskning viser at observering gjennom videoopptak er enklere enn å notere ned observasjonen mens man er til stede i klasserommet (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 153). Ifølge Marte Blikstad-Balas og Kirsti Klette (2021, s. 153) kan observering av elever i et klasserom være krevende, fordi de nødvendigvis ikke gjør det samme hele tiden. Ved bruk av videokamera kan man skifte fokuset på hva de ulike elevene gjør. For eksempel på de elevene som ikke følger med av spesielle grunner eller de som er engasjert i undervisningen. Altså kan man se gjennom videoopptakene i etterkant, og dermed få med seg mye av det som skjedde i undervisningen. Det er likevel noen ulemper med videoopptak i observasjoner i klasserommet. En av ulempene kan være at man ikke kan se gjennom videoene for alltid, fordi de til slutt blir slettet. David Clarke og Man Ching Esther Chan (2019, s. 6) omtaler en annen mulig ulempe med videoopptak som *distorting mirror*. Dette handler om at forskeren, gjennom sine verdier og perspektiver, kun ser de representasjonene som han verdsetter. Representasjonene blir dermed partiske.

Videodataenes visuelle natur gir oss ofte inntrykk av at vi har «sett alt» i en aktuell kontekst. Det er lett å la seg «forføre» av videodata og tenke at vi via filmene fra en situasjon har informasjon om alt som fant sted. Det vil sjelden være tilfelle, og det er derfor viktig å huske at all videodata er partiske (Clarke & Chan, 2019), s. 6-7). Men i kontrast til forskere som velger å notere og bruke sine sanser der og da, trenger ikke forskere som bruker videoopptak forholde seg til alt som skjer, blir sagt og gjort (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Altså får man mulighet til å studere de samme opptakene flere ganger, transkribere, spole, stille nye spørsmål og se rådataene (klasseromsopptak) så mange ganger man vil i ettertid (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Disse mulighetene erfarte også jeg da jeg skulle gå gjennom opptakene, og fant det enklere enn å sitte med notatblokk og notere under observasjonen. Likevel brukte jeg kun videoopptak den første dagen, da dette var en introduksjon for hva elevene skulle gjøre i norskundervisningen gjennom hele uken. De andre dagene jeg var til stede i klasserommet valgte jeg å bruke notater for hva læreren sa for å sette i gang elevene, siden det var nokså kort og presist. Spørsmålene jeg hadde tenkt på i forkant av observasjonene var hvordan læreren introduserte undervisningen, hvordan den ble gjennomført og hvilket engasjement som kom fra elevene. Engasjementet til elevene fikk jeg svar på gjennom responsen og kroppsspråket de hadde da undervisningen foregikk, og spørsmålene de stilte læreren.

3.1.4 Intervju som metode

Ifølge Sigrun Svenkerud (2021, s. 91) er kvalitative intervjuer metoder for å svare på *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. I forskningsprosjektet mitt ville jeg, blant annet, få innsikt i *hva* elevene skulle gjøre i undervisningen med Anna Fiske sine *Visste du at ...? -bøker*, *hvordan* et slikt litteraturprosjekt kunne planlegges og gjennomføres, og *hvorfor* nynorsken er såpass sentralt og viktig i dette litteraturprosjektet. Jeg ville også få innsikt i elevenes tanker om undervisningen i Bøkenes verden. Derfor ble kvalitative intervjuer kombinert med observasjon et naturlig valg for forskningen min.

Ifølge professor Frederick Erickson (1986, referert i Svenkerud, 2021, s. 92) handler «the meaning of actions» om å forstå de underliggende årsakene og holdningene til menneskelig atferd, og det vil være hensiktsmessig å ta i bruk kvalitative intervjuer for å få innsikt i dette. Når informanter deler informasjon med egne ord og fra sitt eget perspektiv kan man som forsker forstå hvorfor mennesker oppfører seg eller handler som de gjør. I mitt forskningsprosjekt ville jeg, blant annet, få innsikt i lærerens tanker og mål til undervisningen,

som nynorskopplæring, elevmedvirkning og elevenes utførelse av arbeidet med å lage sin egen bok. Derfor ble dette noen av spørsmålene som ble belyst i intervjuet med læreren.

Elevenes tanker og refleksjoner var noe jeg ville få innblikk i. Derfor valgte jeg å ha to dager der fokuset lå på elevintervjuer samtidig som de fikk arbeide med bokprosjektet sitt.

Intervjuene baserte seg på deres interesser innenfor lesing, litteraturprosjektet, lagingen av sin egen *Visste du at ...?* -bok og norsk som fag. Svenkerud skriver: «Når intervjueren ikke har intensjoner om å «finne» informasjonen eller kunnskapen i respondentene, men heller inntar et konstruktivistisk orientert syn på kunnskap, rettes oppmerksomheten mot kunnskapen som oppstår i den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og respondent» (2021, s. 93). Siden jeg kjente elevene fra før ble intervjuene mer som en samtale mellom oss, der jeg på forhånd hadde tenkt på hva de ulike elevene kom til å svare på spørsmålene og hvordan jeg skulle tre frem for å finne svar på det jeg lurte på. På grunn av at jeg har et såpass nært forhold til elevene, visste jeg også noe om deres lese- og faginteresser. Det gjorde at jeg kunne komme med eksempler som jeg antok passet dem, for å føre samtalen videre. Likevel var det noen elever som var kortere i svarene enn andre. Jeg ønsket ikke at elevene skulle føle at det var et riktig eller galt svar på spørsmålene jeg stilte, og unngikk derfor å presse dem for hardt på at de skulle utdype svarene enda mer. Dette er også en av grunnene til at jeg formet intervjuene som en naturlig samtale sammen med meg. Kjennskapen til meg fra tidligere følte jeg bidrog til et naturlig grunnlag i intervjugjennomførelsene.

3.2 Valg av respondenter

Forskningen foregikk under tredjeklassen sin norskundervisning i uke 3, året 2023. Denne uken hadde elevene tre dager med norskundervisning. Enkelte av dagene hadde de norsk mer enn en skoletime daglig. Den aktuelle skolen er en mellomstor 1.-10. trinns skole med litt over 400 elever, og ligger i et bystrøk. Klassene på 1.-4. trinn består av opptil tretti elever på hvert trinn, der hvert trinn har enkelte fag samlet, som kunst og håndverk og gym, mens fag som norsk og matematikk blir gjennomført i todeling. Dette betyr at halve klassen starter med, for eksempel norsk eller matematikk, og deretter bytter de slik at alle elevene får gjennomført begge fagene. Skolen har elever med flere ulike minoriteter, og har derfor mange flerspråklige elever i tillegg til etnisk norske. Klassen jeg forsket i er en tredjeklasse, som også har flere flerspråklige elever. Gruppen elever som ble forsket på er derfor elever med norsk som første- eller andrespråk. Med bruk av *Meldeskjema for personopplysninger i forskning* fra Sikt, fikk

jeg godkjenning fra rektor, kontaktlæreren og foreldrene/foresatte til sytten elever til å forske i tredjeklasse. Klassen jeg forsket i er også min tidligere praksisklasse, samt nåværende arbeidsplass som ringevikar. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.4 Etiske refleksjoner.

Problemstillingen har endret seg noe underveis i forhold til opprinnelig prosjekt, og avviker litt fra problemstillingen i meldeskjemaet og informasjonsskrivet som er brukt til godkjenning og rekruttering av forskningsdeltakere (se vedlegg 1, 2, 3 og 4). Temaet for oppgaven, metodikk og så videre er stort sett uforandret.

3.3 Materiale

3.3.1 Undervisningsplan

Uka jeg var i klassen var den andre uka elevene hadde litteraturprosjektet. Bøker av Anna Fiske var det elevene skulle utforske gjennom de fire ukene de hadde Bøkenes verden som tema. Dette var et tema som var samgående med hele 1.-4. trinn på skolen, og som lærerne på disse trinnene hadde planlagt sammen. Denne uka var det Anna Fiske sine *Visste du at ...?* -bøker (2020) som var aktuelle i undervisningen. Elevene fikk presentert noen av bøkene i plenum og hadde alle bøkene tilgjengelig i klasserommet til å lese på under lesekvart. De skulle også lage sine egne *Visste du at ...?* -bøker med selvvalgt tema, der de skulle være både forfatter og illustratør. En kort beskrivelse av undervisningsplanen vises i neste avsnitt.

Den første dagen fikk elevene presentert et utvalg av ord som var i leseleksen deres, gjennom metoden *lapp i hatt*. Dette er en ordforståelses metode som forgår ved at en elev trekker en lapp, og elevene får sjansen til å si hva ordet betyr. Deretter responderer læreren om det var riktig definisjon eller forklarer definisjonen, dersom elevene ikke vet hva ordet betyr. Etterfulgt av at en annen elev trekker en ny lapp. Etter *lapp i hatt* gikk læreren gjennom leseleksen til elevene, som var utdrag fra fem av Anna Fiske sine *Visste du at ...?* -bøker. Etter gjennomgangen av norskleksa, sa læreren at elevene skulle lage sine egne *Visste du at ...?* -bøker, og viste eksempel som hun og barna hennes hadde laget på forhånd hjemme. Disse kunne elevene bruke som inspirasjon til hvordan de kunne utforme sine bøker. Læreren hadde i forkant av undervisningen laget bøker av ark som elevene skulle bruke til å lage sine bøker, slik at lengden på bøkene ble like lange. Elevene ble også informert om at bøkene skulle vises på utviklingssamtaler, og bibliotekaren på skolen ville presentere bøkene på biblioteket i

byen. Elevene ble derfor oppfordret til å være grundige i gjennomførelsen av å lage sin egen bok.

3.3.2 Bøker i undervisningen

Forfatter og illustratør Anna Fiske er kjent for å bruke humoristiske og appellerende illustrasjoner i sine fagbøker for barn. Blant annet i boka *Hvordan lager man en baby?* bruker Anna Fiske humoristiske illustrasjoner i en faglig forklaring av hvordan man faktisk lager en baby, som kan gjøre temaet om sex mindre flaut for barn (Løvland, 2022, s. 232).

Anna Fiske har sammen med Hanne Sigbjørnsen, Anna R. Folkestad og Kristoffer Kjølberg laget laget *Visste du at ...?* -bøkene. Disse bøkene er en del av Samlagets Leselandsamling *Visste du at ...?* som inneholder 18 bøker. Leselandsamlingen er faktabøker for barn, der teksten er produsert av redaksjonen til Samlaget, mens illustrasjonene er laget av illustratører Anna Fiske, Hanne Sigbjørnsen, Anna R. Folkestad og Kristoffer Kjølberg. Denne bokserien består av: *Visste du at ...? HÅR, SUSHI, TACO, MYGG, MAUR, MARK, BIL, BÅT, FLY, BÆSJ, BLOD, GODTERI, KU, HEST, GRIS, SAU, HUND, KATT*. Disse bøkene har altså ulikt tema i hver bok. Bøkene er lettlest og ligger på lesenivå 1, som betyr at de er laget for den begynnende leseren. De inneholder en faktasetning og en illustrasjon på hvert oppslag. I denne samlingen har Fiske laget bøkene *Visste du at ...? MAUR, MYGG, MARK, HUND, KATT, HEST, GRIS, SAU, KU*.

3.3.3 Elevenes bøker

Elevene laget sine egne *Visste du at ...?* -bøker med selvvalgt tema. Læreren hadde kommet med forslag, både visuelt og muntlig, om hvilket tema elevene kunne velge. Hver elev skulle opptre som forfatter og illustratør i sin bok. Elevene måtte lage en framside med tittel og illustrasjon, og navn på forfatter og illustratør. De måtte, på samme måte som *Visste du at ...?* -bøkene, skrive en faktasetning på hvert oppslag, sammen med en illustrasjon. Siden temaet var valgfritt, falt det naturlig for de fleste elevene å velge noe de var interessert i. Noen av temaene var blant annet; vann, mat, øgle og fotball.

3.3.4 Lærerintervjuet

Lærerintervjuet foregikk den siste dagen av forskningen sammen med den ene kontaktlæreren, som også er norsklæreren til tredjeklassen. Eksempel på spørsmål som var

aktuelle er hvordan hun planlegger når hun skal ha et tema som Bøkenes verden, hvilke undervisningsmetoder som ble brukt i dette litteraturprosjektet, målet for Bøkenes verden, om det er stor spredning i klassen i forhold til leselest og hva som fenger elevenes leseglede. Intervjuet med læreren ble på cirka 19 minutter. Læreren har fått dekknavnet Ingrid, slik at hun blir anonymisert.

3.3.5 Elevintervjuene

Elevintervjuene bestod av til sammen tolv intervju. De fleste intervjuene var enkeltintervju, men noen ble tatt i par og grupper på tre. Grunner for dette er at det ble mer tidkrevende enn først tenkt og enkelte elever ønsket ikke å bli intervjuet alene. Disse ble derfor intervjuet i par. Samlet ble det åtte enkeltintervju, tre parintervju, og et gruppeintervju med tre elever.

Nedenfor er det en tabell med oversikt over elevintervjuene. Som man kan se har hvert intervju fått nummer med oversikt over hvem og hvor mange elever det gjelder, og lengde på intervjuet. Det er viktig å poengtere at alle navnene i tabellen er dekknavn, slik at elevene er anonymisert. Likevel har jentene fått jentenavn og guttene fått guttenavn, fordi man da kan få en oversikt om det kan være ulike interesser for jenter og gutter i denne forskningen. Dersom man ser på lengden på intervjuene, er de fleste på 8-10 minutter. Grunnen for at enkelte ble lengre eller kortere er, fordi noen elever hadde korte svar på spørsmålene, mens andre hadde lange svar. Noen samtaler ble i noen tilfeller ført lengre enn de nødvendigvis hadde trengt.

Intervjunummer	Hvem	Lengde på intervjuet gitt i minutter
1	Hanna	8.5 minutter
2	Celine og Malin	9 minutter
3	Karoline	10 minutter
4	Linnea	10 minutter
5	Hedda	8 minutter
6	Stine, Rebecca og Tobias	13 minutter
7	Kasper	14 minutter
8	Sondre og Mathias	5.5 minutter
9	Olivia	8 minutter
10	Marie og Fredrik	7.5 minutter

11	Elias	9 minutter
12	Frida	5 minutter

Tabelloversikt over elevintervjuene.

3.4 Etiske refleksjoner

3.4.1 Valg av respondenter

Fjerde året som lærerstudent hadde jeg praksis på den utvalgte skolen og klassen jeg valgte å forske i. På bakgrunn av dette falt det naturlig for meg å velge denne skolen til mitt forskningsprosjekt. Som nevnt i kapittel 3.2, er dette en skole som også er min arbeidsplass, der jeg jobber som ringevikar. Som ringevikar blir jeg som regel plassert i tredjeklassen, og vil derfor si at jeg har gode relasjoner med elevene.

Selv om det falt naturlig for meg å velge dette klassetrinnet, er det også fordeler og ulemper med å velge elever som man har kjennskap til fra før. Marte Blikstad-Balas og Cecilie Pedersen Dalland (2021, s. 39) beskriver dette som et *bekvemmelighetsutvalg*, som betyr at forskeren gjør det enkelt for seg selv ved å velge mennesker som man har kjennskap til fra før av. Videre forteller Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 41) om flere problematiske sider ved et bekvemmelighetsutvalg. Blant disse kan man risikere å få et utvalg der alle er betydelig mer opptatt av å bidra til forskningen enn det andre informanter hadde vært, som videre kan påvirke forskningen. Likevel er det mye forskning av høy kvalitet som baserer seg på bekvemmelighetsutvalg. Dessuten tror jeg også at det vil være en fordel i forskningen min at jeg kjente læreren og elevene fra før, spesielt med tanke på elevintervjuene. En gjenkjennelse fra bekvemmelighetsutvalg som jeg likevel erfarte i forskningen er at læreren la opp ukas norsklekse i forhold til min forskning. Klassen skulle egentlig lese fra Zeppelin lesebok i norsklekse, men Ingrid byttet til et lesehefte med utdrag fra tre *Visste du at ...?* -bøker. Likevel utførte hun undervisningen som planlagt, uavhengig av forskningen min. Hun begrunnet bytte av norskleksen med at hun ønsket at den skulle være mer relevant for masteroppgaven min. Hun fortalte senere at den viste seg likevel å være mer relevant for elevenes litteraturprosjekt enn den opprinnelig planlagte norskleksen.

3.5 Analysemetodikk

Analysemetodikken i denne oppgaven består av materiale fra observasjoner, intervjuer med læreren og elevene, i tillegg til framsider og utdrag fra enkelte elevers *Visste du at ...?* -bok.

Jeg var interessert i å finne ut hvordan undervisningen kunne oppleves engasjerende i forhold til undervisningsmetodene som ble brukt, hvilke lese- og skriveprosesser som var gjeldende og nynorsk sidemålsundervisning. For å analysere materialet, valgte jeg å kode det, ved å bruke tabeller med hovedkategorier og underkategorier. Harald Eriksen og Ingvill Krogstad Svanes forteller at «for de fleste innebærer begrepet koding at kategoriene i en studie operasjonaliseres i et kodeskjema gjennom tydelige definisjoner og eksempel» (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Derfor valgte jeg å kode deler av materialet inn i hovedkategorier og underkategorier.

Oftest er kategorier i intervju- og observasjonsforskning teoridrevne, men det finnes også en forskningstradisjon, *grounded theory*, som er rettet mot åpen koding, altså at det som forekommer i datamaterialet blir gjeldende for kategoriene (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296). I *induktive studier* går man fra empiri til teori. Det vil si at man går «fra det konkrete til det generelle» (Dalland & Hølland, 2021, s. 267). For å ta forskningen min som eksempel, gikk jeg inn i alle norsktimene klassen hadde i løpet av en uke, der de arbeidet med litteraturprosjektet Bøkenes verden. Jeg observerte hvilket mønster disse timene hadde, og intervjuet læreren og elevene for å få deres perspektiv på undervisningen. På denne måten kunne jeg få innsikt i hvordan et litteraturprosjekt kan gjennomføres og hva som kjennetegnet akkurat dette. I observasjonene erfarte jeg at litteraturprosjektet inneholdt en førlesningsfase, engasjerende nynorskundervisning, høytlesning, lesekontrakten var gjeldende, multimodalitet, litterær samtale, literacy og fonologisk- og ortografisk lesing og skriving. Basert på alt dette ble analysen formet etter alt materiale var samlet inn, altså ikke på grunn av teorien.

Åpen koding var det naturlige valget for meg. Datamaterialet mitt er unikt, og jeg opplevde at å lage mine egne kategorier ville passe bedre inn i analysen enn å bruke noen som allerede eksisterte fra teori. Analysen i oppgaven er tre-delt, det vil si at jeg tar for meg hovedkategoriene: *ordforståelse*, *litteraturformidling* og *skriveprosess* som ble brukt i undervisningen. Kategorisering av disse var avgjørende for å få en oversikt over hver enkelt undervisningsmetode. Det bidrog også til at jeg kunne gå i dybden på hvert av dem, og hvilke teorier som var aktuelle for disse.

Jeg valgte å fargekode underkategoriene innenfor de ulike hovedkategoriene.

Dette ble gjort for å få en tydeligere oversikt. *Ordforståelse* inneholder gjennomgangen klassen hadde av ulike begreper gjennom *lapp i hatt*. Underkategoriene ble derfor disse

begrepene: *vér*, *kroppsvekt*, *sidelengs*, *utdrag* og *nynorsk*. Dette var lappene som ble trukket, der det ble en dialog mellom læreren og elevene, slik at elevene fikk forståelse av ordenes betydning. Underkategoriene var videre delt inn i «Ingrids forklaring og respons» og «elevrespons», slik at man skulle få med seg helheten av samtalen.

Litteraturformidling fikk underkategoriene: *Visste du at ...? MYGG*, *Visste du at ...? MAUR*, *Visste du at ...? KU*, *Visste du at ...? SAU* og *Visste du at ...? MARK*. Disse underkategoriene ble valgt ut, fordi det var utdrag fra disse bøkene som var norskleksen til elevene i uke 3. Underkategoriene for *litteraturformidling* ble videre delt inn i «utdrag» og «litterær samtale». Da får man en oversikt over hvordan utdragene ser ut, i tillegg til formidlingen fra Ingrid og den litterære samtalen som oppstod i klasserommet.

Den siste hovedkategorien, *skriveprosess*, inneholder tre elevers *Visste du at ...?* -bok. Underkategoriene kan relateres til Lancias (1997) kategorier, samt Eiksund et al. (2022) sine seks tips og råd. Tabellutformingen disse elevenes *Visste du at ...?* -bok har ulike punkt under underkategorien. Dette er tre tabeller som står adskilt med analyse og drøfting under hver tabell. Nedenfor er en oversikt over hvilke kategorier underkategoriene i disse tabellene er delt inn i:

- **Tabell 1:**
 1. Framside og utdrag fra Anna R. Folkestad sin *Visste du at ...? TACO* (2020)
 2. Framside og utdrag fra Malin sin *Visste du at ...? TACO*

- **Tabell 2:**
 1. Framside og utdrag fra Olivia sin *Visste du at ...? FORELSKET*

- **Tabell 3:**
 1. Framside og utdrag fra Marie sin *Visste du at ...? HJERTE*

Grunnen til at jeg valgte å ha disse tre tabellen adskilt er fordi bøkene gikk innenfor ulike kategorier fra Lancias (1997) funn. En elev laget identisk bok til en allerede eksisterende, mens andre laget helt nye bøker, der de hentet informasjon fra internett eller skrev ned fakta de kunne fra før av. Jeg ville også fremheve bildene og ha det oversiktlig, derfor valgte jeg å bruke slike tabeller i denne analysen.

Intensjonen med analysene er å trekke ut relevant materiale som jeg skal drøfte i lys av teoretiske perspektiver på lesing, skriving, literacy og nynorsk sidemålsundervisning. Analysene skal bidra til å besvare problemstillingen min, som handler om hvordan elevene i tredjeklasse arbeidet med lesing, litteraturformidling og skriving i litteraturprosjektet Bøkenes verden.

4.0 Presentasjon av kasus

Over fire uker var temaet for norskundervisningen litteraturprosjektet Bøkenes verden. Da fikk elevene presentert og utforsket flere av Anna Fiske sine bøker. Den aktuelle uka jeg var til stede, var den andre uka med Bøkenes verden. Denne uka skulle *Visste du at ...?* -bøkene til Anna Fiske utforskes. *Visste du at ...?* er en Leselandbokserie fra Samlaget som har bøker av Anna Fiske, Hanne Sigbjørnsen, Anna R. Folkestad og Kristoffer Kjølberg. I dette kapittelet vil først planleggingen av undervisningen presenteres. Deretter kommer det en oversikt over undervisningen av Bøkenes verden – dag for dag. Dette skal bidra til å svare på problemstillingen min:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...» -bøker?

4.1 Planleggingen av Bøkenes verden

Bøkenes verden var et felles litteraturprosjekt for 1.-4. trinn på skolen. Dette var det andre året trinnene gjennomførte dette litteraturprosjektet. Året før hadde de hatt Tor Åge Bringsværd sine bøker i undervisningen. I år ble lærerne enige om å prøve ut Anna Fiske sine bøker. For å begrunne dette, svarte Ingrid med å si:

Anna Fiske har mange ulike type gøye og nye bøker, og det er vanskelig å finne en forfatter som har så mange bøker som passer for flere trinn og temaer. (Ingrid, lærer)

Da planleggingen startet samlet lærerne på 1.-4. trinn seg, og gjennomførte en idémyldring for hva de kunne gjennomføre i litteraturprosjektet med Anna Fiske sine bøker. De spurte elevene om de hadde noen arbeidsmetoder som var ønskelige. Da fikk de et ønske om å lage bok, slik elevene hadde gjort året før i Bøkenes verden. Et annet ønske fra elevene var å lage myldrebilder. Dette var noe som var veldig aktuelt i år, fordi Anna Fiske sine *Hallo!* -bøker er

myldrebøker, lignende til *Finn Willy*-bøkene. Basert på elevene sine ønsker, hvilke bøker som var tilgjengelige, tidsperioden til Bøkenes verden og hvilke lekser elevene skulle få, planlagte lærerne en nokså identisk undervisning på 1.-4. trinn, tilpasset til hvert enkelt trinn.

Under planleggingen av Bøkenes verden bestilte lærerne noen av *Visste du at ...?* -bøkene til Anna Fiske, og ble positivt overrasket da de oppdaget av bøkene var på nynorsk. Dette var noe lærerne ikke var klar over før bøkene var fysisk til stede på skolen. På grunnlag av at nynorskundervisning ikke alltid blir spennende og mange elever synes det er vanskelig å lese på nynorsk, bestemte lærerne seg for å bestille alle *Visste du at ...?* -bøkene til skolebiblioteket. Ingrid fortalte dette om nynorsk i litteraturprosjektet:

Vi får ikke alltid lurt inn nynorsk i noe spennende, men de har lest disse selv om de er på nynorsk. Det er fort at mange velger nynorskbøker bort, fordi det blir vanskelig for mange. Å finne bøker som barn klarer, vil og interesserer seg for å lese på nynorsk kan være vanskelig, så da fikk vi enda en grunn til å bestille de til biblioteket. Med nynorsken fikk vi enda et mål i undervisningen. (Ingrid)

På ukeplanen for uke 3 til elevene på 3. trinn stod det: «Jeg skal bli kjent med forfatter og illustratør Anna Fiske». Allikevel hadde lærerne flere mål som de ønsket at elevene skulle oppnå:

Det er mange mål. Det er at de skal bli glade i å lese, som på en måte er en stor paraply over det hele, at det skal få leseglede. Og at de skal lage sitt eget produkt. At de skal skape, skrive og produsere tekst, at det skal bli et verdig verk, ikke bare skrive for å skrive. Det blir et ordentlig produkt. Også er det i forhold til at «Visste du at ...?» er på nynorsk, som gjør at de utforsker nynorsken. (Ingrid)

4.2 Undervisningen til Bøkenes verden

4.2.1 Mandag

Siden mandag er den første dagen av uka, går Ingrid alltid gjennom leseleksen i norsk. På grunnlag av at elevene skulle ha *Visste du at ...?* -bøkene denne uken, og de står på nynorsk, startet hun undervisningen med *lapp i hatt*. Dette er en undervisningsmetode som fremhever forklaring av ord og begreper. Den gjennomføres ved at en elev trekker en lapp og leser den

høyt. Deretter spør læreren elevene om hva de tror ordet betyr. Etter elevene har kommet med innspill på dette, administrer læreren om definisjonen er riktig eller forklarer det til elevene. Ordene var valgt ut med omhu, fordi flere av elevene kanskje ikke visste betydningen av ordet, som videre kan bidra til forståelse av teksten i norskleksen. I kapittel 5.1 *Ordforståelse* kommer det en analyse av denne undervisningen.

Undervisningen gikk videre med ukas norsklekse. Denne ble vist på tavla samtidig som Ingrid leste teksten. Ingrid startet undervisningen med å si: «Dette er et lesehefte som dere skal ha i lekse denne uka. Dere må lese den minst tre ganger hjemme». Bøkene generelt og utdragene fra bøkene er skrevet på nynorsk. Dette gir elevene mulighet til å visuelt se hvordan nynorske tekster kan se ut.

Etter lunsj og storefri fortsatte elevene med Bøkenes verden. I starten av timen forklarte Ingrid at elevene skulle lage sin egen *Visste du at ...?* -bok. Hun understreket at elevene skulle være både forfatter og illustratør, og at de måtte skrive dette på forsiden av boka. Hun fortalte også at bøkene deres skulle vises på utviklingssamtaler med foreldre/foresatte, så de måtte være nøye i utformingen av sin bok – skrive pent og bruke farger. Deretter viste hun på tavla tre eksempler på hvordan de kunne lage boka si. Disse eksemplene var bøker som hun og barna hennes hadde laget hjemme på forhånd. Etter dette startet elevene med arbeidet. De måtte først finne ut hvilket tema de ville ha. Da de hadde valgt tema, begynte de å finne fakta av dette. Noen søkte på Internett, noen brukte fakta de fra hodet og et fåtall kopierte det som stod i noen av *Visste du at ...?* -bøkene som var tilgjengelige i klasserommet. Etter hvert kom bibliotekaren til skolebiblioteket inn i klasserommet, og fortalte at hun ønsket å stille frem bøkene deres på biblioteket i byen. Dette gav flere av elevene motivasjon til å være nøye i utformingen av boka si. Allikevel ble noen elever ferdig med boka si allerede denne dagen, og startet derfor på en ny som de kunne jobbe videre med de neste dagene.

4.2.2 Onsdag og torsdag

Både onsdag og torsdag fortsatte elevene med arbeidet med utformingen av sin *Visste du at ...?* -bok. På onsdagen jobbet elevene med dette, både i norsktimen før lunsj og dobbeltime med kunst og håndverk. På torsdagen i den ene norsktimen fortsatte elevene også med dette. Engasjementet rundt å lage disse bøkene var fortsatt tydelig til stede, da det var god arbeidsro i klasserommet hos en klasse som ellers er ganske livlige og pratsomme i arbeid med oppgaver/aktiviteter. Det var antakelig en motiverende faktor at boka skulle leses på

utviklingssamtaler og at bøkene skulle vises frem på biblioteket i byen. Enkelte elever var noe lei av dette og uttrykte det med å si: «Dette er kjedelig. Kan vi ikke gjøre noe annet?» Likevel fortsatte disse elevene, men fikk lov til å arbeide med den ene fagarbeideren på et grupperom, som de trives å gjøre oppgaver med. Onsdag og torsdag var de dagene jeg hadde elevintervju. Samtidig som elevene ble intervjuet fikk de arbeide med boka si. Intervju ble gjennomført alene, i par og i grupper på tre, fordi tiden var noe knapp. Da skoledagen var ferdig på torsdag gjennomførte jeg lærerintervjuet med Ingrid.

5.0 Analyse og drøfting av undervisningen

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte undervisningsmetodene som ble brukt i forkant av elevenes selvstendige arbeid med sine *Visste du at ...?* -bøker. Under kapittel 5.1

Ordforståelse er undervisningsmetoden lapp i hatt brukt. Kapittel 5.2 *Litteraturformidling* inneholder lærerens presentasjon av norskleksen elevene hadde i uke 3. Norskleksen bestod av et lesehefte som inneholdt framside og tre utdrag fra fem *Visste du at ...?* -bøker. Disse bøkene var en del av de bøkene elevene skulle ha den aktuelle uka, og ble dermed introdusert av Ingrid i litteraturformidlingen.

5.1 Ordforståelse

Den første dagen av undervisningen hadde klassen *lapp i hatt*, som er en undervisningsmetode for ordforståelse. Dette hadde de for at de skulle få leseforståelse før de skulle lese norskleksen. Under har jeg kategorisert *Ordforståelse* med underkategoriene: *vêr*, *kroppsvekt*, *sidelengs*, *utdrag* og *nynorsk*. I forhold til underkategoriene har jeg også lagt inn lærerens (Ingrids) forklaring og respons, i tillegg til elevresponsen. Grunnen for dette er at man skal kunne få se helheten av undervisningen av ordforståelsen, og hvordan det bidrog til å gi elevene forståelse av ordenes betydning. Jeg valgte å fargekode underkategoriene i tabellen, slik at de kommer tydelig frem i samtalen mellom Ingrid og elevene. Fargekodingen gjelder også for analysen og drøftingen under tabellen, slik at det skulle gi forståelse når, for eksempel et ord ble knyttet til teori. Analysen og drøftingen tar først for seg ordforståelse i form av lapp i hatt. Deretter fremheves språklig bevissthet på bakgrunn av at elevene fikk se ordene utenfor teksten. Videre vil semantikk og semantisk utvikling i form av ordenes betydning komme frem. Til slutt drøftes det om denne undervisningen kan bidra til engasjerende nynorskundervisning. Under er tabelloversikten over undervisningen:

Hovedkategori: Ordforståelse	
<i>Underkategori: Vêr</i>	
Ingrids forklaring og respons:	Elevrespons:
«Hva er en <i>vêr</i> ?»	«Det er et stjernetegn» (<i>Tobias, elev</i>)
«Ja, det kan være et stjernetegn, men jeg tenker på hvilket dyr det kan være.»	<i>*Ingen elever vet hva <i>vêr</i> betyr*</i>
«En <i>vêr</i> er en guttesau, som ofte har store horn.» <i>*Ingrid viste med bevegelser på hodet hvordan hornene sitter*</i>	<i>*Engasjement fra flere elever ved at de brukte armene til å lage horn på hodet. De forstod også hvilket dyr dette var*</i>
<i>Underkategori: Kroppsvekt</i>	
Ingrids forklaring og respons:	Elevrespons:
«Hva betyr <i>kroppsvekt</i> ?»	«Det er hvor mye man veier» (<i>Hedda, elev</i>)
«Ja. Min <i>kroppsvekt</i> er ikke lik som din <i>kroppsvekt</i> »	<i>*Enkelte elever fortalte hvor mye de veier*</i>
<i>*Ingrid ignorerte vekten til elevene*</i> «Dere skal lese om at mauren kan løfte mer enn sin egen <i>kroppsvekt</i> . Jeg vet ikke om jeg klarer å løfte min egen <i>kroppsvekt</i> engang. Mauren kan bære like mye som mauren veier. Sin <i>kroppsvekt</i> »	
<i>Underkategori: Sidelengs</i>	
Ingrids forklaring og respons:	Elevrespons:
«Hva tror dere <i>sidelengs</i> betyr?»	«Man kan gå sånn her» (<i>Kasper, elev</i>) <i>*Samtidig som han svarte gikk han til siden (<i>sidelengs</i>)*</i>
«Ja. Dere skal lese om kua som tygger <i>sidelengs</i> . Mennesker tygger bakover, mens kua tygger <i>sidelengs</i> .»	<i>*Flere elever var fortsatt opphengt i ordet <i>kroppsvekt</i>, og ville fortsatt fortelle hvor mye de veier*</i>

Viste hvordan kua tygger <i>sidelengs</i> og hvordan mennesker tygger bakover	
«Kanskje noen av dere hadde klart å løfte deres egen <i>kroppsvekt</i> , men ikke like langt og lenge som mauren»	«Jeg har hørt at mauren kan bære opptil 20 ganger sin egen <i>kroppsvekt</i> » (Tobias, elev)
Underkategori: Utdrag	
Ingrids forklaring og respons:	Elevrespons:
«Hva er et <i>utdrag</i> ?»	«Er ikke det det samme som en flyvedrage?» (Tobias, elev)
Ingrid lo «Det var godt tenkt, men et <i>utdrag</i> betyr at man tar litt fra, for eksempel en bok. Dette har jeg gjort i leseleksen deres. Jeg har tatt litt fra bøkene. Et <i>utdrag</i> » *Samtidig viste hun eksempler fra leseleksen kjapt, for å få et visuelt bilde av det*	
Underkategori: Nynorsk	
Ingrids forklaring og respons:	Elevrespons:
«Hva er <i>nynorsk</i> for noe?»	«Det er et språk» (Elias, elev)
«Kan du si noen ord på <i>nynorsk</i> ?»	«Æ. Æ er Elias» (Elias, elev)
«Nei, vet du, vi sier ikke Æ, vi sier <i>eg</i> på <i>nynorsk</i> »	*Engasjement hos elevene rundt ordet «eg». Flere elever prøvde å si dette* «Jeg har en kusine som sier <i>eg</i> » (Stine, elev)
«Alle <i>Visste du at ...?</i> -bøkene er på <i>nynorsk</i> . Men jeg tror dere klarer å lese de, fordi mange av ordene er jo like»	*Ingen respons*

Tabelloversikt over gjennomførelsen av undervisningen i ordforståelse.

I analysen og drøftingen av ordforståelse er teorier om aktivisering av elevenes bakgrunnskunnskaper og forståelse for tekst, språklig bevissthet i form av at elevene får bevissthet i ordenes betydning, semantikk og semantisk utvikling i en førlesningsfase brukt.

Ordforståelse i form av lapp i hatt som en førlesningsfase av norskleksen, kan være med på å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet i bøkene, fordi det forbereder deres forståelse av ordene som står i teksten de skal lese (Traavik & Alver, 2008, s. 216). Ingrid fortalte elevene at de skulle lese tekster på *nynorsk* i norskleksen. Dermed ble elevene forberedt på at denne teksten kunne oppleves vanskeligere enn de tekstene som elevene er vant med å lese på bokmål. Ingrid fortalte også at alle *Visste du at ...?* -bøkene er skrevet på nynorsk, men hun hadde likevel troen på at elevene skulle klare å lese og forstå dem. Dette kan være en trygghetsfaktor for elevene, siden Ingrid viste tillit og tro på elevene.

Språklig bevissthet er også noe som kan henge sammen med undervisningsmetoden som vises i tabellen. Elevene får en bevissthet rundt ordenes betydning, og får da sett dem utenfor teksten (Traavik & Alver, 2008, s. 51). Ordene i lapp i hatt blir analysert i en samtale mellom Ingrid og elevene. Dermed kan elevene assosiere ordene til betydningen de har i teksten som skal leses hjemme. For å ta ordet *sidelengs* som et eksempel, visste elevene ordets betydning. Likevel fikk de sett ordet utenfor teksten ved at Kasper gikk *sidelengs*, og sammenligningen Ingrid hadde med hvordan kua og mennesker tygger. I tillegg fortalte Ingrid at elevene skulle lese om at kua tygger *sidelengs* i norskleksen. Derfor fikk elevene sett ordet utenfor teksten.

Videre kan tabellen vise at undervisningen henger sammen med *semantikk* og *semantisk utvikling*. Semantikk fordi elevene fikk prøve seg på ordenes betydning før Ingrid bekreftet, prøvde å hjelpe dem i betydningen eller forklarte begrepet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 25). Den semantiske utvikling ble iscenesatt siden elevene fikk muligheten til å gi sine forklaringer på ordets betydning (Høigård, 2019, s. 110). Selv om svaret deres var feil, fikk de likevel muligheten til å bruke sine forkunnskaper og erfaringer på svar og innspill i samtalen. Ingrid svarte heller ikke negativt tilbake hvis en elev ikke hadde riktig ordbetydning, men gav da en varm form for tilbakemelding som: «det var godt tenkt», og hun bygget videre på svarene deres for at de skulle få forståelse for ordet. Dermed blir det undervisning av betydningen av et ord eksplisitt, der målet er at elevene skal lære et forhåndsdefinert utvalg av ord (Hagen & Rogde, 2021, s. 82). Et eksempel på dette er da Ingrid spurte hva en *vêr* er. Tobias svarte at der er et stjernetegn. Ingrid responderte med at det kan være et stjernetegn,

men at det kan også kan være et dyr. Ingen av elevene visste hvilket dyr det kunne være, så Ingrid forklarte for dem at det er en guttesau. Hun kunne sagt «hannsau» i stedet for «guttessau». Da kunne elevene fått ordforståelse av hva en «hannsau» er. Semantikken og den semantiske utviklingen som oppstod i undervisningen kan dermed ha bidratt til at elevene ble inspirert til å skape hypoteser om hva norskleksen handlet om (Michelsen, 2022, s. 65).

I forhold til engasjerende nynorskundervisning, kan tipsene til Eiksund et al. (2022, s. 105-107) om å sammenligne undervisningen og arbeide med grammatiske begreper når elevene skriver, være aktuelle. Siden elevene går i 3. klasse får de tidlig erfart at den samme teksten kan uttrykkes likt, og få et metaperspektiv, selv om de ikke skriver. Likevel sammenligner de nynorsk med bokmål. Begrepene ble ikke nedskrevet mens de gikk gjennom dem i lapp i hatt, men de kunne kobles direkte gjennom begrepsavklaring og hvordan man sier ordene på bokmål i forhold til nynorsk. Siden observasjonene mine og tabellen viser at elevene var relativt engasjerte under lapp i hatt, kan denne undervisningen gå innenfor tips nummer seks til Eiksund et al.: Å gjøre de gøyale tingene på nynorsk. Nynorskundervisningen blir dermed ikke tematisert som en «kjedelig nynorskundervisning» for de aller fleste elevene. Ingrid fortalte kun at bøkene var på nynorsk, og hadde en lapp med ordet *nynorsk*, i tillegg til at ordene stod på nynorsk. I forhold til problemstillingen min viser analysen og drøftingen at ordformidlingen kan være en engasjerende nynorskundervisning, fordi elevengasjementet var tydelig i gjennomgangen og elevene viste interesse for hva de nynorske ordene betydde. Derfor blir dette en engasjerende form for nynorskundervisning.

5.1.1 Oppsummering av ordforståelsen

Her tas det utgangspunkt i problemstillingen til masteroppgaven:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?»-bøker?

Undervisning i ordforståelse er en form for en førlesningsfase. Ingrid plukket ut fem ord som elevene skulle ha forståelse for før lesing av utdragene fra *Visste du at ...?* -bøkene i norskleksen startet. Siden disse bøkene er skrevet på *nynorsk*, var det viktig at elevene fikk forståelse av at dette er et skriftspråk vi har i Norge og at de skulle lese nynorskbøker. Ordene som klassen gikk gjennom i denne undervisningen var skrevet på nynorsk, og Ingrid forklarte at noen ord blir skrevet identisk som på bokmål, mens andre skrives ulikt. Det eneste ordet

som skrives ulikt på nynorsk og bokmål i ordformidlingen er *vêr* (på bokmål: vær). Å synliggjøre og samtale om et slikt ord er å synliggjøre det nynorske språket. Undervisningen kan også bidra til at elevene kunne få korrekt uttalelse av det nynorske ordet (Hoover & Tunmer, 2018, s. 305), og videre lokalisere dette i det mentale leksikonet (Rydland, 2021, s. 30).

Ordforståelse som ble brukt i tredjeklassen sin undervisning kan bli sett på som en engasjerende nynorskundervisning (Eiksund et. Al, s. 105-107). Grunnen for dette er at elevene viste engasjement under lapp i hatt, og flere av elevene ble interessert i å utforsk flere av *Visste du at ...?* -bøkene. Ingrid fortalte elevene at «mauren kan bære like mye som mauren veier. Sin *kroppsvekt*». Undervisningen kunne også gi elevene leseforståelse for teksten de skulle lese i norskleksen, fordi noen nynorske ord kan være vanskelig å forstå. Den kunne også bidra til motivasjon hos elevene, som er en viktig faktor i lesing fordi man må ha en indre eller ytre drivkraft for å kunne lese (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122). Tredjeklassen jobbet altså med ordforståelse før videre lesning av *Visste du at ...?* -bøkene. Dette vil da være en form for førlesning av bøker.

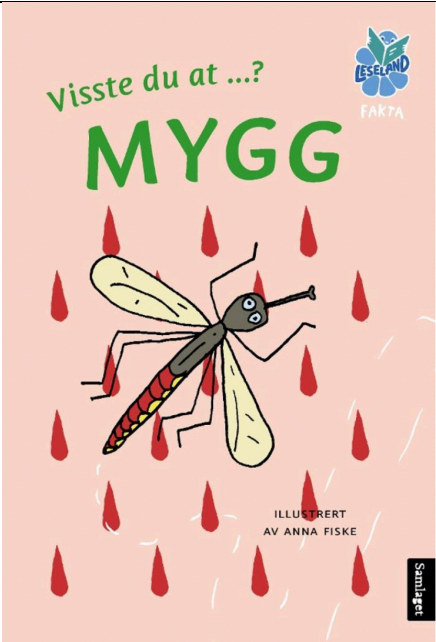
5.2 Litteraturformidling

Avsnitt to i kapittel 4.2.1 i denne oppgaven viser at elevene gikk gjennom norskleksen for uke 3, altså litteraturformidlingen. Framsidene og oppslagene fra bøkene ble vist på tavla under gjennomgangen. Litteraturformidlingen bestod av utdrag fra disse fem bøkene:

- *Visste du at ...? MYGG* (Fiske, 2020)
- *Visste du at ...? MAUR* (Fiske, 2020)
- *Visste du at ...? KU* (Fiske, 2018)
- *Visste du at ...? SAU* (Fiske, 2018)
- *Visste du at ...? MARK* (Fiske, 2020)

Anna Fiske har skrevet på nettsiden hennes at: «dette er gode historier med enkel tekst og sjarmerende illustrasjoner, skapte for å stimulere og inspirere ferske lesarar» (Fiske, u.å). Bøkene har lite tekst og illustrasjoner, der verbalteksten er direkte koblet til illustrasjonen på hvert oppslag. Siden det er faktabøker som er enkle å lese kan de passe til enhver leser, uavhengig av lesenivå.

Med utgangspunkt i problemstillingen min, vil det fremheves i analysen og drøftingen hvilken tilnærming som ble brukt i litteraturformidlingen, og hvilke teorier som er gjeldende for denne undervisningsmetoden. Først blir lesekontrakten i henhold til bøkene presentert, med utgangspunkt i teorier om lesekontrakten fra teorikapittel 2.2.1 *Barnelitteratur*. Videre vil multimodaliteten i bøkene diskuteres for hvordan elevene kunne få leseforståelse for tekstene. Teorier om literacy i litteraturformidlingen referer til kapittel 2.5.2 *Multimodalitet*, i tillegg til teori om motivasjonsdelen fra leseformelen, som står i avsnitt tre, kapittel 2.2 *Lesing i norskfaget* i oppgaven. Den nynorske teksten i bøkene og i litteraturformidlingen fremheves på bakgrunn av teorier fra kapittel 2.1 *Nynorsk sidemålsopplæring*. Til slutt vil den litterære samtalen som oppstod komme frem. En litterær samtale er noe som oppstår når en lærer stopper opp og diskuterer innhold i tekst før, underveis eller etter lesing av, for eksempel en bok. Dette tar utgangspunkt i teorier fra avsnitt seks i kapittel 2.2 *Lesing i norskfaget*. Tabellen nedenfor viser rekkefølgen på utdragene i gjennomgangen av litteraturformidlingen. Underkategoriene er derfor delt opp i «utdrag» og «litterær samtale» for hver bok, slik at det blir en oversikt over hvordan litteraturformidlingen foregikk.

Hovedkategori: Litteraturformidling	
Underkategori: <i>Visste du at ...? MYGG</i> (2020)	
Utdrag:	Litterær samtale:
	<p>«Litt om denne boka. Et utdrag. <i>Visste du at ...? MYGG</i>. Også er det veldig fine tegninger, illustrert av Anna Fiske. Hun har illustrert mange av disse bøkene, men ikke alle. Jeg synes hun har veldig fine illustrasjoner» (<i>Ingrid</i>)</p>

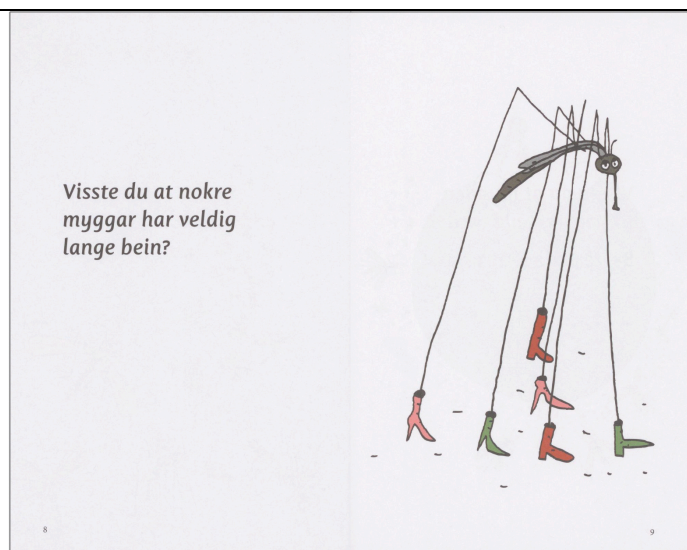


Ingrid leser verbalteksten

«Noreg» **Gjentar flere elever**

«Noreg er også nynorsk. Og så er det en veldig fin illustrasjon. En fakta og en illustrasjon» **peker på verbalteksten og illustrasjonen**

«Det var mange mygg! Jeg visste ikke at det var så mange typer mygg i Norge» *(Ingrid)*



Ingrid leser verbalteksten

«Jeg har også lange bein!» *(Stine, elev)*

«Noen myggar har veldig lange bein. Litt for lange» *(Kasper, elev)*

Underkategori: *Visste du at ...? MAUR* (2020)

Utdrag:	Litterær samtale:
	<p><i>*Ingrid leser tittelen til boka*</i></p>
<p>Visste du at mauren kan bære opptil fem gonger si eiga kroppsvekt?</p> 	<p><i>*Ingrid leser verbalteksten*</i></p> <p>«Fem ganger! Tenk det. De er supersterke! Jeg hadde ikke klart å bære meg selv fem ganger. Også er det en veldig fin tegning til» <i>(Ingrid)</i></p> <p><i>*Noen elever responderer med å si hvor mye de veier, og at de aldri kunne bæret seg selv fem ganger*</i></p>



Ingrid leser verbalteksten

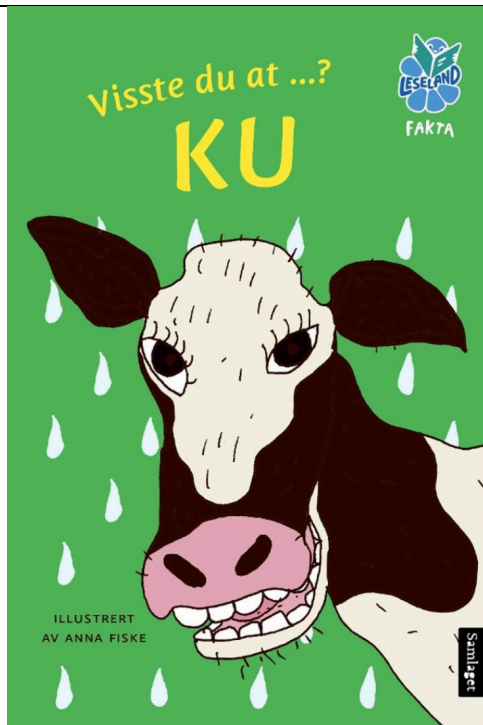
«Det tror jeg dere har sett hvis dere har mistet noe søtt, saft eller sukker» *(Ingrid)*

«En gang mormor, tante og onkel. Onkel hadde sølt litt syltetøy på buksa si, og da hadde de sett en svart strek på buksa, og det var mange maur som hadde kommet inn gjennom vinduet» *(Stine, elev)*

«Mauren går ofte i sånne rekker. Det er sant» *(Ingrid)*

Utdrag:

Litterær samtale:



Ingrid leser tittelen



Ingrid leser verbalteksten

Ingrid viser med hånda hvilken retning kua tygger

«Liksom den veien. De tygger sidelengs, og vi tygger bakover. Kanskje dere har sett at de driver på og tygger slik?» (Ingrid)

Ingen elevrespons



Ingrid leser verbalteksten

«Hæ?» (flere av elevene)

Ingrid ler

«Det er helt sant. Hvor mange mager har vi?»

«En» (Celine, elev)

«Ja» (Ingrid)

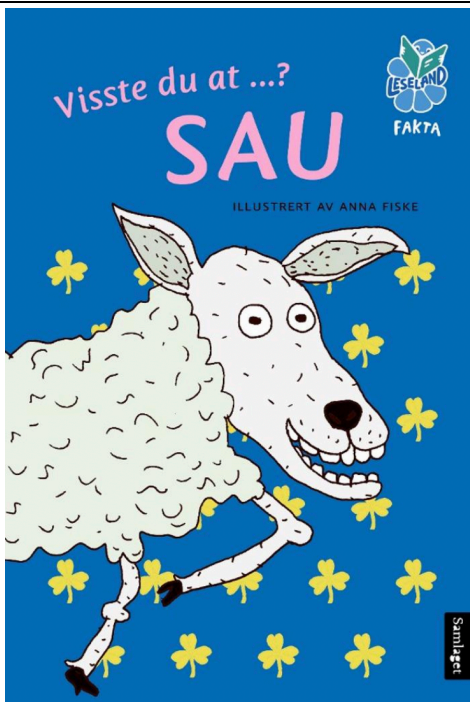
Ingrid peker og teller magene til kua

«Vi ser jo bæsj» (Sondre, elev)

«Og så ut i bæsjen ja» (Ingrid)

Underkategori: *Visste du at ...? SAU* (2018)

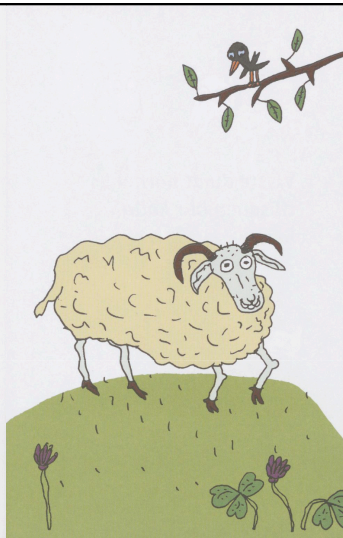
Utdrag:



Litterær samtale:

Ingrid leser tittelen

Visste du at
hann-sauen blir
kalla bukk eller v er?



Ingrid leser verbalteksten

«Hva er en bukk?» (Ingrid)

Ingen elevrespons

«En bukk. Bukkene bruse. Det er da sauer» (Ingrid)

Visste du at sauen
ikkje liker   vere
aleine?



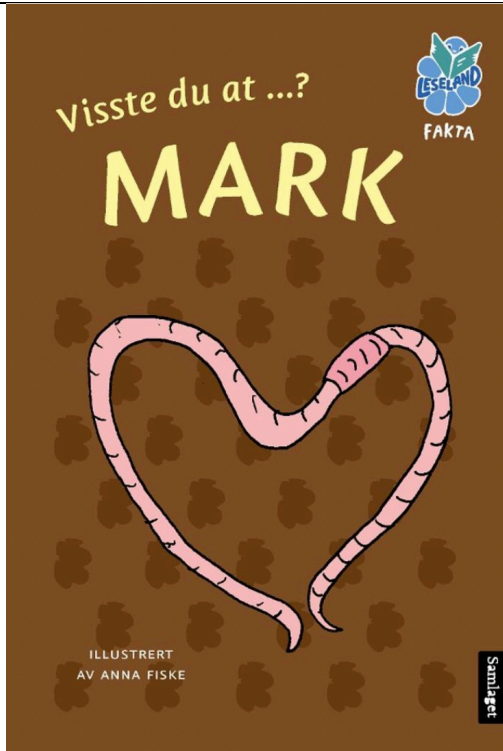
Ingrid leser verbalteksten

«Sauene liker   være sammen. Så hvis du har sauer så kan du ikke bare ha en sau, for da trives de ikke» (Ingrid)

Elevene nikker

«Onkelen min har sauer» (Stine, elev)

Utdrag:



Litterær samtale:

Ingrid leser tittelen



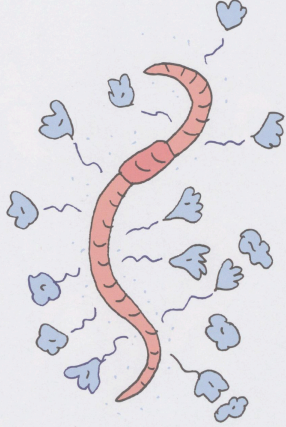
Ingrid leser verbalteksten

«Jeg visste ikke at de har det så fint med seng, do og lenestol» (*Ingrid*)

«Det tror jeg ikke» (*Fredrik, elev*)

«Har du sjekka? Det er hvert fall en kul tegning» (*Ingrid*)

«Dette er kjedelig» (*Sondre, elev*)

<p>Visste du at marken puster gjennom huden?</p> 	<p>*Ingrid leser verbalteksten*</p> <p>«Gjennom huden. Den puster ikke gjennom nesa eller munnen sånn som oss, men gjennom huden!» (Ingrid)</p> <p>«Å, det var kult!» (Karoline, elev)</p> <p>«Og der har dere kanskje sett av vi er nødt til å ha det litt sånn fuktig, fordi hvis marken kommer opp av jorda er det helt tørt. Hva skjer da?» (Ingrid)</p> <p>«Da tørker den ut og dør» (Kasper, elev)</p> <p>«Ja. Den tørker ut og så dør den» (Ingrid)</p>
--	--

Tabelloversikt over litteraturformidlingen for elevenes norsklekse i uke 3. (Bildene er gjengitt med tillatelse fra forfatteren, Anna Fiske).

Framsidene på alle bøkene er merket med «LESELAND FAKTA». Derfor blir bøkene troverdige for leseren, og lesekontrakten gjeldende (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 22). Forventingen om at det som skal leses i teksten er troverdig på grunn av fakta-merket på framsiden og at insektene og dyrene er noe som eksisterer i det virkelige livet (Løvland, 2022, s. 230). Som man kan se i tabellen forteller verbalteksten en fakta på hvert oppslag. Illustrasjonene derimot, er kreative og humoristiske for leseren. De viser ikke nødvendigvis hvordan dyrene og insektene lever. For eksempel, som man kan se i tabellen, på oppslag 2 til *Visste du at ...? MYGG* (2020) bruker ikke myggen sko, og på oppslag 1 til *Visste du at ...? MARK* (2020), har ikke mauren stol, toalett og seng i hullet sitt nede i jorda. Likevel kan illustrasjonene hjelpe leseren å få en visuell forståelse av hvordan disse insektene lever. Det ser ut til at elevene forstod at noe var fakta og noe var diktning i bøkene. Grunnen til at de

forstod at verbalteksten var fakta kan være fordi bøkene er markert som faktabøker, og Ingrid fortalte elevene at dette er ekte fakta om de ulike dyrene og insektene. Dette er dyr og insekter som elevene kjente til fra før av. Selv om noe var ny fakta for dem, forstod de likevel at enkelte av illustrasjonene ikke viser til hvordan de kan, for eksempel leve i virkeligheten. Illustrasjonene var humoristiske og appellerende for tredjeklassingene, som gjorde bøkene interessante. All verbalteksten og alle illustrasjonene viser et samspill på hvert oppslag for å få en forståelse for selve informasjonen man får i teksten, selv om illustrasjonene er kreative i forhold til virkeligheten.

Siden Ingrid viste framsidene og oppslagene på tavla fikk elevene se multimodaliteten og kunne få en form for leseforståelse. Bøkene inneholder verbaltekst og typografi i form av verbaltekst og illustrasjon på hvert oppslag. Dette kunne gjøre det meningssskapende i litteraturformidlingen for elevene, fordi verbalteksten og illustrasjonene er direkte koblet (Løvland, 2022, s. 230). På framsiden til *Visste du at ...? MARK* (2020) er merken formet som et hjerte. Dette kan virke innbydende for leseren å åpne boka. Elevene fikk se samspillet i modalitetene og snakket om det i den litterære samtalen. De trengte ikke visualisere verbalteksten i bøkene, fordi de fikk illustrasjonene ved siden av (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Videre kan multimodaliteten føre til at elevene skapte utvinning og mening, altså leseforståelse (Grøver & Bråten, 2021, s. 16). Dette kan også være en del av motivasjonen i leseformelen, fordi bøkene er lettlesbare og interessante, kan det føre til en indre drivkraft hos elevene til å lese flere av bøkene som var tilgjengelig i klasserommet (Bjerke & Johansen, 2020, s. 122).

Denne undervisningsmetoden kan kobles til det fjerde tipset til Eiksund et al. (2022, s. 105-107): *lese nynorske tekster*. Grunnen for dette er at Ingrid viste framsidene og oppslagene til bøkene. Dermed ble nynorskspråket synliggjort. Under høytlesningen leste Ingrid mest på sin egen dialekt, men fremhevet, blant annet, ordet «Noreg» ved å lese det slik det skrives. Som man kan se i tabellen engasjerte ordet «Noreg» flere av elevene i form av at de gjentok det etter Ingrid hadde lest verbalteksten på oppslaget. Selv om Ingrid ikke leste hele teksten på nynorsk, fikk elevene mulighet til å se og sammenligne dialekten hennes med den nynorske teksten som ble vist på tavla. Det ble da en synliggjøring av hvordan det nynorske språket ser ut. Dersom Ingrid hadde lest hele teksten direkte på nynorsk, kunne språket blitt synliggjort ytterligere, som klassen videre kunne snakket om i den litterære samtalen. Dette kunne bidratt

til en tydeligere engasjerende nynorskundervisning, fordi nynorsken ikke ble like synliggjort som den kunne blitt i litteraturformidlingen.

Litteraturformidlingen i tabellen viser en litterær samtale mellom Ingrid og elevene. Antakelig hadde ikke Ingrid planlagt en utdypende litterær samtale, siden man kan se at den er nokså kort. Faktorer som kan ha påvirket dette kan være tid, fordi elevene som hadde norsk skulle få friminutt samtidig som de andre elevene som hadde matematikk, slik at timene ble likt fordelt. Derfor ble målet med litteraturformidlingen at elevene skulle få se norskleksen, og forstå verbalteksten og illustrasjonene, før det skulle leses hjemme. Dersom Ingrid hadde hatt bedre tid, mener jeg, med godt hell, at den litterære samtalen kunne vært mer utdypende. Dette kunne bidratt til å engasjere elevene ytterligere og gi dem en større forståelse av teksten. Ingrid kunne også utfordret elevene ved å stille spørsmål som hadde utfordret deres tenkning og refleksjoner (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Likevel går elevene innom kompetansemålet om at de skal «utforske tekster gjennom samtale» og «følge opp innspill fra andre faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

I forhold til Dysthe (1995, referert i Håland & Ulland, 2014, s. 261-262) sin vektlegging i samtaler med elever, oppleves ikke denne litterære samtalen som innhold av *autentiske spørsmål*. Ingrid spurte ikke om noen refleksjonsspørsmål som var åpne for diskusjon. Hun stilte bare spørsmålet om hva en bukk er, og elevene fikk ikke veldig god tid til å tenke før hun gav dem svaret. På den andre siden er bøkene faktabøker, som muligens ikke er så åpne til diskusjon som skjønnlitterære bøker, fordi faktabøker på en måte står «svart på hvitt». Likevel kunne Ingrid brukt illustrasjonene til å stille refleksjonsspørsmål. For eksempel vises det på det første oppslaget i *Visste du at ...? MAUR* (2020) en illustrasjon av en maur som løfter ni kongler og tre barnåler stående. Ingrid kunne spurt om elevene har sett en maur som bærer slik, eller tror at den kan stå på to bein. Generelt i forhold til alle illustrasjonene i litteraturformidlingen kunne hun spurt deres tanker om dem, fordi hun gav hennes egne meninger. Ved å spørre elevene om dette kunne også deres tanker og meninger kommet frem i den litterære samtalen. Samtidig kan det være vanskelig å gå veldig i dybden på disse tekstene, men illustrasjonene kunne blitt snakket om ytterligere. Derimot får elevene en form av *opptak* og *høy verdsetting* ved at Ingrid tok svarene til elevene på alvor. Hun var ikke negativ i responsen, og elevene var ikke sjenerte for å delta i samtalen, selv om det ikke var særlig stor elevrespons eller spørsmål til elevene. Altså ble det skapt en litterær samtale der elevene kunne føle seg trygge på å delta i den.

5.2.3 Oppsummering av litteraturformidlingen

Oppsummeringen av litteraturformidlingen skal bidra til å svare på masteroppgavens problemstilling:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?»-bøker?

Litteraturformidlingen som ble gjort i klassen kan bli sett på som *en engasjerende nynorskundervisning* (Eiksund et al., 2022, s. 105-100). Grunnen for dette er at flere elever viste engasjement under høytlesningen og den litterære samtalen, og de syntes bøkene var underholdene å lese, selv om de var på nynorsk. Under litteraturformidlingen var de aller fleste elevene engasjert. Kompetansemålet etter 4. trinn som sier at elevene skal «lese og lytte til ... faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6), er noe elevene går innom, fordi de både lyttet til teksten og hadde mulighet til å lese den på tavla. I forhold til nynorske tekster kan det sies at elevene er innom både *fonologisk-* og *ortografisk lesing*. Grunnen for dette er at enkelte syntes de nynorske tekstene var krevende å lese (fonologisk lesing), mens andre kunne lese tekstene direkte (ortografisk lesing), selv om enkelte ord må angripes på samme måte som i den fonologiske lesingen (Traavik & Alver, 2008, s. 79).

Den litterære samtalen som ble gjort kunne gi elevene leseforståelse for teksten. Elevene kunne komme med innspill i samtalen, som også kunne engasjere elevene i teksten (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). Ingrid veiledet elevene gjennom teksten i litteraturformidlingen slik at elevene skulle få leseforståelse i samtalen. Dette gav elevene muligheten til å utforske teksten i fellesskap (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Teoretisk ble opptak og høy verdsetting i den litterære samtalen brukt. Elevene kunne få en følelse av å bli lyttet til da Ingrid gav dem muligheten til å komme med innspill i samtalen under litteraturformidlingen. Videre kan denne undervisningsmetoden gi en form for literacy gjennom *tekstkompetanse* og *kompetanse* fra literacy-begrepet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Kompetansen blir møtt med kunnskapene og ferdighetene elevene hadde om ordbegrepene fra ordformidlingen, som gjør at elevene kan få en helhetsforståelse av teksten. Lesingen som ble brukt i litteraturformidlingen var altså høytlesing, førkunnskapene til elevene og litterær samtale.

5.3 Skriveprosessen

I dette delkapitlet vil skriveprosessene, som tilhører undervisningen til produksjonen av *Visste du at ...?* -bøker, analyseres og drøftes. Dette er basert på observasjonene, intervjuene og mine refleksjoner og tanker. Først vil temaene til alle elevene, med deres begrunnelse, presenteres i en tabell. Under tabellen kommer en kort drøfting av stillasbyggingen og skriverammene i denne undervisningen. Deretter blir seks elevers framsider presentert i en tabell, der jeg tar for meg hver enkelt framside om gangen, og har en samlet refleksjon under tabellen. Til slutt vil framsider og utdrag fra tre elevers *Visste du at ...?* -bøker presenteres, analyseres og drøftes i tre separate deler.

I forkant av elevenes selvstendige arbeid med å lage bøker, fikk de modelltekster i form av norskleksen som hadde blitt gjennomgått, og tre bøker som Ingrid og barna hennes hadde laget hjemme på forhånd. Elevene fikk velge tema fritt før de skulle lage *Visste du at ...?* -bok. I forhåndsarbeidet med å lage bok var de fleste elevene raske med å velge tema, mens enkelte syntes dette var vanskelig. Likevel ble alle elevene engasjert i arbeidet med å lage bok etter temaet ble valgt, og de syntes dette var en fengende aktivitet i undervisningen. Mye av grunnen til dette kan være at de fikk velge tema selv, og dermed ble elevene selvstendige. I tillegg gav Ingrid beskjed før elevene startet med arbeidet, at bøkene skulle vises til foreldrene/foresatte på utviklingssamtalene, og bibliotekaren fortalte at hun ville stille dem ut på biblioteket i byen. Disse faktorene kan ha engasjert og motivert elevene ytterligere, både i utformingen og nøyaktigheten av arbeidet deres. Jeg observerte også at stemningen og engasjementet i klasserommet ble hevet da elevene fikk vite at bøkene skulle stilles ut på biblioteket. Nedenfor er det en tabelloversikt over hvilket tema elevene valgte, med deres begrunnelse fra elevintervjuene. Tabellen er fargekodet i form av hvert tema for å få en tydelig oversikt. Det vil si at de elevene som valgte samme tema har fått samme farge i tabellen, og står etter hverandre slik at dette kommer tydeligere frem.

Elev:	Tema i boka:	Begrunnelse for tema:
Hanna	<i>Vann</i>	«Jeg valgte vann, fordi jeg ville vite mer om det, og nesten alt er laget av vann»
Hedda	<i>Vann</i>	«Jeg elsker å drikke vann, bade og det er favorittfargen min»
Celine	<i>Sushi</i>	«Jeg elsker sushi!»

Malin	<i>Taco</i>	«Jeg liker taco»
Karoline	<i>Mark</i>	«Jeg likte bildene i boka»
Linnea	<i>Mat</i>	«Mange tok vann, og drikke er litt kjedelig. Også er jeg glad i mat»
Stine	<i>Nora Mørk</i>	«Jeg elsker håndball, og hun er veldig god»
Rebecca	<i>Hamster</i>	«Jeg synes hamstere er søte»
Tobias	<i>Skilpadde</i>	«Jeg synes de er kule og ville vite mer om dem»
Kasper	<i>Katt</i>	«Jeg valgte katt, fordi jeg har katt selv»
Sondre	<i>Fotball</i>	«Jeg liker fotball»
Mathias	<i>Fotball</i>	«Jeg liket fotball»
Olivia	<i>Forelsket</i>	«Jeg synes det er et gøy tema som ingen andre tok»
Marie	<i>Hjerte</i>	«Jeg kunne mye fra før, men ville vite mer»
Fredrik	<i>Øgle</i>	«Jeg kunne mye fra før av»
Elias	<i>Dinosaur</i>	«Jeg har lest faktabøker om dinosaurer, og kunne mye fra før.»
Frida	<i>Seg selv</i>	«Da kunne jeg finne på fakta helt selv»

Tabelloversikt over elevenes valg av tema med deres begrunnelse.

Begrunnelsene for tema viser at elevene var interessert i temaet de valgte. Hanna og Hedda valgte det samme temaet – vann. «Vann» var et tema som Ingrid hadde i det ene eksempelet sitt. Siden disse elevene valgte «vann», var det en god støtte for dem for å starte arbeidet sitt med boka. De fikk presentert to oppslag som de kunne bygge videre på, for å finne mer informasjon. Dessuten hadde de fått visuelt fremstilt «vann» som et tema de kunne velge. Her hadde altså Ingrid bygget stillas (Håland, 2016, s. 25), fordi hun hadde modelltekster som viste hvordan elevene skulle lage boka, og temaer som kunne velges (Håland, 2016, s. 30-33). Siden eksemplene hennes kun var på to-tre sider, kunne dette også veilede elevene til hvilken informasjon de kunne ha i boka si. Ingrid bygget også stillas i form av skriveramme (Håland, 2016, s. 98). Skriverammen inneholdt krav om at framsidene skulle ha tittel, illustrasjon og «forfatter og illustratør: (navn)». I oppslagene skulle verbalteksten starte med «Visste du at ...?» og ha en faktasetning, i tillegg til en illustrasjon som var relevant til verbalteksten. Oppslagene skulle altså være multimodale (Løvland, 2022, s. 230). Alle elevene skulle også

nytte alle sidene i boka, slik at boka ble et fullstendig sluttprodukt. Dersom det hadde vært et krav at alle elevene måtte velge et tema som de ikke kunne noe om fra før av, hadde Ingrid sin skriveramme blitt strammere. Likevel kunne elevene lært mer, men samtidig går de i tredjeklasse, og produksjonen av bøkene kunnet vært krevende, spesielt for enkelte elever. Motivasjonen hadde muligens ikke vært like stor dersom dette hadde vært et krav. Dessuten ble Ingrid sin skriveramme tilpasset i form av at alle elevene fikk velge tema selv. Dermed ble aktiviteten (etter hvert) givende for alle elevene.

Elleve elever brukte internett for å finne informasjon til bøkene sine. Dette blir da «lesing som utgangspunkt for skriving» (Løvland, 2022), fordi elevene søkte opp informasjonen, leste det de fant og skrev det ned i boka si. Uansett om noen av disse elevene skrev ned fakta om temaet de kunne fra før, søkte de opp mer informasjon til bøkene sine på internett. Dermed har elleve av elevene gått innenfor den digitale ferdigheten i læreplanen. De andre som ikke brukte internett, brukte fakta de kunne fra før av eller laget en identisk bok som allerede var i Leseland-samlingen.

Elevene hadde en form for *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving* i skriveprosessen sin (Håland, 2016, s. 21). Det ble ikke direkte tenkeskriving i undervisningen, men elevene måtte likevel ha en tankeprosess før de valgte temaet sitt. De kunne også skrive direkte inn hva de lurte på i søkemotoren på internett, for eksempel, «Hva spiser en skilpadde?» Det var heller ikke et krav at elevene, blant annet, måtte ha med spesifikk fakta om temaet sitt. Dermed blir det en form for tenkeskriving. Presentasjonsskriving ble det i form av at elevene visste at foreldrene/foresatte skulle lese bøkene, og at de skulle stilles ut på biblioteket. Altså skulle bøkene leses av mottakere. Bøkene ble strukturert i form av framside med tittel og illustrasjon, og oppslag som skulle ha en faktasetning som startet med «Visste du at ...?» med en tilhørende illustrasjon til verbalteksten. Derfor var de fleste elevene så nøye som mulig i utformingen av boka.

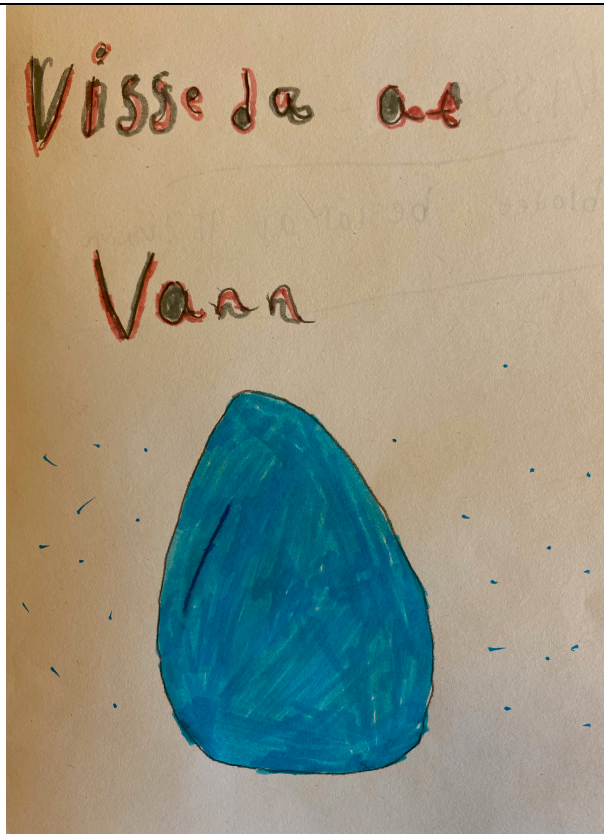
I forhold til teoriene om prosessorientert skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 190-199) som er presentert i denne oppgaven, jobbet elevene i en skriveprosess. Klassen startet prosessen med få presentert ulike temaer, velge tema selv og vite at det var mottakere som skulle lese bøkene. Videre var det et krav at elevene måtte ha en faktasetning og illustrasjon på hvert oppslag. Verbalteksten måtte også starte med «Visste du at». Under arbeidet gikk elevene frivillig rundt i klasserommet og gav respons på arbeidene til hverandre. Dette var noe også

Ingrid gjorde. Deretter fikk elevene som var ferdige med boka si, muligheten til å lage en ny bok, siden elevene var ferdige på ulike tidspunkt. En sluttvurdering av verkene kan ha oppstått i etterkant av forskningen, for eksempel i utviklingssamtaler. Til slutt ble elevenes bøker publisert i etterkant av forskningen, i form av at de ble vist på utviklingssamtaler og på biblioteket i byen.

5.3.1 Framsidene til seks elevers *Visste du at ...?*

I dette delkapittelet vil en presentasjon av seks elevers framsider til *Visste du at ...?* -bøkene vises i en tabell. De seks elevene er Hanna, Celine, Tobias, Kasper og Fredrik. Grunnen til at akkurat disse framsidene ble valgt, er for at leseren skal få en visuell fremstilling av hvordan framsidene kunne lages. Bøkene til de utvalgte elevene går også innenfor de ulike funnene til Lancia (1999, s. 470), som viser hvordan elever kan utføre skrivingen sin i tekster. I forhold til skriverammen til Ingrid har enkelte elever holdt seg helt innenfor, mens andre har gått noe utenfor. De utvalgte framsidene som vises i tabellen, var ferdige da jeg tok bilder av dem. Selv om det kun er framsidene som vises, var også bøkene til disse elevene på dette punktet ferdige. Underkategoriene i tabellen er delt inn i «framside» og «analyse og drøfting». «Analyse og drøfting» er kort, og er basert på observasjoner jeg gjorde i klasserommet og utsagn fra elevintervjuene. Nedenfor er framsidene presentert i en tabell med underkategorien, som er tittelen til hver enkelt elev:

Hovedkategori: Skriveprosess	
<i>Underkategori: Visste du at ...? Vann (Hanna)</i>	
Framsider:	Analyse og drøfting:
	Hanna hadde «vann» som tema. Hun valgte å ta vann, som var en av modelltekstene Ingrid hadde vist i forkant av elevenes arbeid. Derfor går arbeidet hennes innenfor Lancia (1997, s. 470) sitt funn: «lån» ideer fra litteraturen for å skape sin egen tekst. Hun lånte ideen fra Ingrid, laget en identisk framside som modellteksten, men laget ny tekst og nye illustrasjoner ellers i boka, der hun brukte



internett for å finne informasjon. Hun valgte derimot «vann», fordi hun ville vite mer om det, men ble antakelig inspirert av eksempelet til Ingrid. Derfor nådde hun likevel målet Ingrid hadde i undervisningen. På framsiden har hun glemt å skrive «...?» etter «Visste du at» og «forfatter og illustratør: (navn)». Dette kan gi en indikator på at Ingrid burde skrevet begge deler på tavla, slik at det hadde blitt tydeligere for elevene.

Underkategori: Visste du at ...? SUSHI (Celine)

Framsiden:

Analyse og drøfting:



Celine valgte «sushi» som allerede var et tema i Anna R. Folkestad sin *Visste du at ...? SUSHI* (2020). Celine begrunnet valget sitt med å si at hun elsket sushi, men hun laget en helt identisk bok som Anna R. Folkestad sin. Dermed gjenfortalte hun hele teksten som ble lest (Lancia, 1997, s. 470). Hun brukte boka som en modelltekst i form av at hun leste av og så på illustrasjonene, og laget boka helt identisk til originalen. Derimot har hun skrevet «forfatter» med navnet sitt, men har glemt å skrive «illustratør». På den ene siden kunne hun nesten ha skrevet Anna R. Folkestad, i stedet for

sitt eget navn, fordi den boka er identisk. Samtidig er håndskriften og illustrasjonene hennes, siden de er unike i form av hennes skrift- og tegneferdigheter. Sluttproduktet ble pent, men hun nådde ikke målet til Ingrid om å lage et helt eget verk. I forhold til lesekontrakten (Løvland, 2022, s. 228), blir boka opplevd som en troverdig sakprosabok, fordi hun, blant annet, har markert boka med «FAKTA» på framsiden.

Underkategori: Visste du at ...? MARK (Karoline)

Framsida:



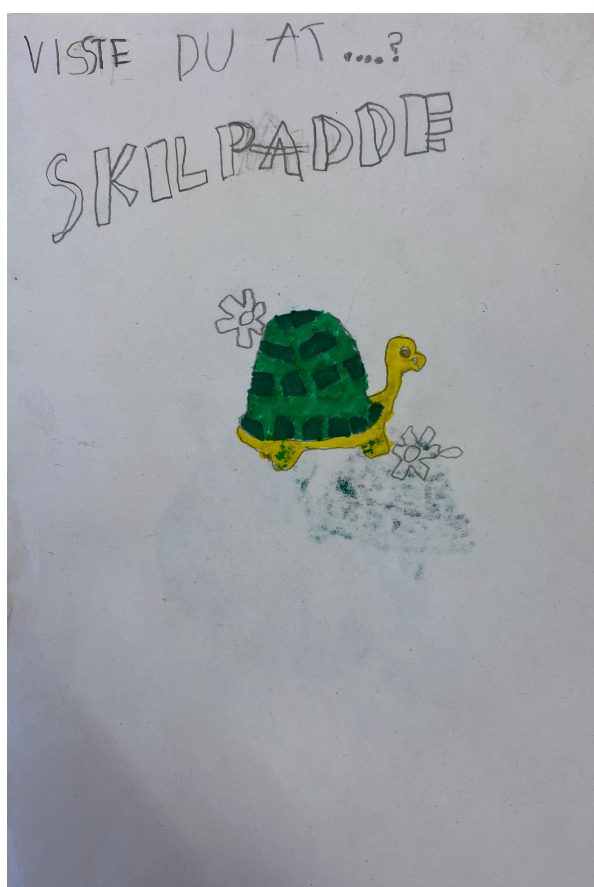
Analyse og drøfting:

I likhet med Celine valgte Karoline også å lage en identisk bok, bare at boka Karoline valgte å kopiere var Anna Fiske sin *Visste du at ...? MARK* (2020). Celine begrunnet valg av tema med å si at hun likte tegningene i den originale boka. Hun fortalte også at hun ikke er særlig begeistret for å skrive. Derfor tok hun muligens «den lette utveien» ved å kopiere originalen. Dermed gjengjorde hun hele teksten som ble lest (Lancia, 1997, s. 470). *Visste du at ...? MARK* var et av utdragene fra norskleksen, og hun syntes at dette var en underholdende bok, som antakelig også var en begrunnelse for valget hennes. Hun har ikke skrevet «illustratør» på framsiden og skrevet «forfatter» feil, men hun har tatt med strekkoden på framsiden. Dette er på en

måte kreativt, fordi man hadde kanskje ikke forventet det. Hun fortalte også i intervjuet samtidig som hun lo: «Jeg har til og med tegnet strekkoden». Boka hennes er unik i form av egen håndskrift og tegneferdigheter, selv om hun kopierte originalen.

Underkategori: Visste du at ...? SKILPADDE (Tobias)

Framsida:



Analyse og drøfting:

Tobias valgte skilpadde, fordi han synes de er kule og ville finne mer ut om dem. Han var kreativ i form av at han laget alle illustrasjonene uten å søke opp bilder på internett. Han kunne flere fakta om skilpadder fra før og brukte internett for å finne flere fakta. Dermed laget han egen og ny tekst med et dyr han kjente fra før (Lancia, 1997 s. 470). På framsiden hadde han en pen illustrasjon av en skilpadde, og har skrevet tittelen tydelig. Noe som ikke er synlig her, men som jeg observerte, var at han ikke tok i bruk eller ville bruke farger på alle illustrasjonene i boka. Han mente de var fine nok uten, som er sant, men Ingrid fortalte elevene at de skulle bruke farger i hele boka. Det ble et godt sluttprodukt, men hadde muligens blitt enda bedre med mer bruk av farger. Han har også glemt å skrive «forfatter og illustratør: (navn)», og leseren kan derfor ikke vite hvem som har laget boka.

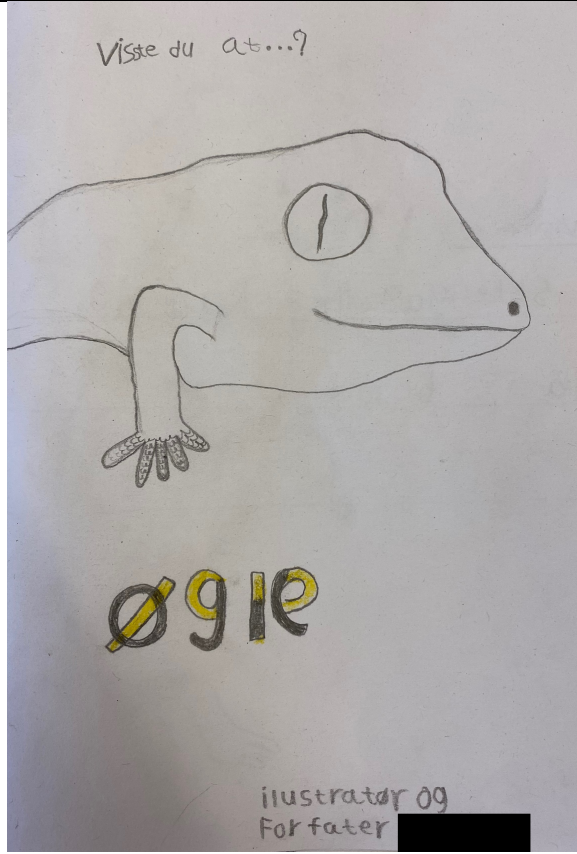
Framsida:



Analyse og drøfting:

Kasper sin bok er et godt eksempel på en unik og troverdig bok (lesekontrakten), i tillegg til at han har skrevet og brukt alle kravene Ingrid hadde. Han har brukt mange farger, skrevet tittelen tydelig og skrevet «forfatter og illustratør: (navn)». Det vil si at han har nådd målene til Ingrid fullstendig. Han har også markert boka som «faktabok». Dette var ikke et krav, men det gir en troverdighet til leseren om at det som skal leses er virkelig (Løvland, 2022, s. 228). Kasper valgte «katt», fordi han har det hjemme. Derfor kunne han noen fakta selv, men brukte også internett til å finne flere fakta, som han brukte i boka. Altså laget han en egen og ny tekst med et dyr han kjente fra før (Lancia, 1997, s. 470). Han brukte god tid på å lage boka og ville ha et godt sluttprodukt som skulle vises frem, noe han oppnådde.

Underkategori: *Visste du at ...? ØGLE (Fredrik)*

Framsida:	Analyse og drøfting:
	<p>Fredrik laget en egen og ny bok med et dyr som han kjente fra før (Lancia, 1997, s. 470). Han fortalte at han «kunne mye om øgler fra før», og det er tydelig at han interesserer seg for øgler, siden han leser om dem på fritiden og valgte å lage en bok om dem. I likhet med Tobias, syntes heller ikke Fredrik at det var nødvendig å bruke farger på alle illustrasjonene, selv om han fortalte at det var gøyere å være illustratør enn forfatter. Selv om det ikke er synlig her, brukte han kun farger på tittelen på framsiden. Derimot har han i boka skrevet «øgle» på norsk, japansk og kinesisk, noe som er svært kreativt. Han har også skrevet «illustratør og forfatter: (navn)», som var et av kravene til Ingrid. På bakgrunn av det som er sagt ovenfor, har Fredrik oppnådd flere av målene til Ingrid.</p>

Tabelloversikt over seks elevers framsider med analyse og drøfting.

Som det vises på de utvalgte framsidene i tabellen har alle elevene gjort en god jobb og fått verdige sluttprodukt. Selv om det kun er framsidene i stedet for hele bøkene som er presentert i dette delkapittelet, hadde alle elevene arbeidet grundig og lenge med bøkene. Enkelte av elevene kunne vært enda mer kreative og utnyttet hele størrelsen på framsiden (og oppslagene), ved å ha større skrift, illustrasjoner og flere farger. Noen har nesten ikke noen farger, mens andre har brukt det på hele framsiden. De som fargelagte hele framsiden er Celine og Karoline, og de gjorde det antakelig fordi de kopierte de originale bøkene. Likevel har alle elevene fått multimodalitet på framsiden, i form av at tittelen og illustrasjonen hører sammen (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Dette gjelder også de elevenes framsider som ikke er presentert her.

5.3.2 Tre elevers *Visste du at ...?*

I denne delen presenteres analyse og drøfting av framsiden og to utdrag fra Malin sin *Visste du at ...? TACO*, Olivia sin *Visste du at ...? FORELSKET* og Marie sin *Visste du at ...? HJERTE*. På grunnlag av at disse elevenes bøkene minner om funn Lancia (1997, s. 470) hadde i sin forskning, valgte jeg å fremheve disse elevene sine bøker. Bøkene er presentert i tre tabeller. Malin valgte å lage en kopi av Anna R. Folkestad sin bok, mens Olivia og Marie laget sine helt egne bøker. Derfor er tabellen til Malin sin bok noe annerledes. Likevel har alle tabellene samme hovedkategori: *Skriveprosess*. Etter hver tabell er det analyse og drøfting av arbeidet til eleven. Dette er basert på arbeidet deres og hva de fortalte i elevintervjuene, i tillegg til uttalelser Ingrid hadde i lærerintervjuet. Analysen og drøftingen til alle bøkene er delt opp i denne rekkefølgen: *Lancia (1997) og lesekontrakten, literacy, læreplanen, skriverammen og nynorsk*. Analysen og drøftingen skal bidra til refleksjoner rundt masteroppgavens problemstilling.

Malin sin *Visste du at ...? TACO*

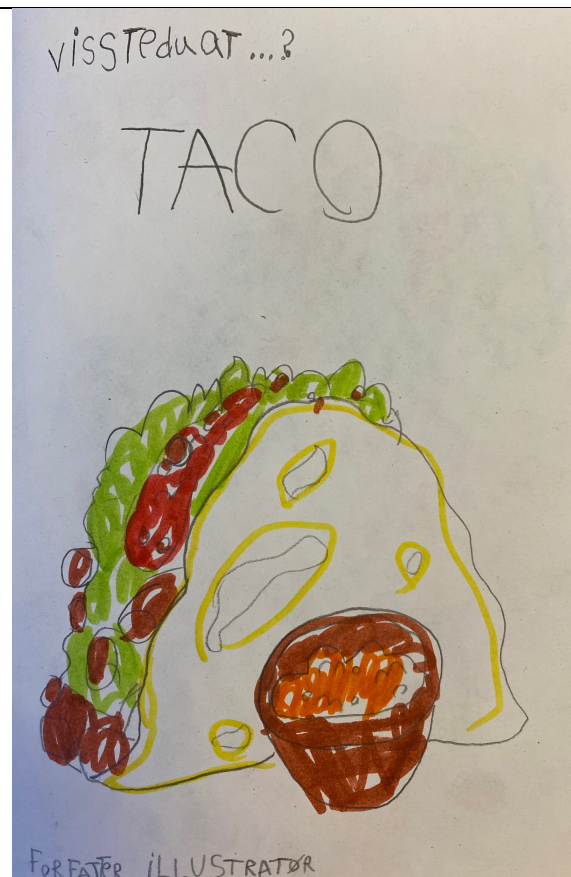
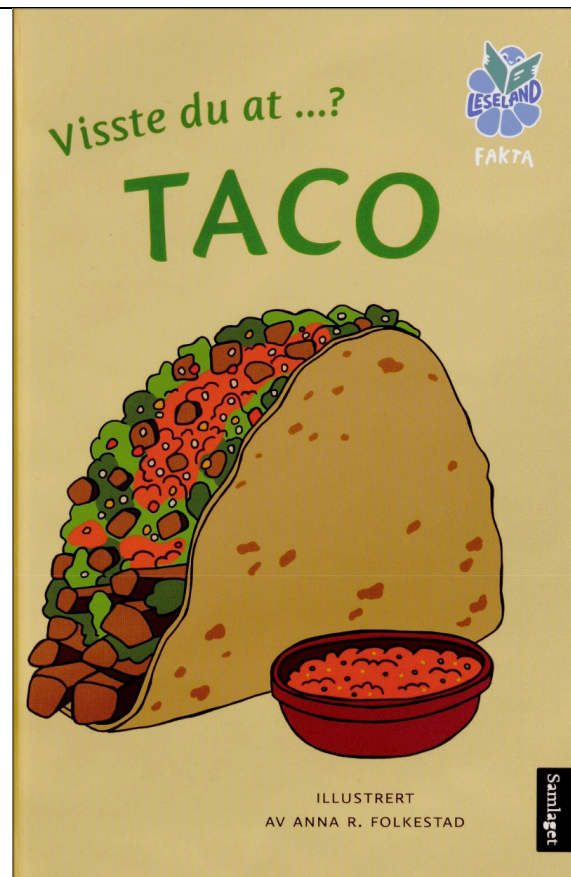
Malin valgte et tema som var identisk til Anna R. Folkestad sin *Visste du at ...? TACO* (2020). I arbeidet med å lage boka så hun på tittelen, verbalteksten og illustrasjonene, altså hele originalboka, og kopierte den. Dermed går hun innenfor Lancia, (1997, s. 470) sitt funn om at noen elever kopierer hele teksten og gjenforteller den. På bakgrunn av dette valgte jeg å fremheve hennes bok i oppgaven. Nedenfor er en tabell, med underkategorien «Sammenlignet eksisterende og gjenfortalte *Visste du at TACO*». I tabellen har jeg valgt å vise likhetene mellom Malin og Folkestad sin bok. Derfor vises framside og utdrag fra begge bøkene i tabellen. Under tabellen er analyse og drøftende tanker i henhold til den gjenfortalte boka til Malin. Drøftingen er basert på teorier, arbeidet til Malin, observasjoner gjort av meg, elevintervjuet med Malin og lærerintervjuet med Ingrid.

Hovedkategori: Skriveprosess

Underkategori: Sammenlignet eksisterende og gjenfortalte Visste du at ...? TACO

Framsida og utdrag fra Anna R. Folkestad sin *Visste du at ...? TACO* (2020):

Framsida og utdrag fra Malin sin *Visste du at ...? TACO*:





Tabelloversikt over sammenligningen mellom Anna R. Folkestad sin *Visste du at ...? TACO* (2020) og Malin sin *Visste du at ...? TACO*.

Lancia (1997) og lesekontrakten

I tabellen kan man se at Malin laget en identisk bok som Folkestad. I arbeidet til Malin så hun på tittelen, verbalteksten og illustrasjonene. Verbalteksten til Malin er derfor skrevet på nynorsk. Illustrasjonene tegnet hun på frihånd, i stedet for å legge arket oppå framsidene og oppslagene i originalen. Derfor var hun noe kreativ i arbeidet titt, selv om de var identiske til originalen. På grunnlag av dette, går boka til Malin innenfor Lancia (1997, s. 470) sin oppdagelse av at enkelte elever gjenforteller hele teksten.

I forhold til lesekontrakten er den gjeldende i boka til Malin. Forfatteren (Malin) laget en bok som gir leseren troverdighet og forventinger om at det som leses er virkelig, og dette oppleves også når man leser gjennom boka (Løvland, 2022, s. 228). På framsiden viser tittelen og illustrasjonen tydelig at det er «taco» boka handler om. I oppslagene får leseren bekreftet at boka er en faktabok gjennom verbalteksten og illustrasjonene, i tillegg til at de aller fleste vet at taco eksisterer i den virkelige verden. Dermed blir teksten meningssskapende for leseren.

Literacy

Selv om Malin skrev direkte ned det som stod i Folkestad sin bok, har hun mestret skriftspråket. Alt er stavet korrekt og illustrasjonene samsvarer med Folkestad sine. Dette kan bety at Malin sine skriveferdigheter minner om ortografisk skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 73-74), fordi ordene er stavet korrekt. Samtidig er det vanskelig å kunne plassere henne innenfor barns skriftspråkutvikling, fordi man ikke kan få fram hennes egne skriveferdigheter når hun kopierer all teksten. Likevel kan kopieringen av tekst bidra til å lære

hvordan ord skal skrives. *Kompetanse* i forhold til literacy er også blitt møtt. Malin brukte mental aktivitet da hun møtte teksten til Folkestad og kopierte den ved hjelp av sine kunnskaper og ferdigheter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Videre viser boka til Malin at hun har brukt modalitetene tekst og illustrasjon (Bezemer & Kress, 2016, s. 6). Når man ser på boka viser den at den er innbydende og underholdene i form av verbalteksten og illustrasjonene. Det gir leseren meningsskaping å se de sammen (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). For eksempel vises det at Mexico er et land, fordi man kan se flagget og hvordan landet ser ut (på et kart). Denne informasjonen får man ikke i verbalteksten, og derfor fører kombinasjonen av verbaltekst og illustrasjon til helhetsforståelse av teksten.

Motivasjon

Temaet «taco» var Malin interessert i. Det kan tyde på at hun hadde indre motivasjon til å lage boka, fordi det skapte henne glede å få et pent og godt sluttprodukt, og hun brukte lang tid på utformingen av boka (Jang et al., 2015, s. 240). Den ytre motivasjonen hennes var antakelig at foreldrene/foresatte skulle lese boka i utviklingssamtalen og at den skulle stilles ut på biblioteket i byen. Dette blir da en form for belønning for det gode arbeidet hennes (Henning, 2019, s. 15). I elevintervjuene fikk elevene arbeide mens jeg snakket med dem. Malin var til stede i samtalen, men var samtidig ivrig på å lage boka. Dette viser også at hun hadde god motivasjon i arbeidet, og ville oppnå et godt sluttprodukt.

Læreplanen

De digitale ferdighetene fra læreplanen i norsk sier at eleven, blant annet, skal søke opp informasjon på internett få å bruke dette i egen tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Malin brukte ingen digitale ferdigheter i arbeidet sitt siden hun kopierte alt fra en bok. Hun brukte altså ikke internett for å finne informasjon til sin bok. Derimot utforsket og formidlet hun tekst gjennom skriving og kreativitet, og skrev med funksjonell håndskrift (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Altså går arbeidet hennes innenfor to kompetansemål fra læreplanen i norsk. Hun var formidlet teksten gjennom skriving og tegning (kreativitet), selv om alt var kopiert kan det ha vært utfordrende å tegne de samme illustrasjonene som Folkestad (2020). Skrive- og tegneferdighetene ble derfor brukt i arbeidet, og håndskriften hennes er funksjonell og enkel å lese.

Skriverammen

Ingrid gav ikke beskjed om at elevene skulle lage sitt eget verk, altså ikke kopiere en bok fullstendig. Hun fortalte i intervjuet:

Elevene skulle finne fakta selv, så de som valgte å bruke en av Anna Fiske sin «Visste du at ...?» -bok og kopierte den, nådde ikke helt målet, fordi målet var at de skulle inn og lete på Chromebook etter fakta. (Ingrid)

Dermed ble ikke målet tydelig nok for elevene. Derfor kunne Ingrid gitt beskjed om dette på forhånd, fordi det kan være vanskelig for elevene å forstå at dette var noe de ikke skulle gjøre. De elevene som valgte temaene «taco», «sushi» og «mark» var interessert i det, men det kan også hende at de synes det var lettere og mer gjennomførbart å kopiere bøkene. De tenkte kanskje også at bøkene ville bli penere om de kopierte en bok som allerede eksisterte. Likevel utarbeidet disse elevene en bok, uavhengig av om de kopierte alt sammen fra en bok. Malin fortalte i intervjuet at det var gøy å lage bok, og hun valgte taco fordi hun elsker det. Ingrid fortalte i intervjuet at elevmedvirkning var viktig i norskundervisningen hennes. Blant annet sa hun at elevene fikk velge bøker selv i lesekvart, og at de fikk velge tema selv i *Visste du at ...?* -bøkene. Siden elevene fikk velge tema selv var det muligens noe av grunnen til at Ingrid ikke valgte å si noe da hun oppdaget at enkelte av bøkene var kopiert. Likevel var Malins arbeid nøye, slik som Ingrid gav beskjed om på forhånd, og hun tok seg god tid. Dermed går hun noe innenfor skriverammen til Ingrid i form av at hun var nøye, brukte rikelig med farger og skrev «forfatter og illustratør», men uten navnet sitt.

Nynorsk

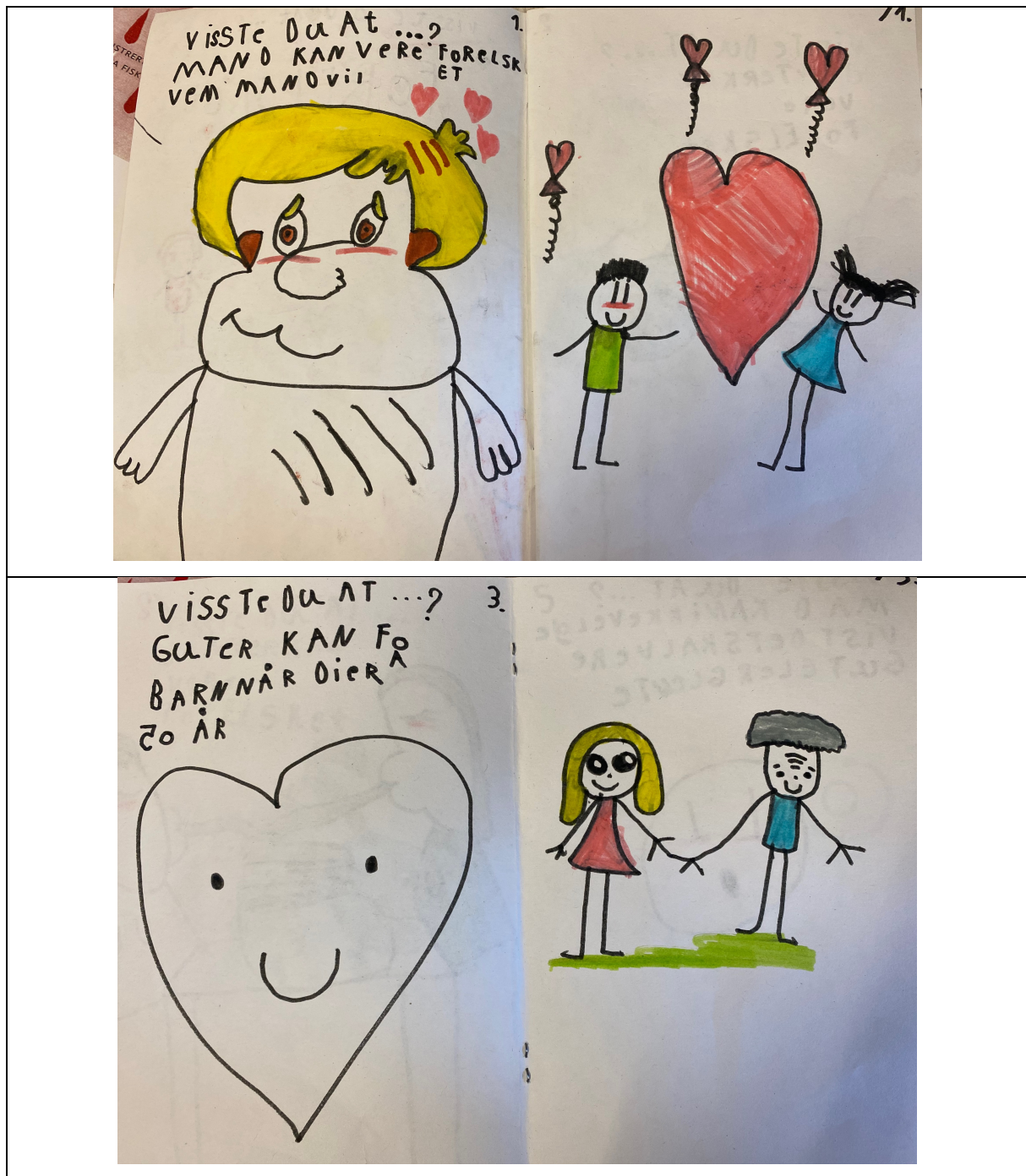
Siden Malin fikk prøvd seg på å skrive nynorsk, selv om det ikke var et av kravene til Ingrid, kan arbeidet hennes gå innenfor Eiksund et al. (2022, s. 105-107) sine tips nummer en (*ofte og mye skriving*) og fire (*lese nynorske tekster*). Malin skrev ikke mange ulike tekster, men skrev en hel bok på nynorsk, som er nokså mye for en tredjeklassing. Hun måtte også lese den nynorske teksten, for å kunne kopiere den, og fikk dermed synliggjort hvordan skriftspråket ser ut. Malin har norsk som andrespråk, som muligens kan gjøre det vanskeligere å forstå nynorske tekster. Det at hun fikk se og prøve seg på å skrive nynorsk tekst kan derfor være en støtte for henne i nynorsk sidemålsopplæring. Gjenfortelling av tekster er ifølge Håland og Ulland (2014, s. 272) en god skrivestøtte til begynnerskriveren, fordi det kan være et utgangspunkt for videre læring. Samtidig er det mulig at Malin ikke tenkte særlig over at hun

skrev på nynorsk, fordi hun leste teksten og kopierte den. Jeg tror likevel at gjenskrivingen kan ha bidratt til noe forståelse for nynorsk, på grunn av nedskrivningen. Dermed kan dette være en måte der man leser for å lære, fordi lesingen og skrivingen av den nynorske teksten kan bidra til forståelse for skriftspråket (Traavik & Alver, 2008, s. 207).

Olivia sin *Visste du at ...?* FORELSKET

«Forelsket» var temaet Olivia valgte. Hun valgte altså en følelse i stedet og ikke et objekt eller dyr som eksisterer i verden. Derfor utmerket temaet hennes seg i forhold til de andre elevenes temaer. Hun brukte fakta som hun kunne om forelskelse fra før av. Underkategorien er derfor: *Laget egen og ny tekst med følelse kjent fra før*. Tabellen nedenfor viser framsiden og to av oppslagene hennes. Under tabellen er det en analyse og drøftende tanker basert på teorier, arbeidet hennes, observasjoner og elevintervjuet med Olivia.

Hovedkategori: Skriveprosess	
Underkategori: Laget egen og ny tekst med følelse kjent fra før	
Framsiden og utdrag fra Olivia sin <i>Visste du at ...?</i> FORELSKET:	
	



Tabelloversikt over Olivias framside og to utdrag fra *Visste du at ...? FORELSKET*.

Lancia (1997) og lesekontrakten

Olivia laget helt egen verbaltekst samt illustrasjoner. Dette minner om Lancia (1997, s. 470) sitt funn om at noen elever lager egne og nye tekster uten og med karakterer de kjenner fra før. Hun brukte kun fakta fra eget hodet, ikke internett, for å finne informasjon til boka. Olivia kjente til forelskelse fra før, og kunnskapen hennes kan trolig komme fra noe hun selv har erfart eller gjennom samtaler med, for eksempel foreldrene. Illustrasjonene fra norskleksen og modelltekstene til Ingrid, kan også ha inspirert henne til hvordan hun ville at boka skulle se

ut. På grunnlag av dette kan disse modelltekstene være et utgangspunkt for egenskriving (Håland, 2016, s. 30-33). Framsiden til Olivia viser tydelig at det oppstår en lesekontrakt. Hun lager forventninger om at boka skal handle om en følelse mennesker har (Løvland, 2022, s. 228). Verbalteksten og illustrasjonene gir leseren ingen grunn til å tro på at det ikke stemmer, fordi de viser til ulike former for forelskelse og dette er noe som er aktuelt i den virkelige verden.

Literacy

I form av literacy brukte Olivia modalitetene tekst og bilde. Hun hadde også en mental aktivitet i forhold til kunnskapen hun hadde, og brukte skrive- og tegneferdighetene sine (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Leseren kan nyte å lese boka, fordi den er godt gjennomført og har humoristiske og appellerende illustrasjoner. Olivia har forstått det alfabetiske prinsipp, men har skrevet enkelte av ordene feil, som «di» i stedet for «de». Hun har skrevet «de» slik det uttales. Ut ifra dette kan man si at hun er innenfor den fonologiske skrivingen i barns skriftspråkutvikling (Traavik & Alver, 2008, s. 68-69). Samtidig er dette kun en tolkning fra denne boka, og det betyr ikke nødvendigvis at hun ikke klarer å skrive andre ikke-lydrette ord. Videre har boka hennes multimodalitet. Hun brukte modalitetene tekst og bilder kombinert, slik at teksten ble meningssskapende (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26). Samtidig kunne man lest verbalteksten uten illustrasjonene for å få forståelse, men spesielt for barneleseren er det bra å få det visuelt framstilt. Boka hennes blir også mer innbydende å lese når illustrasjonene er til stede. Verbalteksten hennes inspirerte trolig hvilke illustrasjoner hun valgte, og man kan se at illustrasjonene er samsvarende til verbalteksten, i tillegg til at de er humoristiske og sjarmerende. Bokas design er derfor innbydende og underholdene for leseren (Baldry & Thibault, 2006, s. 68).

Læreplanen

Selv om Olivia fant på all fakta selv, kunne hun også ha søkt opp noe på internett. For en tredjeklassing er det fantastisk at hun kunne så mye om forelskelse, men hun lærte ikke noe nytt om det. Derfor brukte hun heller ikke noen digitale ferdigheter, som står i læreplanen. Hun nådde heller ikke helt målet til Ingrid om at elevene skulle søke opp fakta på internett, selv om Ingrid ikke fortalte at elevene som fant på fakta selv ikke var helt innenfor dette målet. Olivia brukte likevel funksjonell håndskrift som var enkel og tydelig å lese. Hun var også kreativ i arbeidet sitt. Det vil si at hun har nådd målene i læreplanen som omhandler dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Motivasjon

Olivia valgte «forelsket» fordi hun synes det var interessant. I intervjuet sa hun at hun likte *Visste du at ...? BÆSJ* best fra leselandsamlingen. Ellers leser hun bøker i lesekvart som skiller seg noe ut fra de andre elevene. For eksempel har hun lest *Hvordan lager man en baby* av Anna Fiske, mens de andre elevene i klassen ofte velger ulike tegneseriebøker og fantasybøker. Olivia interesserer seg altså for bøker som har fakta om kanskje litt uvanlige temaer, mens andre barn ofte sier «æsj» til slike bøker. På lik linje med Malin, kan det sies at Olivia også hadde indre og ytre motivasjon for arbeidet sitt. Olivias indre motivasjon for arbeidet var glede og interesse for temaet (Jang et al., 2015, s. 240). Hun ville også at arbeidet skulle bli så bra som mulig, og utnyttet sidene godt med tydelig skrift og store, fargerike illustrasjoner. Fra observasjoner hadde Olivia ytre motivasjon for arbeidet. Hun viste begeistring da elevene fikk vite om framsyningen av bøkene på utviklingssamtaler og biblioteket. Hun ville antakelig ikke mistet den indre motivasjon i arbeidet, fordi hun ellers er svært glad i å tegne og skrive. Hun fortalte i intervjuet: «Det er like gøy å være forfatter som illustratør. Det gøyeste med å være forfatter er å skrive og lage bøkene». Altså likte hun veldig godt denne undervisningsaktiviteten.

Skriverammen

Olivia er innenfor flere punkt fra Ingrid's skriveramme. Det eneste hun ikke gjorde var å bruke internett for å søke opp fakta til boka. Ingrid kommenterte ikke på dette i intervjuet, men tenkte antakelig mest på de elevene som kopierte boka i stedet for de som ikke brukte internett i det hele tatt. Olivia fikk likevel brukt kreativiteten sin i arbeidet, og fikk dermed et utrolig godt sluttprodukt. Boka er innbydende, fargerik og funksjonelt skrevet for leseren. Den kunne kanskje vært ytterligere funksjonell hvis Olivia hadde hatt litt mer mellomrom mellom ordene, men hun går i tredjeklasse og man kan ikke alltid ha forventninger om at alle skal skrive «ordentlig». Fra mitt ståsted er det dessuten ikke krevende å lese verbalteksten.

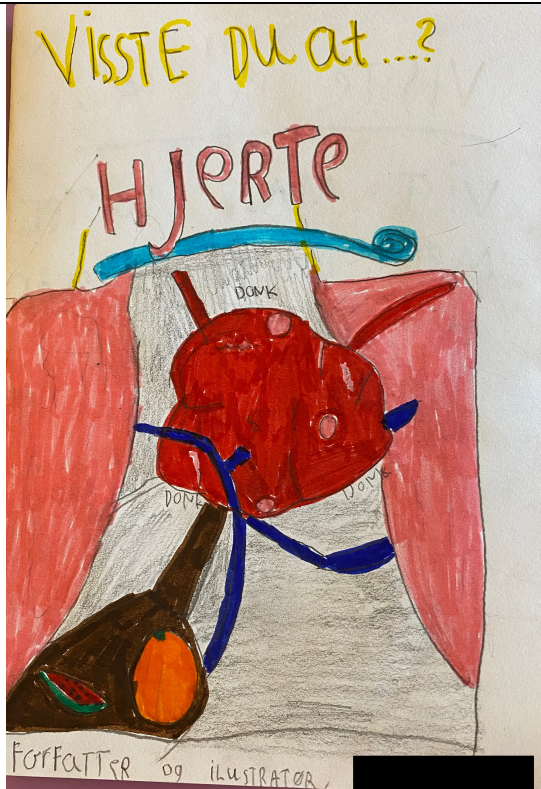
Nynorsk

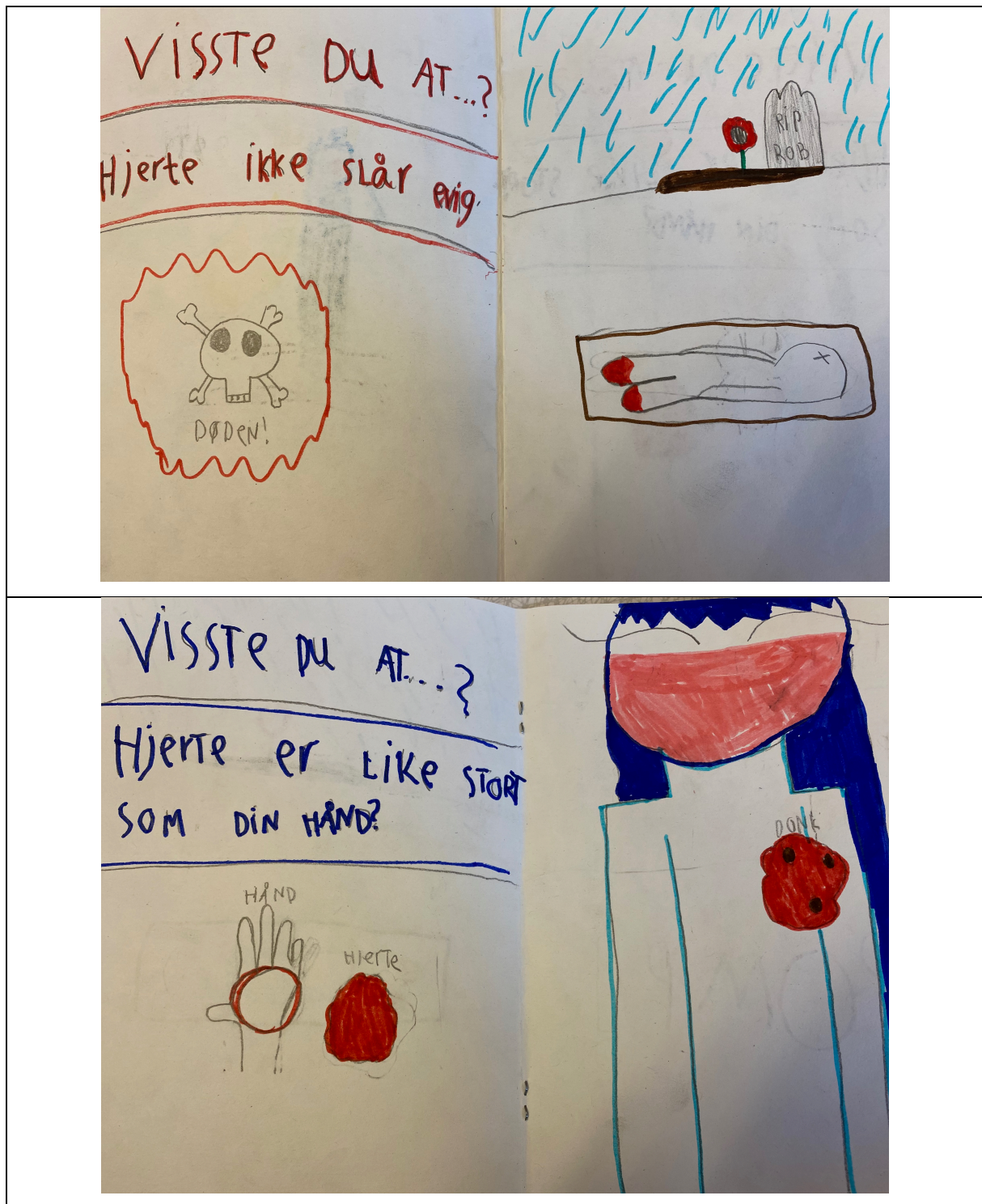
Nynorsk er noe Olivia interesserer seg i. Hun fortalte i intervjuet: «Jeg synes det er gøy når vi lærer ting om, for eksempel nynorsk og nordnorsk. Da lærer man hvordan ordene på nynorsk og nordnorsk er. Vi har lært litt om dialekter». Det er interessant at hun forteller dette, fordi hun opprinnelig kommer fra Australia. Hun snakker flytende norsk og engelsk, og har ikke noen problemer med å skrive på norsk, men likevel er det interessant at hun tar opp dette i intervjuet. Dersom hun fikk muligheten til å skrive hele boka si på nynorsk, hadde hun

muligens valgt dette på grunn av interessen hennes for hvordan ordene skrives, og hun hadde fått muligheten til å utvikle de nynorskferdighetene sine (Eiksund et al., 2022). Uansett er det tydelig at Olivia ble engasjert i nynorskundervisningen, fordi hun tok dette opp på intervjuet, selv om jeg ikke spurte henne ordrett om akkurat dette.

Marie sin *Visste du at ...? HJERTE*

Marie valgte «hjerte» som tema. «Hjerte» var nokså unikt i forhold til flere av de andre sine temaer, fordi det ikke nødvendigvis er noe man forventer at en tredjeklassing velger. Marie brukte både fakta hun kunne fra før om hjertet, i tillegg til at hun søkte på internett for flere fakta. Dette gjelder også illustrasjonene hennes. Derfor er underkategorien: *Skapte ny tekst og «lånte» ideer fra internett*. I tabellen nedenfor har jeg valgt å synliggjøre framsiden og to utdrag fra Marie sin *Visste du at ...? HJERTE*. Etter tabellen kommer det analyse og drøftende tanker basert på teorier, arbeidet hennes, observasjoner og elevintervjuet med Marie.

Hovedkategori: Skriveprosess
<i>Underkategori: Skapte ny tekst og «lånte» noen ideer fra internett</i>
Framsiden og utdrag fra Marie sin <i>Visste du at ...? HJERTE</i>:




Lancia (1997) og lesekontrakten

Siden Marie skapte ny tekst og «lånte» noen ideer fra internett om et kjent objekt hun visste om fra før. Verket hennes kan derfor minne om to av funnene til Lancia (1997, s. 470).

Illustrasjonen på framsiden hennes er et anatomisk hjerte. I stedet for å tegne et «vanlig» hjerte, for eksempel et emoji-hjerte, fant hun et bilde av et anatomisk hjerte og tegnet det.

Leseren kan da oppleve at boka handler om det faktiske hjertet i menneskekroppen. Leseren

får en forventning om at boka er en faktabok og at det som står i boka er virkelig (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 22) Dermed oppstår det en lesekontrakt mellom leser og forfatter (Løvland, 2022, s. 228). Dersom hun hadde valgt å tegne et «vanlig» hjerte, kunne det åpne for tolkning hva boka handler om, for eksempel kjærlighet. Ved å skrive «DONK» på tre ulike steder rundt hjertet på framsiden, gir dette en effekt om at hjertet dunker, som videre gir leseren en forventning om at det er en faktabok om hjertet.

Literacy

Boka til Marie gir kilder til kunnskap og innsikt, estetisk opplevelse og nytelse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Leseren får kunnskap og innsikt om hjertet gjennom verbalteksten og illustrasjonene. Estetisk opplevelse er gjeldene, fordi Marie fikk arbeide selvstendig med å bruke hodet for å finne fakta og lage illustrasjoner. Nytelsen kan leseren oppleve i boka, siden den er utformet med enkel og konkret tekst med kreative og humoristiske illustrasjoner. Kanskje enkelte av illustrasjonene kan oppfattes som drøye, men de er direkte koblet til verbalteksten. I arbeidet hennes kan det sies at hun er innenfor den *fonologiske skrivingen*, fordi hun vet hvordan lydrette ord skrives, mens hun har skrevet «hjerte» i stedet for «hjertet». «Hjertet» er et ord som ikke skrives lydrett, fordi det har en «t» på slutten av ordet, I denne sammenhengen er det også et substantiv som skulle stått i bestemt form, i stedet for ubestemt. Altså hører man ikke den siste bokstaven i ordet når det blir lest (Traavik & Alver, 2008, 68-69). Det samme gjelder ordet «donk», som egentlig skrives «dunk». Derfor er det mulig at hun ikke har kommet inn i den ortografiske skrivefasen, fordi hun har skrevet disse ordene lydrett. Likevel har hun muligens lært hvordan flere ikke-ordrette ord skrives, så dette blir kun en antydning på hvilken fase hun er i. Hun har brukt dobbeltkonsonant riktig, med unntak av «illustratør» som skrives «illustratør».

Marie brukte modaliteter i form av verbaltekst og illustrasjoner. Verbaltekstene forteller fakta om hjertet, og illustrasjonene visualiserer det. For eksempel i det andre oppslaget står det i verbalteksten: «Visste du at ...? Hjerte er like stort som din hånd?» med en illustrasjon der Marie har synliggjort størrelsen til hjertet i en hånd. Spesielt for ferske lesere kan dette være en støtte til å forstå størrelsen på hjerte, og verbalteksten blir dermed meningsskapende (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Temaet hennes er noe som kanskje ikke alle, spesielt barn, vet så mye om. Jeg synes derfor at hun har tatt med gode fakta og illustrasjoner i arbeidet sitt.

Læreplanen

Digitale ferdigheter ble tatt i bruk av Marie ved at hun fant søkte etter fakta til verbalteksten og illustrasjonen til framsiden, for så å bruke det i boka (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Hun brukte faglig lesing på internett, og brukte det til verbalteksten sin og illustrasjonen til framsiden. Derimot brukte hun kreativiteten sin til å lage illustrasjonene på oppslagene (Løvland, 2022, s. 241). Hun var kreativ i illustrasjonen som viser en person som dør (oppslag 1) og den visuelle framstillingen av at «hjertet er like stort som din hånd» (oppslag 2). På grunnlag av verbalteksten og illustrasjonene hennes har hun oppnådd målene i læreplanen i norsk om å formidle tekster gjennom skriving og kreative uttrykk og bruke funksjonell håndskrift (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Motivasjon

I forhold til motivasjon kan man si at Marie hadde både indre og ytre motivasjon. Det kom frem i intervjuet at hun hadde indre motivasjon ved at hun ville at boka skulle bli fin, og var veldig begeistret og fornøyd med arbeidet sitt. I tillegg syntes hun hjertet var et interessant tema (Jang et al., 2015, s. 240). Den ytre motivasjonen hennes var tydelig i observasjoner. Hun var svært begeistret for at boka skulle vises fram på utviklingssamtaler og på biblioteket. Da kunne hun også føle på en form for belønning for nøyaktigheten og kreativiteten sin (Henning, 2019, s. 15). Hun opplevde likevel arbeidet som givende, som gir en indre motivasjon.

Skriverammen

Visste du at ...? HJERTE er innenfor skriverammen til Ingrid. Den utfyller alle kravene: tittelen og verbalteksten har startet med «Visste du at ...?», «forfatter og illustratør: (navn)» vises på framsiden, alle sidene er godt utnyttet og har rikelig med farger, og Marie fant informasjon om hjertet på internett. Derfor fikk Marie et solid og ordentlig sluttprodukt, som hun også var svært fornøyd med.

Nynorsk

Marie uttrykte engasjement under ordformidlingen og litteraturformidlingen. For henne var dette altså engasjerende nynorskundervisning. Siden hun var begeistret for å lage sin egen bok, hadde hun muligens skrevet boka på nynorsk hvis dette hadde vært et alternativ. Tabellen viser at hun jobbet bra og grundig, noe jeg også vet at hun gjør ellers i fag på skolen.

Hun er en elev med gode lese- og skriveferdigheter, og jeg tror at hun hadde utfordret seg selv i å skrive på nynorsk dersom hun fikk muligheten.

5.4 Oppsummering av undervisningen

Undervisningen i litteraturprosjektet Bøkenes verden bestod av lesing, skriving og litteraturformidling. Nynorsk var også en del av undervisningen. I dette kapitlet vil undervisningsmetodene oppsummeres og kunne bidra til å svare på problemstillingen min:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?»-bøker?

I observasjonene opplevde jeg engasjement og interesse hos elevene i tredjeklasse. De var engasjerte i ordformidlingen, litteraturformidlingen og i skriveprosessen. Elevene fikk mulighet til å bidra i ordformidlingen, lapp i hatt, da Ingrid spurte hva ordene betød og da hun førte dem mot en forståelse for hvert ord uten at det ble sett på som negativt hvis elevene svarte feil. For eksempel visste elevene hva *sidelengs* betød, men de fikk en videre forståelse av at kua tygger *sidelengs*, og sammenlignet det med hvordan vi mennesker tygger da Ingrid viste dem forskjellen ved hjelp av ord og kroppslig bevegelse. Det var også engasjement rundt nynorsk og nynorske ord, spesielt ordet «eg», siden flere elever gjentok ordet.

Ordformidlingen førte elevene videre til litteraturformidlingen til norskleksen. Det var en tydelig sammenheng i disse undervisningsmetodene, siden elevene fikk utgangspunkt i enkelte ord som ble lest i litteraturformidlingen. Dermed kunne de få en forståelse av teksten som skulle leses.

Litteraturformidlingen var basert på at elevene skulle få en førforståelse for teksten før den skulle leses hjemme. Verbalteksten og illustrasjonene kunne gi mening for elevene, da de allerede hadde gått gjennom dem og hatt en litterær samtale om dem i undervisningen.

Funnene i analysen av ordformidlingen kan vise til at elevene fikk språklig bevissthet rundt ordenes betydning, semantikk og semantisk utvikling hos elevene, fordi de fikk mulighet til å prøve seg på ordenes betydning og Ingrid spurte direkte om de visste hva ordene betød.

Observasjonen under litteraturformidlingen viste forståelse, interesse og engasjement hos elevene for bøkene. Det virket som de syntes faktaene var interessant. Siden det kun var utdrag fra bøkene i litteraturformidlingen, ville muligens enkelte elever vite mer om dem ved

å lese bøkene på egenhånd. I forhold til analysen av litteraturformidlingen er *Visste du at ...?* - bøkene til Anna Fiske troverdige faktabøker, og elevene fikk leseforståelse av dem ved å gå gjennom teksten i høytlesning og ha den litterære samtalen. Leseforståelsen oppstod ved at elevene fikk se illustrasjonene og lest teksten høyt, altså begge modalitetene samtidig. Visualisering av verbalteksten var derfor ikke nødvendig, siden Ingrid viste framsidene og oppslagene på tavla.

Skriveprosessen til tredjeklassen, som var skriving av egne *Visste du at ...?* -bøker, handlet om å få vist bøker på forhånd, skriverammen til Ingrid, finne tema til bøkene sine og lage egen bok for å få et sluttprodukt. Observasjonene viser at de fleste elevene var raskt i gang med å finne tema, fakta, illustrasjoner og få dette inn i boka deres. De fleste var svært nøye og brukte god tid på å lage boka. Konsentrasjonen i arbeidet var tydelig hos de aller fleste elever, og dette kan vise til at de syntes det var engasjerende. Intervjuene fortalte meg også at de likte å arbeide på denne måten. I forhold til analysen av skriveprosessen, lå Ingrid sin undervisning i litteraturformidling muligens spesielt til grunn for elevenes selvstendige arbeid. Ingrid sine modelltekster bygget en form for stillas for at elevene kunne starte arbeidet sitt. Tekstene kunne vise hvordan elevene skulle utforme boka, og de humoristiske og appellerende illustrasjonene kunne inspirere elevene til hvordan de ville at sine illustrasjoner skulle være. Skriverammen til Ingrid fortalte hvilke krav hun hadde til elevenes bøker, og dermed kunne elevene (så godt som mulig) holde seg innenfor den. Omtrent alle elevene brukte digitale ferdigheter til å finne informasjon til boka si. De som ikke gjorde det fikk likevel fullverdige sluttprodukt, fordi det var deres egne verk med egen håndskrift og illustrasjoner (selv om enkelte kopierte illustrasjonene). Enkelte av elevene hadde også en tankeprosess, fordi de kom på fakta som de kunne fra før og skrev det ned i boka si. Elevene fikk en form for belønning for arbeidet sitt, siden bøkene skulle vises i utviklingssamtaler og på biblioteket i byen.

Engasjement i forhold til nynorskundervisningen kunne oppleves i observasjonene. Elevene fikk interesse for de nynorske ordene i ordformidlingen. Et eksempel på dette var da flere elever gjentok ordet «eg». Undervisningen sammenlignet noe forskjell på nynorskord og bokmålsord, selv om de aller fleste ordene var skrevet likt. Det var ikke tydelig tematisert at elevene hadde nynorskundervisning. Dermed fikk Ingrid «lurt» det inn i undervisningen på en måte som kunne engasjere elevene, kanskje spesielt ved å ha nynorske bøker i undervisningen. Elevene i tredjeklasse fikk dermed lytte til og lese nynorske tekster, som

læreplanen i norsk forteller at de skal gjøre. Malin skrev til og med boka si på nynorsk, fordi hun kopierte den originale boka til Folkestad. Altså fikk hun prøve seg på å skrive nynorsk tekst, selv om det kan være usikkert om hun lærte noe av det.

Lesingen bestod av en førlesningsfase der elevene fikk ordforståelse av den nynorske teksten i norskleksen og litteraturformidling av norskleksen som ble utført ved litterær samtale. I skrivingen fikk elevene i tredjeklasse prøve seg på å være både forfattere og illustratører gjennom å lage sine egne *Visste du at ...?* -bøker. Dermed ble alle disse elementene brukt i litteraturprosjektet Bøkenes verden.

6.0 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg presentere noen avsluttende refleksjoner til litteraturprosjektet Bøkenes verden. Først kommer det refleksjoner rundt planleggingen av undervisningen til Ingrid og målene hun hadde for undervisningen. Deretter er det noen reflekterende tanker knyttet til undervisningen, blant annet skriverammen til Ingrid, stillasbygging i undervisningen og motivasjonen til elevene. Videre sammenlignes elevenes sidemålsundervisning med mine egne erfaringer i kapittel 6.3. Dette gjør jeg fordi jeg hadde nynorsk som hovedmål og bokmål som sidemål da jeg gikk på barneskolen. Til slutt kommer det en konklusjon av undervisningen i litteraturprosjektet, som er svært aktuell for å besvare problemstillingen i masteroppgaven:

Hvordan jobber en tredjeklasse med lesing, litteraturformidling og skriving i et litteraturprosjekt som tar utgangspunkt i Anna Fiske sine «Visste du at ...?» -bøker?

6.1 Planleggingen

Planleggingen av undervisningen i litteraturprosjektet var svært nøye. Ingrid hadde klare mål til undervisningen og ville at elevmedvirkning skulle være gjeldende. Analyse av undervisningsmetodene viser en sammenhengende oppbygging til elevenes arbeid: På forhånd skulle elevene lære og forstå nynorske begreper knyttet til norskleksen, norskleksen var støttende til elevenes arbeid i utformingen av sin egen bok, elevene fikk velge fritt hvilket tema de skulle skrive om, hvilket er en form for elevmedvirkning i undervisning.

Skriverammen til Ingrid var nokså tydelig: alle elevene fikk lik lengde på boka, framsiden skulle ha «forfatter og illustratør (navn)», samt illustrasjon, og de måtte ha en faktasetning og

minst en illustrasjon på hvert oppslag. På den andre siden hadde hun ikke på forhånd tenkt at enkelte elever kom til å kopiere (gjenfortelle) bøkene som allerede eksisterte. Dermed laget ikke disse elevene helt unike *Visste du at ...?* -bøker, utenom at de brukte sin egen håndskrift og tegneferdigheter.

6.2 Undervisningen

6.2.1 Skriverammen

Ingrid fortalte elevene at de måtte lage faktabøker, som førte til at alle elevene gjorde det. Dermed oppstod det en lesekontrakt i alle bøkene. Grunnen til dette er at elevene valgte temaer som var reelle, og informasjonen som leses oppleves som virkelig. Dermed får man en troverdighet til at det som er skrevet finnes i den virkelige verden (Løvland, 2022), både via framsiden og oppslagene i boka. Videre sa Ingrid at alle måtte skrive både «forfatter og illustratør (navn)» på framsiden. Som man kan se på framsidene som er vist i denne oppgaven, har noen skrevet både forfatter og illustratør, noen har kun skrevet forfatter, mens andre ikke har skrevet noen av delene. Flere har stavet disse ordene feil, noe som ikke er «feil» av elevene, siden de kun går i tredjeklasse der riktig staving av alle ord ikke alltid blir særlig vektlagt. Det er viktigere at de husker grafemene og fonemene, for å kunne skrive alle ord riktig etter hvert i skriveutviklingen. Likevel kunne Ingrid skrevet «forfatter og illustratør» på tavla, slik at de fleste hadde stavet det korrekt. Et annet mål hun hadde var at elevene skulle søke opp på internett for å finne informasjon til bøkene sine. Dette var ikke noe alle gjorde, siden enkelte gjenfortalte tekster og noen skrev ned fakta de kunne fra før om temaet sitt. Samtidig er det ikke noe feil å gjøre dette, ettersom gjenfortelling kan være en måte å lese for å lære (Håland & Ulland, 2014, s. 272). Bruk av sine egne kunnskaper kan også være en god måte å jobbe med skrivning, fordi det setter i gang en mental prosess i hodet til eleven. Det viser også til at eleven har lært noe tidligere som muligens har utmerket seg som interessant.

For å kunne fått skriverammen til Ingrid tydeligere frem, kunne hun skrevet opp alle kravene på tavla. Da kunne elevene fått en tydeligere oversikt over hva de måtte ha med og hvordan de skulle bruke disse i boka. Et annet krav Ingrid kunne skrevet på tavla eller sagt ifra om, var at alle elevene skulle lage sine egne bøker. Altså ikke kopiere en bok som allerede eksisterte. Dette kunne bidratt til at målene var enda tydeligere for elevene. I forhold til skriverammer, fortalte Linnea i intervjuet: «Det hadde vært litt kjedelig hvis alle måtte lage samme bok om

samme tema». Dette viser at skriverammen ikke opplevdes som kjedelig, og at skriverammen var fleksibel og tilpasset i form av at elevene fikk velge temaene sine fritt (Håland, 2016, s. 119).

6.2.2 Stillasbygging i undervisningen

I forhold til utformingen av bøkene går Håland (2016, s. 25) sin definisjon av stillasbygging innenfor Ingrid sin støtte i undervisningen. På tavla viste hun utdrag fra *Visste du at ...?* - bøker og modelltekster av bøker hun hadde laget hjemme på forhånd. Dette kunne gi elevene støtte og veiledning til hvordan de skulle lage sin egen bok. Ingrid foreslo tema for elevene før arbeidet deres startet. For eksempel sa hun at de kunne skrive om seg selv eller et dyr de var interesserte i. Hun sa at elevene kunne søke opp på internett, slik at de kunne finne informasjon om temaet sitt. Dette viser til at Ingrid bygget stillas i undervisningen i litteraturprosjektet.

Det kan sies at undervisningen minner om flere av Traavik og Alver (2008, s. 190-199) sine faser i prosessorientert skriving. I *førskrivings-/motiveringsfasen* fikk de fleste elevene motivasjon av å se modelltekstene, velge tema selv og av å vite at foreldre/foresatte skulle se bøkene på utviklingssamtaler, samt utstillingen på biblioteket. Et tankekart over hvilke tema elevene kunne skrive om, kunne vært ønskelig fra min side, for å få flere elever raskere i gang. Dette kunne Ingrid laget sammen med elevene, og tankekartet kunne, for eksempel inneholdt dyr de interesserer seg for og aktiviteter som elevene gjør på fritiden. Tankekartet kunne muligens spesielt hjulpet de elevene i klassen som hadde mindre motivasjon og brukte lengre tid på å starte med boka. Likevel er det positivt at hun hjalp elevene som strevet med å finne tema da arbeidet hadde startet.

I *skrivning av førsteutkast* fra prosessorientert skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 190-199), fikk elevene kun beskjed om at verbalteksten på alle oppslagene skulle starte med «Visste du at ...?» Ingrid burde muligens skrevet denne setningen på tavla for å få den synliggjort for alle elevene, men likevel hadde alle elevene skrevet dette i verbalteksten. Dersom elevene hadde hatt et tankekart over ulike temaer de kunne velge, kunne Ingrid laget en setning til et eller flere av temaene, for eksempel: «Visste du at det er to lag som spiller mot hverandre i fotball?» Dersom fotball var et tema i et tankekart og dette var en setning på tavla, kunne kanskje Sondre og Mathias blitt satt raskere i gang. Disse guttene spiller fotball i friminutter og på fritiden, noe som indikerer på at dette er en aktivitet de interesserer seg for. Elevene

hadde ikke direkte *kameratrespons på innhold* i undervisningen, men elevene var likevel nysgjerrige på hvilket tema de andre skrev om og hvilke fakta og illustrasjoner de lagde. De gikk derfor bort til hverandre og snakket sammen om hvilket tema de hadde valgt, og gav positive tilbakemeldinger på arbeidet til hverandre. Ingrid gikk også rundt i klasserommet mens elevene arbeidet og gav dem positiv tilbakemelding på arbeidet deres (*lærerrespons på innhold og formelle trekk*). Det ble da naturlig for elevene å fortsette arbeidet etter de å ha gått rundt i klasserommet og snakket med hverandre, i tillegg til Ingrid sine tilbakemeldinger. Altså går dette på en måte videre til *omskrivning/bearbeidingsfasen*. I forhold til *bearbeiding/omskrivings* fasen var elevene ferdig med bøkene på ulike tidspunkt, på bakgrunn av motivasjon og hvor nøye de var i arbeidet. *Sluttvurdering* var ikke noe som skjedde mens jeg var til stede i uke 3. Likevel var det muligens noe Ingrid gjorde i uke 4 eller senere, for eksempel under utviklingssamtaler. *Publiseringen* skjedde etter forskningen i klasserommet. Da ble elevenes verk vist på utviklingssamtaler og biblioteket i byen.

6.2.3 Motivasjon

Ut ifra observasjoner som ble gjort var motivasjonene til elevene til stede, selv om enkelte hadde vansker med å starte arbeidet og avsluttet det tidligere enn andre. Bearbeiding/omskrivingsfasen til Traavik & Alver (2008, 190-199) er sentral her. Noen elever ble ferdig med den første boka si allerede første dagen, og startet derfor på ny bok. Andre arbeidet med boka si to eller tre av dagene jeg var til stede, mens noen få avsluttet arbeidet før hele boka var ferdig. På elevintervjuene fikk de spørsmål om det var gøy å lage *Visste du at ...? -bøker*. 88,3% av elevene svarte at det var «veldig gøy», mens 11,7% svarte at det var «litt gøy». De elevene som syntes det, var «litt gøy» var Sondre og Mathias. Likevel likte de bedre å lage bøker enn å ha «vanlige norsktimer» med oppgaver. Enkelte av elevene syntes det var litt vanskelig å finne fakta. Derfor svarte mesteparten av elevene i intervjuene at de foretrakk å være illustratør, fordi de kunne finne på illustrasjonene selv og det var enklere å komme på hvilke illustrasjoner de skulle ha enn faktaene i verbaltekstene. Likevel var det flere som syntes det var gøy å skrive. Alle elevene brukte funksjonell håndskrift i bøkene sine, og kreative uttrykk i form av illustrasjoner, som er kompetansemål fra læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Å skrive for hånd er noe Ingrid har lagt stor vekt på i undervisningen. Hun fortalte i intervjuet:

Jeg tror det kommer nok skriving på tastatur, og jeg tror de husker bedre når de skriver for hånd enn på tastatur. Siden finskrift ikke lenger er et mål i fagfornyelsen,

nå er det funksjonell håndskrift, tror jeg likevel at hvis de får en litt fin håndskrift at det blir lettere og gøyere å skrive for hånd. Litt mer funksjonell på sikt. (Ingrid)

Elias påpekte i elevintervjuet: «Jeg synes det er gøy å skrive med blyant, og vi skriver lite på Chromebook, som jeg synes er bra, fordi vi må lære å skrive for hånd». Dette er positivt for Ingrid sitt argument for å skrive for hånd. Elias vet at det er viktig at de lærer å skrive for hånd og har på en måte forstått grunnen til hvorfor klassen skriver mye for hånd. Det kan antydes at elevene skrev for å lære om temaet de valgte. Dersom dette er aktuelt, blir Mueller og Oppenheimer (2014, s. 1166) sine funn aktuelle her. Siden elevene måtte skrive boka for hånd kunne det bidra til at elevene husket faktaene bedre. Fra mine egne erfaringer i praksis og jobbing som vikar, kan lærere ofte ty til iPad eller Chromebook når elever skal skrive, som kan føre til bortfall av den funksjonelle håndskriften elevene skal utvikle. Likevel mener jeg det er viktig at elevene lærer å skrive på tastatur, fordi det er et av kompetansemålene i læreplanen i norsk. Spilling (2023, s. 75) sin forskning viste at skriving for hånd og tastatur ikke utgav noen forskjell for elevers læring i en første klasse. Men jeg er likevel enig i Ingrid sitt argument, fordi jeg erfarer fra min egen skriving, både på skolen og fritiden, at å skrive for hånd kan bidra til at jeg husker det jeg skriver bedre, i motsetning til når jeg skriver på tastatur. Dette gjelder selvfølgelig ikke for alle mennesker, men muligens er det flere som tenker det samme som meg. Samfunnet nå til dags bruker mye tastaturskriving på grunn av at nesten alt foregår digitalt. Likevel mener jeg det er en fordel å kunne skrive funksjonelt for hånd. Tastatur kan rette ord som blir skrevet, som ikke er en sikkerhet for at man lærer å skrive ord korrekt når det skal skrives på papir. Undervisningen i litteraturprosjektet hadde en blanding av å bruke skriftlige og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), både gjennom den funksjonelle håndskriften elevene måtte bruke og ved å finne fakta til bøkene på internett.

6.3 Sammenligning av elevenes sidemålsundervisning med mine egne erfaringer

Da jeg gikk på barneskolen hadde jeg bokmål som sidemål. Fra det jeg kan minnes, husker jeg ikke at vi hadde noe særlig bokmål i undervisningen på småtrinnet, utenom bøker som jeg leste selv på skolen og via høytlesning gjort av læreren. Sidemålsundervisningen på mellomtrinnet inneholdt noe skriving av fag- og fiktive tekster på tastatur og litteraturprosjekt, som gikk ut på at klassen skulle lese flest mulig bøker i løpet av en periode. I litteraturprosjektet var det naturligvis flest bøker på bokmål, siden de fleste bøker er skrevet

på bokmål, men det var også noen nynorske lettleste bøker. For meg var dette engasjerende, fordi jeg likte å lese bøker og skrive, spesielt fortellinger som var kreative. Jeg var også en elev som muligens var «eksemplarisk», siden jeg gjorde akkurat det som ble fortalt. Dette føret ofte til kontinuerlig positive tilbakemeldinger fra læreren, og kan gi motivasjon for å alltid gjøre det man får beskjed om. Det var muligens også derfor jeg alltid fortsatte å gjøre som jeg fikk beskjed om.

Sidemålsundervisningen min var tematisert i undervisningen i form av at vi fikk beskjed om at vi måtte skrive på bokmål. Selv om jeg syntes det var engasjerende, var kanskje ikke dette noe alle mine medelever erfarte. Derfor synes jeg at undervisningen til Ingrid er et godt eksempel på en engasjerende nynorskundervisning. Hun brukte nynorskbøker, i form av ordforståelse og norsklekse, som generelt er bøker som ikke er like tilgjengelige som bøker på bokmål. Likevel kunne Ingrid gått dypere og tilpasset nynorskundervisningen ytterligere ved å gi elevene et valg om å skrive boka på bokmål eller nynorsk. Denne tilpasningen kunne bidratt til at enkelte elever hadde utfordret seg i skrivingen, uavhengig av ferdighetsnivå. Elevene kunne brukt en nynorskordbok på internett til å oversette ordene fra bokmål til nynorsk, som Ingrid kunne vist på forhånd. Dette kan være krevende for en tredjeklassing, muligens spesielt i denne tredjeklassen siden enkelte av elevene har norsk som andrespråk. Likevel hadde undervisningen blitt tilpasset siden elevene hadde fått muligheten til å utfordre seg selv. Da kunne de elevene som var nysgjerrige og ville utfordre seg selv i å skrive på nynorsk fått denne muligheten. Jeg har selv erfart som vikar at flere av elevene i denne tredjeklassen har uttrykt begeistring når de har fått muligheten til å prøve og skrive tekst på sitt førstespråk eller foreldrene sitt førstespråk, for å se ulikhetene i språkene ved hjelp av oversettelsesprogram på internett. Dersom Ingrid hadde gitt elevene et valg om å skrive på nynorsk eller bokmål, hadde undervisningen vært mer tilpasset enn den var. Samtidig var undervisningen tilpasset i form av at elevene kunne velge tema, verbaltekst og illustrasjoner selv, fordi enkelte ville legge mye arbeid i boka si, mens andre ikke hadde motivasjonen til å arbeide med boka si over lengre tid. Disse elevene fikk etter hvert valget om å ta seg litt luft ute i de lengste norskøktene, som gav dem et avbrekk i skrivingen.

6.4 Konklusjon

Bruken av Anna Fiske sine *Visste du at ...?* -bøker i dette litteraturprosjektet viser til ulike lese- og skriveprosesser. Litteraturprosjektet kan også sees på som engasjerende både i form

av lesingen, skrivingen og bruken av nynorske bøker i undervisningen. *Visste du at ...?* leselandsamlingen er derfor bøker som kan gi en gylden mulighet for tredjeklassinger til å utforske nynorske bøker, slik at elevene videre kan skape sine egne verk gjennom skriving og tegning. Kombinasjonen med å bli inspirert av Fiske sine bøker og lage sine egne *Visste du at ...?* -bøker gjorde at elevene i tredjeklasse ble interessert, engasjert og motivert i undervisningen. Ordformidlingen gav elevene førforståelse for tekstene som skulle leses. Gjennom litterærformidlingen kunne elevene få forståelse av hvordan utformingen av bøkene de selv skulle lage kunne se ut. Stillasbyggingen i undervisningen hjalp elevene på vei til å lage sine egne bøker, i form av tekstene som ble vist i litteraturformidlingen og modelltekstene til Ingrid. Elementene som ble brukt i undervisningen var ordforståelse, litterær samtale og elevenes laging av egne *Visste du at ...?* -bøker. Bøkenes verden var altså et litteraturprosjekt i en tredjeklasse som inneholdt lesing, skriving og selvstendig elevarbeid.

7.0 Litteraturliste

Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 153-166). Universitetsforlaget.

Chirkov, M. (2020). The sociocultural movement in psychology, the role of theories in sociocultural inquiries, and the theory of sociocultural models. *Asian Journal of Social Psychology*, 23(2), s. 119-134. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12409>

Clarke, D. & Chan, M. C. E. (2019). The use of video in classroom research: Window, lens, or mirror. I L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja & D. Clarke (Red.), *Video-based research in education: Cross-disciplinary perspectives* (s. 5-18). Routledge.

Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.

Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakke & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 263-286). Universitetsforlaget.

Eiksund, H., Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. (2022). *Nynorskdiraktikk*. Samlaget.

Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.

Fiske, A. (u.å.). *Visste du at ...?* Hentet 20. mars 2023 fra <https://www.annafiske.com/#/visste-du/>

Fiske, A. (2018). *Visste du at ...?* KU. Samlaget.

Fiske, A. (2020). *Visste du at ...?* MARK. Samlaget.

Fiske, A. (2020). *Visste du at ...?* MAUR. Samlaget.

Fiske, A. (2020). *Visste du at ...?* MYGG. Samlaget.

Fiske, A. (2018). *Visste du at ...?* SAU. Samlaget

Folkestad, A. R. (2020) *Visste du at ...?* TACO. Samlaget

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

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Volume III* (s. 403-422). Taylor & Francis Group.

Hagen, Å. M. & Rogde, K. (2021). Effekten av språkintervensjoner på tidlig leseforståelse. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: utfordringer og muligheter* (s. 81-96). Cappelen Damm Akademisk.

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

Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessment of Its Adequacy. *SAGE journals*, 39(5), s. 304-312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: korleis støtte elevane si skrivning i fag*. Universitetsforlaget.

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

Jang, B. G., Conradi, K., Mckenna, M. C. & Jones, J. S. (2015). Motivation: Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape it. *The Reading Teacher*, 69(2), 239-247, <https://doi.org/10.1002/trtr.1365>

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

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Lancia, P. J. (1997). Literary Borrowing: The effects of Literature on Children's Writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6d56b15c-f843-4ede-b703-77316c9afb4d%40redis>

Løvland, A. (2022). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 225-243). Universitetsforlaget.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.

Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), s. 1159-1168.
<https://doi.org/10.1177/0956797614524581>

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

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen Damm Akademisk.

Spilling, E. F. (2023). *Handwriting versus keyboarding in first grade: Which modality best supports written composition performance and learning?* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger]. University of Stavanger <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3061844>

Språklova. (2022). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 17-31). Universitetsforlaget.

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.

Vatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen* (2007). Cappelen Damm Akademisk.

Wragg, E. C. (1999). *An introduction to Classroom Observation* (2. utg.). Routledge.
https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=190505&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_C

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning fra Personvernombudet Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
633730

Vurderingstype
Standard

Dato
29.12.2022

Prosjekttittel
Skjønnlitteratur på barneskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Jon Olav Sørhaug

Student
Trine Loven

Prosjektperiode
01.01.2023 - 01.01.2024

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 01.01.2024.

[Meldeskjema](#)

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

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

I dette prosjektet er det to utvalg, der ene utvalget er lærer og andre utvalget er elever (8-9 år).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2 – Meldeskjema

Meldeskjema

Referansenummer

633730

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Skjønnlitteratur på barneskolen

Prosjektbeskrivelse

Skjønnlitteratur på barneskolen er et masterprosjekt som undersøker hvordan skjønnlitteratur blir undervist og brukt i undervisningssituasjoner i småskolen. Prosjektet bruker video- og lydopptak til å utforske og analysere undervisningssituasjoner med. Formålet er å få mer kunnskap om undervisning med skjønnlitteratur hos de yngste elevene i skolen.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Lydopptak av forskingsdeltakere er nødvendig for transkripsjon av data. Videoopptak er nødvendig for videoanalyse av undervisningssituasjonen. Navn er nødvendig for innhenting av samtykke, men brukes ellers ikke i arbeidet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Loven, trin18@uia.no, tlf: 90150080

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jon Olav Sørhaug, jon.olav.sorhaug@uia.no, tlf: 99232709

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan bruke bøkernes verden som tema for å fremme leselyst på småtrinnet?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva og hvordan undervisningen skaper leselyst på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan undervisning i skjønnlitteratur på 3. trinn kan gjennomføres. Dette er en masteroppgave hvor det skal observeres hvordan læreren tilrettelegger norskundervisningen på 3. trinn. Observasjonen vil foregå over en ukes tid. Det vil også gjennomføres intervju med elevene og lærer for å få deres perspektiv på undervisningen. «Bøkernes verden» er tema for norskundervisningen den uken forskningsprosjektet skal gjennomføres. Målet er å få et innblikk i om det kan gi økt leselyst og leseglede hos elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er et skriv som sendes ut til alle elever i tredje klasse på [REDACTED]. Grunnen til at ditt barn får spørsmål om å delta, er fordi student tidligere har hatt praksis på dette trinnet, og kjenner klassen og lærerne godt. Dette sees på som en fordel i masteroppgaven, da de allerede kjenner meg fra før. Kontaktlærer [REDACTED] har bekreftet at jeg kan komme og observere en uke [REDACTED] har også samarbeid med Universitetet i Agder, slik at lærerstudenter som skal skrive masteroppgave dette året har mulighet til å komme ut i skolen for å forske.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger at barnet ditt skal delta, vil det innebære at undervisningen blir tatt opp på video- og lydopptak i tillegg til intervju med barnet. Video- og lydopptaket er kun for min egen del, slik at jeg skal kunne se på det i ettertid og hente informasjon om det til masteroppgaven.

Dersom du velger at barnet ditt skal delta, kan du få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at barnet ditt skal delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren. Dersom du ønsker at ditt barn ikke skal delta vil ditt barn få et alternativt opplegg der det ikke blir en del av forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er student, Trine Loven, og veileder, Jon Olav Sørhaug, som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.
- Under intervjuene vil det ikke noteres personopplysninger som er gjenkjennbare.

- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.01.24. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Alt innsamlet video- og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne brukes til forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Jon Olav Sørhaug (jon.olav.sorhaug@uia.no).
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Jon Olav Sørhaug
(Veileder)

Trine Loven

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan bruke bøkens verden som tema for å fremme leselyst på småtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan bruke bøkens verden som tema for å fremme leselest på småtrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva og hvordan undervisningen skaper leselest på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan undervisning på 3. trinn kan gjennomføres. Dette er en masteroppgave hvor det skal observeres hvordan læreren tilrettelegger norskundervisningen på 3. trinn. Observasjonen vil foregå over en ukes tid. Det vil også gjennomføres intervju med elevene og lærer for å få deres perspektiv på undervisningen. «Bøkens verden» er tema for norskundervisningen den uken forskningsprosjektet skal gjennomføres. Målet er å få et innblikk i om det kan gi økt leselest og leseglede hos elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er et skriv som sendes ut til norsklærer på tredjetrinn ved [redacted]. Grunnen til at du får spørsmål om å delta, er fordi jeg tidligere har hatt praksis på dette trinnet, og kjenner klassen og lærerne godt. Dette sees på som en fordel i masteroppgaven, da de allerede kjenner meg fra før. [redacted] skole har også samarbeid med Universitetet i Agder, slik at lærerstudenter som skal skrive masteroppgave dette året har mulighet til å komme ut i skolen for å forske.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta, vil det innebære at undervisningen blir tatt opp på video- og lydopptak i tillegg til intervju. Video- og lydopptaket er kun for min egen del, slik at jeg skal kunne se på det i ettertid og hente informasjon om det til masteroppgaven.

Dersom du velger å delta kan du få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er student, Trine Loven, og veileder, Jon Olav Sørhaug, som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.
- Under intervjuene vil det ikke noteres personopplysninger som er gjenkjennbare.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.01.24. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Alt innsamlet video- og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne brukes til forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Jon Olav Sørhaug (jon.olav.sorhaug@uia.no).
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Jon Olav Sørhaug
(Veileder)

Trine Loven

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan bruke bøkens verden som tema for å fremme leselest på småtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Som forelder/foresatt samtykker jeg til at mitt barn:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at lærer kan gi informasjon om barnet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)