

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Rebekka Mathiesen (334578)

Den felles leseopplevelsen: Høytlesning av bildeboka *Morkels alfabet* for en inkluderende leseopplæring på mellomtrinnet

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 61

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.1.1 FoU-oppgaven.....	3
1.2 Valg av bildebok – Morkels alfabet	4
1.2.1 Hvorfor Morkels alfabet?	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.3.1 Avgrensning	6
2.0 Oppgavens oppbygning.....	8
3.0 Presentasjon av teori.....	9
4.0 Metodisk tilnærming	19
4.1 Metode og design	19
4.2 Innsamling av datamateriale.....	22
4.3 Validitet, reliabilitet, overførbarhet.....	23
5.0 Analyse og funn fra datamaterialet	25
5.1 Observasjoner fra klasserommet	28
5.2 Elevenes respons på spørreskjemaet	33
6.0 Analyse og drøfting	38
6.1 Observasjoner fra klasserommet	38
6.2 Spørreskjemaet	41
7.0 Sammenlikning og diskusjon av datamaterialet.....	45
8.0 Oppsummering	50
Litteraturliste	52
Vedlegg	56

Sammendrag

Tredje studieår skriver alle masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen en forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave). Min FoU-oppgave omhandlet lesing på ungdomstrinnet, der det ble brukt ei gjennomillustrert Harry Potter-bok. Å se det engasjementet som oppstod gjennom å jobbe med en slik bok på ungdomstrinnet, gjorde at jeg fikk lyst til å benytte meg av bildebøker på mellomtrinnet i min masteroppgave. Hvis høytlesning ble så godt mottatt av de største ungdommene på skolen, var det grunn til å tro at det samme ville kunne skje på mellomtrinnet. Da jeg planla masteroppgaven ble det i tillegg mer fokus på inkluderende leseopplæring, for å se om ei bildebok kunne samle klassen til et mer inkluderende miljø.

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen «Hvordan kan den felles leseopplevelsen av ei bildebok på mellomtrinnet føre til en mer inkluderende leseopplæring?» ved hjelp av høytlesning i tre klasser på mellomtrinnet. I tillegg utformet jeg et forskningsspørsmål; «I hvilken grad opplevde elevene at leseopplæringen ble inkluderende ved bruk av bildeboka «Morkels alfabet»?» Det ble utformet et undervisningsopplegg for leseopplæring som norsklærerne på mellomtrinnet gjennomførte, mens jeg var en ikke-deltakende observatør. I etterkant av leseopplæringen fikk samtlige elever utdelt et spørreskjema som ble besvart anonymt. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål som omhandlet leseopplæringen fra uka som var gått, i hvilken grad elevene hadde følt seg inkluderte i undervisningen, samt spørsmål om bruk av bildeboka mer generelt på mellomtrinnet.

Sentrale funn i mitt forskningsprosjekt viste seg å være at elevene mente at det ble brukt lite bildebøker på denne skolen, til tross for at lærerne på forhånd hadde informert meg om at det ble brukt en del i leseopplæringen. I tillegg viste det seg at Morkels alfabet (2015) av Stian Hole var ei bildebok som fenget de aller fleste elevene, og boka førte til mange gode diskusjoner, refleksjonsspørsmål, tanker og ideer. På denne skolen viste det seg at elevene på mellomtrinnet var svært glade i tegneoppgaver, noe som virket positivt inn på ukas leseopplæring. Det konkluderes med at bildeboka har et stort potensiale på mellomtrinnet, og at den bør benyttes i større grad enn den gjør per i dag, særlig på skolen jeg drev forskning.

Abstract

Third year master's degree students are required to write a "research and development task" (T&R-task). My research and development task dealt with reading in secondary school, where I used an illustrated "Harry Potter"-book. Seeing the eagerness rising amongst the pupils through working with an illustrated book in secondary school, made me want to attempt using a picture book at the intermediate stage (stages 5-7) for my master thesis. Seeing how well received reading aloud turned out with the oldest pupils in school, I had reason to believe that the same effect could arise in the intermediate stage. When I planned my master thesis, I added focus on the inclusive education bit, to investigate if a picture book could gather the classes in a more inclusive environment.

In this research project, I have attempted to answer my thesis statement: "How can a shared reading experience of a picture book at intermediate stage lead to increased inclusive education?", by reading aloud in three classes at intermediate stage. I additionally designed a research question: «In what degree did the pupils feel the inclusive effect of reading "*Morkels alfabet*"?» A teaching plan was designed in advance of my research, which the teachers of the different classes executed. I performed as a non-participating observer. After the reading, all pupils received a questionnaire which they answered anonymously. The questions dealt with the reading from the past week, in what degree the pupils had felt included in the teaching, and questions regarding picture books in middle school on a general basis.

Central findings in my research project turned out to be that the pupils thought that picture books were not sufficiently used, despite the teachers' claims in advance of the project that stated the opposite. In addition, *Morkels alfabet* (2015) by Stian Hole, turned out to be a picture book that captivated most of the pupils. The book led to many discussions, reflections, thoughts, and ideas. In this school, it turned out that the intermediate stage pupils participating in this project were fond of drawing, which had a positive effect on the reading process. This research project concludes with the fact that picture books have massive potential in the intermediate stage of school, and that it should be used increasingly more than it is today, especially at the school where I did my research.

1.0 Innledning

“Prinsippet om én skole for alle har [...] skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever, selv om intensjonen har vært å integrere og inkludere” (Fasting et al., 2011).

Dette sitatet satte i gang en tankeprosess hos meg. Hvorfor er det sånn at når man prøver å gjøre en skole mer inkluderende og integrerende, så skjer det motsatte? Hvor er det utfordringen ligger? Disse refleksjonene ble utgangspunktet for min masteroppgave.

Er det sånn at elever på mellomtrinnet egentlig føler at de blir inkluderte i opplæringen som skjer på skolen? Føler samtlige i en klasse at de blir inkluderte i norskundervisningen? Jeg har jo mine tvil på det siste spørsmålet, basert på ting jeg har lest, men også opplevd i praksis og som vikar i skolen. Dette er dog bare noen av mange spørsmål jeg har stilt meg – som kanskje ikke er mulig å finne svar på, men som har gjort at jeg ønsker å lære mer om dette temaet, og dermed har valgt å skrive en masteroppgave om.

I skolen finnes det et utvalg nivådelte tekster og bøker som skal gjøre det mulig for lærere å bruke samme tekst på så mange elever som mulig, bare at noen av tekstene er gjort enklere eller vanskeligere. Det kan her være snakk om ekstra avsnitt, vanskeligere ord i setninger eller lengre setninger. Salto, som er en del av Gyldendal, Norges største konsern i bokbransjen, har ei digital bokhylle der en kan gå inn og finne tekster eller bøker som skal passe for de ulike leserne som finnes i en klasse (Gyldendal, u.å.). Dette kan tenkes er mest vanlig på barnetrinnet, men som vikar og student i praksis er det observert brukt også på mellomtrinnet for elever som strever noe med lesing. I tillegg er det opplevd av egen erfaring at elevene går på biblioteket og får låne med seg det de selv ønsker, for å bruke i leseopplæringen. Dette gjelder særlig til den populære “lesekvarten” som er vanlig i skolen. Dette blir lesing på et mer individuelt nivå, der noen vil velge faktabøker mens andre kanskje leser romaner. Hver enkelt elev får derfor lest om noe de synes er interessant og på deres nivå, som har sine fordeler. Likevel får ikke elevene den felles leseopplevelsen, som også er viktig å oppnå i en klasse og i leseopplæringen.

Til mitt masterprosjekt ønsket jeg å gi elevene noe nytt og spennende innenfor bildeboksjangeren. Ved å bruke ei felles bildebok fikk alle elevene oppleve samme tekst fra samme bok, og et fellesskap rundt bildene som ble vist på storskjerm. Det ville forhåpentligvis samle alle elevene om en felles leseopplevelse, noe som ikke ville blitt

gjeldende dersom elevene satt med nesten samme bok, med ulikt formulerte tekster – eller om de fikk velge egne bøker basert på interesser slik som i lesekvarten. På forhånd av prosjektgjennomføringen fikk jeg bekreftet fra trinnleder på mellomtrinnet at bildeboka jeg valgte ikke hadde blitt brukt til undervisning i de klassene jeg skulle være i tidligere.

Min masteroppgave vil forhåpentligvis kunne gi noen svar på hva elever på mellomtrinnet tenker og føler angående bruk av bildebøker i norskundervisningen, inkludering i opplæringen, og hvordan de ønsker å motta leseopplæring. Jeg vil undersøke om det er mulig å nå alle elever i en klasse ved å bruke ei bildebok, og hvordan man da kan arbeide med bildebøkene for å inkludere alle i leseopplæringen.

Dette forskningsprosjektet kommer ikke til å gi noen svar som kan generalisere hva som er rett og galt i leseopplæringen – jeg kan for eksempel ikke påstå at den metoden jeg har gjennomført undervisning med mellomtrinnet på én skole skal fungere på skoler i hele landet. Likevel kan det føre til videre forskning på bruk av bildebøker i undervisningen, det kan vekke en større interesse blant lærere til å prøve ut et bredere repertoar av bildebøker i sin undervisning, og det kan få elever i grunnskolen til å få en bedre følelse av leseopplæringen enn tidligere. Sistnevnte er i stor grad en motivasjon for meg som kjenner til verdien av bildebøker. Håpet fra starten av denne forskningen var at jeg gjennom mine undersøkelser skulle bidra til at verdien av bildeboka steg, og at skolen jeg var på i større grad vil bruke bildebøker i fremtiden.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å skrive min masteroppgave om inkluderende leseopplæring ved bruk av bildebøker, hvor hovedfokuset ligger på å arbeide inkluderende – ikke bare tilpassende. Jeg vil forsøke å presisere forskjellen på tilpasset og inkluderende opplæring, og hvorfor jeg mener det vil kunne være bedre med inkluderende enn tilpasset opplæring. Kanskje blir jeg nødt til å si at en kombinasjon er best, fordi begrepene har jo en tendens til å gli litt inn i hverandre.

Jeg er selv veldig glad i bildebøker, både fordi det er en fin opplevelse å lese ei bildebok, med kombinasjonen av tekst og bilde, men også fordi jeg vet at mange kan få mye mer ut av ei bok dersom en tekst blir komplettert med bilder som virker forklarende og/eller utdypende. Mennesker er forskjellige, og vil nok sjelden lese den samme teksten likt. En sammensatt tekst kan bidra til å skape en leseopplevelse der flere lesemåter blir stimulert, og

leseopplevelsen blir mer helhetlig. Det mest vanlige for folk flest er kanskje å tenke at en bruker bildebøker og høytlesning i barnehage og tidlig barneskole, men jeg ønsker med mitt prosjekt å få fram et poeng: Bildebøker er ikke bare konstruert for å bruke på de minste barna. Bildebøker som kan brukes for større barn og ungdom finnes også. Dette ser vi flere eksempler på i Aamli (2014) sin artikkel der førsteamanuensis Åse Marie Ommundsen forteller om bildebøker for voksne. Her kommer eksempler som «*Ikke gi opp håpet, Werner*» av Gro Dahle (2005) og «*Maria & Jose*» av Erlend Loe (1994), der sistnevnte viste seg å være en dårlig bildebok for barn, og heller lente seg mot voksenverden.

1.1.1 FoU-oppgaven

På det tredje studieåret av grunnskolelærerstudiet skal alle studenter gjennomføre en forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave). FoU-oppgaven er en kombinasjon mellom pedagogikk og elevkunnskap og et undervisningsfag, som i mitt tilfelle var norsk. Poenget med å skrive en slik oppgave er at den skal gi studentene erfaring med kritisk refleksjon i forhold til erfaringer med egen og andres undervisning som grunnlag for endring og utvikling i et studium av profesjonspraksis. I tillegg er det god øving til den fremtidige masteroppgaven.

Perioden jeg tilbragte på en skole for å samle inn datamateriale til min FoU-oppgave var jeg i en tiendeklasse med 26 elever. Det var flere som slet i ulik grad med lesingen, både når det gjaldt leseforståelse og avkoding. Slik som læreren fremla det på forhånd, var det svært lite bruk av både bildebøker og høytlesning på ungdomstrinnet, og at bildebøkene gjerne forsvant i annet pensum, prøver og mangel på tid. Jeg tok som utgangspunkt ei illustrert Harry Potter-bok. Det foregikk en god del høytlesning i fellesskap. Noen ganger var det jeg som leste høyt, mens andre ganger sendte jeg boka rundt og ba elevene lese høyt. Vi satt alltid rundt et langbord ved inne på klasserommet ved høytlesningen.

Opplevelsen jeg satt igjen med etter å ha gjennomført et opplegg med ei illustrert bok sammen med over tjue 15-åringer, var at mange av dem kunne tenkt seg å jobbe mer på denne måten i norsk leseopplæring. FoU-oppgaven ble konkludert med at høytlesning var noe som burde skje mer av i skolen, både fordi temaet høytlesning forsvinner raskt i overgangen fra barnehage til skole, og at lærerne på skolen uttrykte bekymring for både synkende lesekompetanse og interesse for lesing hos elevene, også de eldste. Selv tiendeklassinger kan settes i en sirkel og bli lest for, fra ei illustrert bok eller ei bildebok, det kom tydelig frem i

min forskning. I tillegg kom samarbeid mellom lærere og elever, lærerne seg imellom og mellom lærere og foreldre frem som et viktig punkt for motivasjon hos elevene når det gjaldt lesing.

Resultatene fra FoU-oppgaven gjorde inntrykk på meg, som straks fikk meg på tanken om å skrive en masteroppgave om lesing og bildebøker. Dette fordi jeg ser dens potensiale, til og med hos de elevene som er eldst i skolen.

1.2 Valg av bildebok – Morkels alfabet

Morkels alfabet (2015) er ei bildebok både skrevet og illustrert av Stian Hole. Det finnes en forløper til denne boka som kom året før, Annas himmel (2014), der samme Anna-skikkelsen er med. I Morkels alfabet er det Morkel som er hovedpersonen. Han legger ut lapper på et jorde utenfor Anna sitt hus. Det står blant annet korte setninger om fugler på dem. Dette trigger Annas nysgjerrighet, og hun leter til hun finner trehytta hans ute i skogen. Morkel er en mystisk type, men han og Anna får en god relasjon og det kan virke som hun blir litt betatt. Til Annas fortvilelse forsvinner Morkel i det vinteren melder sin ankomst. Hun forsøker å finne ham, legger selv ut lapper – men får ikke svar. Hun prøver derfor å glemme ham i stedet, men det er vanskelig for henne. Først utpå våren får hun svar, i form av et kart. Morkel er tilbake i trehytta.

Stian Hole har som nevnt illustrert Morkels alfabet selv. Teknikken han har brukt i illustrasjonene, både i Morkels alfabet, men også i tidligere utgivelser som Annas himmel (2014) og Garmann-triologien (2006-2010), kan beskrives som en digital montasje (Arneberg & Kalleklev, 2023). Det vil si at Hole legger bildeutklipp og fotoutklipp på hverandre, lag på lag, for å få illustrasjonene til å se ut som fotografier, men at de samtidig ser tegnet ut, og eventyraktig (Arneberg & Kalleklev, 2023).



Bilde hentet fra Stein (2015) <https://bookillustrations.quora.com/Illustrations-for-Morkels-Alfabet>

Boka er ment for barn i alderen 10-12 år, og det så jeg som passende da det er mellomtrinnet jeg skulle være på for å gjennomføre forskningen til mitt prosjekt. På grunn av tematikken i boka som er vennskap, savn, tålmodighet, og antydninger til forelskelse passet denne boka godt til høytlesning til barn på vei inn i ungdomslivet. Tematikken er også svært aktuell for denne aldersgruppa.

1.2.1 Hvorfor Morkels alfabet?

Stian Hole har produsert en rekke bildebøker med iøynefallende oppslag, uttrykksfulle bilder og relativt enkle tekster. Forsiden av Morkels alfabet var nok det første jeg falt for, på grunn av dens mystikk; en gutt med lue og nesten helt tildekket ansikt, med øyne som var fulle av følelser en blir nysgjerrig på. Med det samme en begynner å bla i boka stiger nysgjerrigheten, mye fordi Anna-skikkelsen i boka er så interessert i å være med Morkel. Jeg kunne føle alt både Anna og Morkel følte gjennom boka, selv om følelsene til Morkel kunne være vanskelige å gripe fatt i. Den litt mystiske fremtoningen han har gjennom boka pirrer lysten til å lese videre, og når han da forsvinner føler en nesten på et tap sammen med Anna.

Det er en bok med mye følelser, liv og mystikk. Nettopp derfor tenkte jeg at boka ville passe for elever på mellomtrinnet, der det gjerne kan være mye av de samme temaene i deres hverdag. Det er ungdommer i boka, og elevene som deltar i mitt prosjekt er på vei til å bli ungdommer. I tillegg var det ei bok som de ikke har vært borti før, boka var til og med ny for lærerne, som også falt for forsiden med det samme de fikk en utgave hver. Jeg reflekterte over

det faktum at boka er ny, kunne være med på å forsterke lesefellesskapet når de fikk høre på læreren som leste samtidig som de så bilder fra boka på storskjerm. Det var min hovedtanke før jeg gikk inn i klassene for å observere.

Boka er så mye mer kompleks enn man som leser forventer ved første øyekast, og det kommer fram mer informasjon for hver gang en leser den, både gjennom teksten og bildene på hvert oppslag. Derfor valgte jeg denne boka til bruk på mellomtrinnet – boka kan føre til mange diskusjoner, refleksjoner og reaksjoner blant elevene.

Kanskje treffer ikke boka jeg vil bruke i mitt masterprosjekt alle elevene, det vil sjelden ei enkelt bok gjøre, men en vil trolig få en annen følelse av norskundervisningen eller leseopplæringen dersom en bruker bildebøker hvor en kan leve seg inn i fortellingen på en helt annen måte enn ved bare å møte tekst. I tillegg er det viktig å skape en felles opplevelse for klassene jeg skal bruke boka i, der alle dras inn i det samme universet via den samme sammensatte teksten. I og med at jeg skal være i tre ulike klasser på tre ulike trinn regner jeg med at jeg vil få en del ulike reaksjoner og tilbakemeldinger på prosjektet. Dette er en del av det som blir spennende å se på – hva tenker og føler elevene?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det jeg ønsker å komme fram til i min masteroppgave har jeg formulert i en problemstilling:

«Hvordan kan den felles leseopplevelsen av ei bildebok på mellomtrinnet føre til en mer inkluderende leseopplæring?»

Et påfølgende forskningsspørsmål lyder: “I hvilken grad opplevde elevene at leseopplæringen ble inkluderende ved bruk av bildeboka «Morkels alfabet»?” Jeg har valgt å ha med et forskningsspørsmål fordi jeg tror det vil bli vanskelig å hente ut den informasjonen jeg ønsker bare ved observasjon og egne notater av den leseopplæringen som blir gjennomført i timene. I tillegg handler jo hele masterprosjektet om inkludering, så å vie et eget forskningsspørsmål til elevene og deres opplevelse mener jeg er passende.

1.3.1 Avgrensning

Dette masterprosjektet skal fokusere mest på bildebokas potensiale som medium på mellomtrinnet, og jeg vil se nærmere på hvordan den kan bidra til inkluderende leseopplæring

i norsktimene gjennom en felles leseopplevelse. I tillegg skal lærerne som er med på prosjektet bruke noen få ulike arbeidsmetoder for å få med så mange elever som mulig i fellesskapet. For å ikke virke som jeg tar det for gitt at bildebøker vil være løsningen for å få til inkluderende leseopplæring, vil jeg alltid ha i bakhodet at det ikke er sikkert det fungerer med bruk av ei bildebok i de tre klassene jeg skal være i, fordi jeg ikke vet hva slags preferanser de har og hva de er vant med når det gjelder norskundervisning.

Morkels alfabet (2015) er ei bildebok som har relativt lite tekst på hvert oppslag, men jeg viet fire dager til lesing og arbeid med boka, der det var noen dobbelttimer og muligheter for pauseaktiviteter i sammenheng med boka. Den femte dagen ble brukt til at elevene svarte på et spørreskjema jeg hadde utformet med tanke på bruken av bildebøker, inkludering og elevenes generelle opplevelse gjennom arbeid med Morkels alfabet.

2.0 Oppgavens oppbygning

Oppgaven min består av syv hovedkapitler; innledning, presentasjon av teori, metodisk tilnærming, analyser og funn fra datamaterialet, analyse og drøfting, sammenlikning og diskusjon av datamaterialet, samt en oppsummering.

Innledningen inneholder en presentasjon av forskningsprosjektets formål og tema, samt hvorfor jeg valgte å skrive en masteroppgave om akkurat dette temaet.

I teorikapitlet blir det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet presentert. Kapitlet inneholder teori om inkluderende undervisning, tilpasset opplæring og klasseledelse, samt teori og tidligere forskning om bildeboka, ikonoteksten, shared picturebook reading, literacy og noe om høytlesning av bildebøker. Avslutningsvis viser jeg til min vitenskapsteoretiske tilnærming.

Metodekapitlet presenterer valgte metoder for datainnsamling samt en begrunnelse for dette, i tillegg til en gjennomgang av prosjektet som er gjennomført. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er tema som også her blir diskutert i forhold til mitt forskningsprosjekt.

I kapitlet der jeg viser til funn og mindre analyser fra datamaterialet, viser jeg til teori fra teorigrunnlaget og tar utgangspunkt i min problemstilling samt forskningsspørsmål.

Kapitlet som handler om analyse og drøfting av datamaterialet er delt inn i observasjoner fra klasserommet og spørreskjemaet. Dette for å skape en bedre oversikt over datamaterialet.

Påfølgende kapittel sammenlikner de ulike funnene og analysene jeg har gjort av dataene fra observasjoner og spørreskjema, for å øke forskningsprosjektets reliabilitet og validitet.

Siste kapittel inneholder en oppsummering av prosjektet, funn og et forsøk på en konklusjon.

3.0 Presentasjon av teori

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning som vil være til hjelp med å besvare min problemstilling. Jeg vil først gjøre rede for teori innenfor temaet inkluderende undervisning satt opp mot tilpasset undervisning samt viktigheten av klasseledelse. Deretter følger teori og tidligere forskning om bildeboka og ikonoteksten, litt om shared picturebook reading, literacy, og noe om høytlesning av bildebøker. Til sist presenterer jeg noe om min vitenskapsteoretiske tilnærming.

Inkluderende undervisning

Utdanningsdirektoratet ønsker å fremme fellesskap og miljø i skolen gjennom ulike tiltak, og herunder ligger noe de kaller fellesskapsbyggende undervisning (Udir, 2021). Dette går ut på at læreren selv, gjennom undervisning og egen væremåte, kan bidra til en kultur som er både trygg og inkluderende. I tillegg står det i overordnet del av læreplanverket, i punkt 3.1, at “Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Udir, 2020). Mer utdypende er det ikke angående inkluderingen, det står mer om tilpasset opplæring og elevmedvirkning.

En kan se på inkludering i skolen fra flere vinkler. Inkludering i klassefellesskapet, inkludering i skolehverdagen, eller inkludering i undervisningen. Jeg legger i min oppgave særlig trykk på inkludering i undervisningen, der alle elever på best mulig måte skal inkluderes ved at de blir sett og hørt, får sine behov dekket i hver enkelt undervisningstime, de får komme med sine meninger dersom de ønsker, og de skal ha noen å prate med i løpet av en undervisningstime. Det kan virke som for mye å be om, men hva er poenget med å ha “inkluderende opplæring” som et punkt i Overordnet del dersom det ikke kan følges? I tillegg skriver Utdanningsdirektoratet på sine sider om sosial læring gjennom arbeid med fag at “God klasseledelse og tilpasset opplæring er avgjørende for at elevene skal oppleve trygghet og inkludering [...]” (Udir, 2020). Hvordan? Både klasseledelse og tilpasset opplæring er temaer jeg kommer tilbake til i dette kapittelet.

At en elev føler seg inkludert, herunder i undervisningen, kan av egen erfaring som elev i grunnskolen føre til en mer motiverende skolehverdag. Føler en seg ikke inkludert i undervisningen, og kanskje ikke utenfor undervisningssammenheng heller, så vil skolehverdagen bli mange hakk vanskeligere å komme seg gjennom. Derfor er det utrolig viktig at lærere som jobber i skolen er med på å dra elevene med seg slik at de føler seg så

inkluderte som mulig.

St.meld. Nr. 030. (2003-2004) sier at “likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen”, og kan fortelle at store deler av skoler i Norge på en god måte klarer å tilpasse og justere undervisningen slik at svært mange elever får utbytte av den opplæringen de får i skolen. Likevel er det “[...] store forskjeller i læringsutbytte blant elevene [...]” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004). Dette betyr dessverre at ting ikke blir inkluderende og tilpasset nok for de som står igjen og ikke har et tilfredsstillende utbytte av sin opplæring. Det som skulle vært «bra nok for alle» blir kun «best mulig for flest mulig». Dette kommer jeg tilbake til under delkapittelet tilpasset opplæring.

Beate Børresen har i en artikkel fra 2022 skrevet om håndsopprekningen i klasserommet, og hvordan den kan være til hindring for læring og forståelse hos elevene. Børresen (2022) henviser til politiker og pedagog Ernst Kaper (1903) som årsaken til at håndsopprekning ble aktuelt i alle klasserom med tiden. Likevel er det ifølge Børresen (2022) mange lærere som i dag er mer skeptiske til denne håndsopprekningen, fordi elevene går glipp av en mulighet til nettopp læring og forståelse. «Elevene blir mer kritiske og selvstendige samtidig som de lærer mer når de lytter, vurderer, prøver seg fram og tar ordet» (Børresen, 2022). Det påstås at håndsopprekningen ikke sikrer at dette blir tilfellet, da det er få elever som rekker opp hånden. Dette kan trekkes inn i inkluderingskapittelet på det grunnlag at det er de elevene som er mest selvsikre eller som er sikre på at de kan svare på det læreren spør om raskt, som da velger å rekke opp hånden. De som ikke er like sikre, eller som trenger å tenke lenger enn bare noen sekunder, kan ende opp med lite muntlighet i klasserommet. Et eksempel på en alternativ metode til håndsopprekningen, er å ta en «runde». Dette vil si at læreren gir elevene ordet etter tur, for å sikre at alle får muligheten til å oppnå muntlig aktivitet i timene. Har en veldig usikre elever, kan en la elevene svare anonymt i form av lapper som da deles i fellesskap, uten at noen vet hvem som svarte hva (Børresen, 2022).

En casestudie gjort i Sverige av Claes Nilholm og Barbro Alm (2010) peker på hvor vanskelig det er å få til inkluderende undervisning i skolen. “Several researchers suggest there is a risk that inclusion only involves moving special educational practices into the classroom (McLeskey and Waldron, 2007). Some authors even question whether progress is being achieved towards making education more inclusive (Williamsson et al. 2006)”.

Det Nilsholm og Alm mener er at i stedet for å gjøre undervisningen mer inkluderende, så er det mer sannsynlig at skolene bare flytter spesialundervisningen inn i klasserommet. Dette blir det samme som tilpasset opplæring, bare at undervisningen ikke tilpasses de elevene som mottar spesialundervisning inne i klasseromsfellesskapet. De er i fellesskapet, men ikke egentlig en del av det. I tillegg henviser de til Williamsson et al (2006) som sår tvil ved om det i det hele tatt er noen prosess mot å få til en mer inkluderende opplæring. Dette er sterke meninger, men de har oppstått fra noe; en utfordring som er vanskelig å løse. Konklusjonen til forfatterne er at det sår tvil ved om en inkluderende opplæring er noe som er mulig å oppnå.

I tillegg finner en i Skaftun et al. (2014) at «Åpne diskusjoner skaper motivasjon fordi elevene opplever å bli tatt på alvor». En diskusjon som er ledet av elevene selv gir dem en mulighet til å påvirke delspørsmål, retning og konklusjoner av et tema, selv om dette temaet er bestemt på forhånd av læreplan og lærer (Skaftun et al., 2014). Her ser en viktigheten av å la elevene være med på å bestemme hvordan både undervisning og eventuelt vurdering skal foregå, selv om mye som sagt er bestemt på forhånd. Dette er et punkt som trolig vil føre til at elevene føler på økt inkludering i undervisningen og skolehverdagen.

Tilpasset opplæring

Begrepet “tilpasset opplæring” betyr at en skal “[...] tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen” (Udir, 2022). I samme beskrivelsen av tilpasset opplæring står det at elevene skal involveres i vurderinger og valg som angår dem. Så kommer det fram at det er skolens plikt å tilpasse opplæringen, *men* det er ikke en individuell rett for hver enkelt elev. Tilpasningen kan da bare bli “best mulig for flest mulig”, ikke *alle*.

Tilpasset opplæring skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2022b) også omhandle inkludering, der det ikke kommer fram spesifikke metoder eller praksiser som skal bedre eller ivareta inkluderingen. Det ligger heller et generelt syn på at skolen har et ansvar for å gi elevene en mulighet til å utvikle seg og å lære, gjennom ulike arenaer (Udir, 2022b).

Opplæringsloven §1.3 sier kort og konkret at opplæringen skal tilpasses etter den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Sammenlikner vi da tilpasset opplæring med inkluderende opplæring ser vi at den tilpassede opplæringen, som nevnt to

avsnitt tidligere, blir «best mulig for flest mulig», mens inkluderende opplæring skal være bra nok for alle. I hvert fall i den forstand at elevene føler seg sett, hørt og som en inkludert del av klassemiljøet og undervisningen.

Klasseledelse

Klasseledelse kan forklares som den evnen en lærer har til å “[...] skape et læringsmiljø som fremmer elevenes sosiale og faglige læring” (Statped, 2019). Det er viktig å ha en god struktur, samt en trygghet og toleranse for at alle mennesker er ulike. Ifølge

Utdanningsdirektoratet (2020a) handler klasseledelse om å lede grupper som et lag, så vel som hver enkelt elev innad i gruppa. I tillegg handler det om den tilretteleggingen læreren gjør for læringen i et elevfellesskap.

Som lærer skal man ha blikket på hele klassen, men også hver enkelt elev. Rutiner og kultur er sentrale tema innenfor klasseledelse i tillegg til struktur. Noe av det aller viktigste kan likevel sies å være relasjonen læreren har til elevene sine, og lærerens evne til å skape et godt klassemiljø med gode elev-elev-relasjoner. Yale Center for Teaching and Learning (u.å.) sier at “et inkluderende klassemiljø handler om omgivelser der alle elever/studentene føler at de har både intellektuell og akademisk støtte, og dermed føler at de hører til i klasserommet, uavhengig av identitet og forkunnskaper [...]”. Imsen (2012, s.264) påpeker også dialogpedagogikken, som vil si at en lærer ikke bare kan avgjøre hva innholdet i undervisningen skal inneholde helt uten videre; han må ta en slik avgjørelse basert på innlevelse og forståelse i elevenes situasjon (Imsen, 2012, s.264).

Thomas Nordahl, en av landets mest kjente skoleforskere, er sikker i sin sak på hvordan en best mulig kan oppnå gode skoler for elevene. Nordahl har i en artikkel forfattet av Amundsen (2015) trukket fram åtte punkter for hvordan elevene skal få et godt læringsmiljø. Jeg velger å fremheve tre av punktene som omhandler struktur, vennskap og læreren som voksen. Å ha struktur og et ryddig miljø i klasserommet der det er få ting som er ødelagt, kan ifølge Nordahl føre til et bedre læringsmiljø (Amundsen, 2015). Struktur vil si at en har rutiner, mønstre og en form for regelmessighet som finnes i klasserommets indre liv (Imsen, 2012, s.47). dette gjelder både relasjonen mellom lærer og elev, skolens reglement, tidsdisponering, arbeidsmåter og fagoppdeling (Imsen, 2012, s.47).

Punkt to fra Nordahl (Amundsen, 2015) er vennskap. Vennskap er viktig for alle mennesker, men kanskje særlig for ungdom i skolen. Nordahl peker på at det er viktigere for ungdommer å ha venner enn å gå på skolen. Opplever en mobbing og krenking kan det få konsekvenser resten av livet (Amundsen, 2015). Det siste punktet jeg valgte å ta med omhandler læreren som den voksne. En lærer bør være en god leder for å skape god undervisning. Nordahl viser også til at det er mange lærerstudenter som sliter med voksenrollen. Kanskje fordi en gjerne vil være ungdom så lenge som mulig – men i et klasserom, når en står foran elevene og skal undervise, må en være voksen (Amundsen, 2015). Det som menes her er trolig at læreren må være en stødig voksen som utfører god klasseledelse, slik at elevene føler seg inkluderte, støttet og sett i skolehverdagen.

Bildeboka

“Billedboken er verken bilde eller tekst, men nettopp et flermediaprodukt hvor samspillet mellom de to er det viktigste” (Samuelsen, 1995). Det samme sier Ommundsen (2018), da hun beskriver tekst og bilde som avhengige av hverandre fordi de forteller *sammen*.

Ikonotekst er et begrep som opprinnelig stammer fra Hallberg (1982), der hun beskriver ikonoteksten som immanente strukturer som konstrueres av bilde og tekst, selv om de kan si ulike ting. Ved hjelp av dette begrepet får en litteraturviter, eller masterstudent som meg selv, både et redskap og en teori for å håndtere bildeboka (Hallberg, 1982). Ikonoteksten handler enkelt forklart om samspillet mellom teksten og bildene i ei bildebok. Dette samspillet fører ofte til tomme rom som den som leser må fylle ut selv ved hjelp av sine egne erfaringer og tanker (Hallberg, 1982). Et slikt samspill der tomrom som må fylles ut dukker opp vil vi kunne se i bildeboka *Morkels alfabet* (2015).

Ei bildebok er typisk beskrevet som en gjennomillustrert bok der “[...] tekst og bilder skaper en fortelling sammen” (Haugen, 2022). Det er minst ett bilde per oppslag, hvis ikke vil det heller regnes som en illustrert bok. Den største forskjellen mellom bildebok og illustrert bok er kanskje det at den illustrerte boka kan leses som ren tekst; bildene er mer som et lite supplement til teksten. Bildene er ikke meningsbærende, slik som i ei bildebok (Nordberg, 2001).

Det finnes ulike typer bildebøker, der fortellingen kan stå i samsvar med bildene og fortelle det samme, slik som i en *symmetrisk bildebok*. Maria Nikolajeva (2000) foreslår i sin

Bilderbokens pusselbitar fire ulike forhold mellom bilde og tekst:

1. Den *symmetriske* bildeboka forteller gjennom tekst og bilder den samme fortellingen, det blir ikke lagt til eller fjernet noe i samspillet.
2. Den *kompletterende* bildeboka gir supplerende informasjon til den som leser boka gjennom at bilde og tekst utfyller hverandre.
3. Den *eksperanderende* bildeboka fungerer slik at bildene forsterker teksten, men at samtidig er tekst og bilde gjensidig avhengige av hverandre. Du vil ikke forstå teksten uten bildene, men bildene gir heller ikke mening uten verbalteksten.
4. Den *ambivalente* bildeboka, eller den motstridende bildeboka, vil kunne skape ekstra spenning eller forvirring ved at det ikke er samspill mellom bilde og tekst.

De fire bildeboktypene over viser til ulike ikonotekster i bildeboka. Ulike samspill mellom tekst og bilde, som da også vil føre til ulike måter å lese på, gjør at en må tolke de ulike ikonotekstene på forskjellige måter for å finne mening i bokas handling og budskap. Som Ommundsen (2018, s.151) også poengterer; bildebøker finnes i mange sjangere, da de kan være triste, morsomme og spennende. Bildebøker kan også være helt uten ord, som er ment både for barn og voksne (Ommundsen, 2018, s.151).

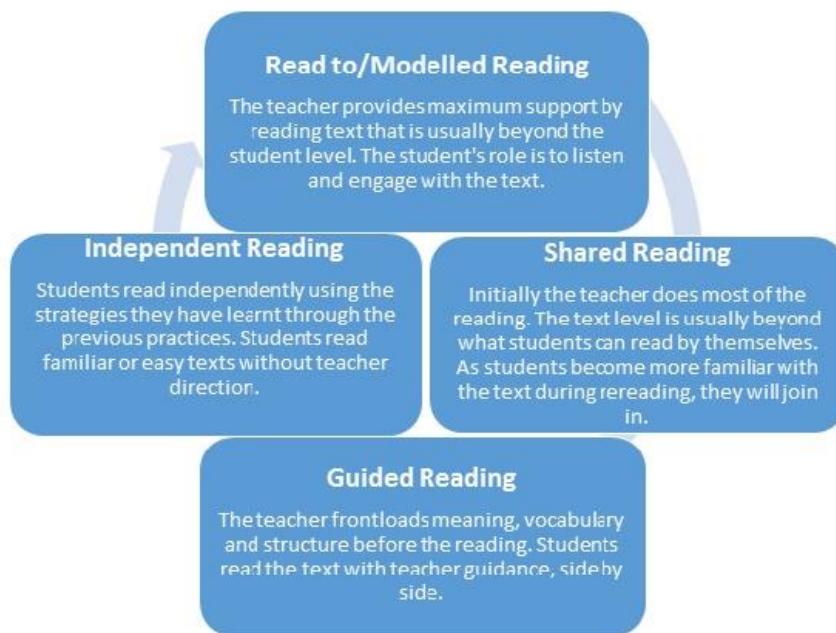
I tillegg til de fire bildeboktypene nevnt lenger opp på siden, vil jeg legge til den utfordrende bildeboka. En utfordrende bildebok kan også kalles “kontroversiell”, da den tar opp temaer som gjerne er tabu eller vanskelig å snakke om. Eksempler på dette kan ifølge Fjellro (2012) være *Fy Katte!* Av Silje Granhaug, som tar opp kvinners raseri. Årsaken til at jeg mener dette er relevant, og at *Morkels alfabet* kan være en utfordrende bok, er at den henter om omsorgssvikt, men det kommer aldri helt fram gjennom bokas tekst eller bilder. En må lese og studere boka flere ganger og dermed tolke seg dithen.

Når du leser ei bildebok, er det bokas ikonotekst du leser. Ut ifra hva slags bildebok du leser, vil også ikonoteksten være forskjellig. I bildeboka valgt for mitt masterprosjekt, *Morkels alfabet*, er samspillet eksperanderende, tekst og bilde utfyller hverandre.

Shared picturebook reading

Helt kort og konkret kan shared picturebook reading forstås som noe sosialt, der elever og deres lærer samler seg rundt den samme boka og leser den i fellesskap. Det samtales gjerne om boka underveis og/eller etter at boka er lest gjennom. En kan forstå høytlesningen som

vises til i min oppgave som nettopp shared picturebook reading, der det legges til et par andre aktiviteter for variasjonens skyld.



Shared picturebook reading. Bilde hentet fra *Shared Reading*, Victoria State Government (2023)

Det fellesskapet som kan skapes ved at samtlige i en klasse får lese den samme boka, samme om det er at de leser den selv og samtaler om den etterpå, eller om de blir lest høyt for og diskuterer underveis og/eller etterpå, tror jeg kan være avgjørende for den fremtidige leseglede og tekstkompetansen elevene kan oppnå.

Shared picturebook reading kan altså føre til et lesefellesskap som også blir givende for elevene som deltar. Kanskje får de utviklet sitt ordforråd, både ved å lytte til teksten som blir lest, men også ved refleksjoner og diskusjoner i gruppa underveis og etter lesingen. En annen fordel med å bruke shared picturebook reading, som vi kan se i figuren over i boksen om «Shared reading», er at tekstene som leses gjerne ligger over elevenes egen lesekompetanse – de ville trolig ikke klart å lese denne teksten selv og gitt mening til det de hadde lest. Med andre ord kan shared picturebook reading føre til at elevene får utviklet sitt ordforråd og sin forståelse.

Literacy

I følge Blikstad-Balas (2022) “[...] omfatter literacy et sett av skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunn som er i

endring”. Dette er en relativt passende definisjonen på begrepet, fordi det viser til mulighetene en får ved *flere* skriftspråklige ferdigheter. Dette vil da si skriving, lesing, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse egenskapene kombinert vil altså føre til en god literacy. Likevel vil jeg henvide til både UNESCO (2023) og Blikstad-Balas sin «*Literacy i skolen*» (2023) i dette kapittelet for å videre utdype literacy.

UNESCO (2023) definerer literacy som mer enn det å kunne skrive, lese og regne. De forklarer literacy som måter å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i en økende digital, tekstmediert, informasjonsrik verden som endrer seg i et høyt tempo. De påstår også at en aldri blir «ferdig» med literacy, det er et kontinuum. Så vel som å skrive og lese på papir eller i ei bok inkluderer literacy også den digitale verdenen. UNESCO (2023) forteller at literacy-kompetansen endrer seg i takt med at mennesker benytter seg mer og mer av de digitale plattformene som finnes.

Blikstad-Balas (2023) viser til to forhold som har gjort at begrepet literacy har fått et utvidet innhold – noe som henger sammen med UNESCO sin forklaring på at literacy-kompetansen endres i takt med samfunnet. Det ene forholdet er at bokstaver sjelden opptrer alene i dagens tekstsamfunn. “[...] for eksempel lyd, bilder og verbalspråk, virker sammen og formidler innhold” (Blikstad-Balas, 2023, s.12). Det andre forholdet som har ført til et utvidet literacybegrep, er at ord, bokstaver og bilder alltid er en del av “[...] en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet” (Blikstad-Balas, 2023, s.12). Blikstad-Balas (2023, s.12) påpeker også viktigheten av literacy for å kunne delta aktivt i samfunnet.

Leseglede

Å kunne lese er en kompetanse alle mennesker er nødt til å inneha for å kunne leve et fullverdig liv. Det er forventet av samfunnet at alle medlemmer behersker denne kompetansen. Lesing som grunnleggende ferdighet kom inn med Kunnskapsløftet i 2006. Det betyr at alle fag har ansvar for leseopplæring, men norskfaget har det overordnede ansvaret. Blikstad-Balas (2023) har et viktig poeng relevant til det å kunne lese og forstå det en leser: “Mer og mer av det som utgjør livene våre, medieres gjennom tekst”.

Det som oppleves problematisk med læreplanen, både LK06 og nå LK20, er at det ikke står nevnt noen steder om temaet *leseglede*. Jeg vil påstå at elever vil øke sin lesekompetanse og

tekstforståelse dersom de attpåtil det de “må” lese på skolen, får oppleve gleden ved å lese bøker og tekster. Hvis elevene ikke opplever noen som helst glede ved å lese, så vil de heller ikke være motiverte til å lese noe mer enn det absolutte minimumet som er satt i skolen, som igjen kan føre til at leseferdighetene ikke blir tilfredsstillende. Dersom elevene hadde økt sin lesekompetanse og tekstforståelse gjennom å lese et bredt utvalg tekster og bøker, hadde de kanskje også følt seg både mer motiverte i leseopplæringen, men også mer inkluderte i form av at de har muligheten til å delta mer i den muntlige aktiviteten, for å nevne et eksempel.

Det er svært viktig at elevene får oppleve leseglede, der de finner glede i å leve seg inn i nye verdener, bli “kjent” med nye personer, steder og fantasier, for å nevne noe. For at elevene skal kunne oppleve leseglede i skolehverdagen er det også viktig å ha lærere som vet hvordan de skal pirre denne lesegleden. Finne nye bøker, ulike typer bøker og lese måter, sjangere, samt andre tekster. Like viktig er det måten teksten presenteres på. En variasjon mellom shared picturebook reading og individuell lesing vil jeg kunne argumentere for at er det beste, fordi da opplever elevene at de kan sitte og høre på læreren som leser mens de bruker fantasien for å se for seg det som skjer, men at de også er nødt til å lese ulike tekster på egen hånd. Neste delkapittel tar for seg hvordan en best mulig kan drive høytlesning for elever.

Høytlesning av bildebøker

Å lese ei bildebok høyt for elever kan påstås å være intet mindre enn en kunst. Kanskje spesielt er høytlesning av bildebøker for elever på mellomtrinnet noe som må tenkes nøye gjennom, på det grunnlag at mange elever ikke lenger ser på seg selv som barn, men heller unge voksne. Det er viktig å velge riktig bildebok, men når en har funnet en som kan passe de fleste elevene; hvordan skal denne høytlesningen foregå på en så fengende måte at elevene henger seg på fortellingen?

“Læreres valg av bøker, hvordan de leser og ikke minst hvordan lærere og elever samtaler om det de leser, har stor betydning” (Rongved, 2020, s.2). Sitatet er hentet fra en artikkel om høytlesning på barnetrinnet, nærmere bestemt første trinn, men det er like aktuelt på mellomtrinnet og ungdomstrinnet likevel. Måten læreren opptrer i klasserommet når han presenterer bildeboka som skal leses for klassen, væremåten han har underveis i lesingen, innlevelsen, diskusjonene og spørsmålene stilt av læreren (og etter hvert - forhåpentligvis elevene også). Alt har noe å si for å få en god opplevelse av høytlesningen.

Det er også viktig å være godt forberedt når en skal lese høyt til barn og unge. Ramnefjell (u.å., s.1-3) har bidratt til mange tips på Foreningen !Les sine sider. Blant annet er forberedelse før leseøkta svært viktig, for eksempel hvordan en bruker stemmen sin når en leser, om det skal vises bilder underveis, det å finne punkter i boka som kanskje stikker seg ekstra ut fra resten, som lytterne vil huske spesielt godt og kanskje ta med seg videre.

I løpet av dette masterprosjektet fikk klassene som deltok være med på høytlesning av *Morkels alfabet*, der alle oppslagene ble vist på storskjerm i klasserommet. Målet var at elevene skulle kunne leve seg mer inn i boka enn om de bare hadde blitt lest for, uten det visuelle hjelpemiddelet. Både jeg og norsklærerne som var med på prosjektet leste boka mange ganger og gjorde analyser som gjorde oss godt forberedt på ting som kunne bli kommentert eller stilt spørsmål ved underveis.

Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Fenomenologien er opptatt av å forsøke å forstå ting og levende organismers indre «vesen», nærmere bestemt er det den fenomenologisk orienterte psykologien som forsøker å forstå en person sin subjektive verden slik personen selv opplever den (Imsen, 2017, s.34). Ved å prøve å forstå et menneskes opplevelse av verden, kan vi «[...] avdekke menneskets indre tanker og følelser» (Imsen, 2017, s.34). Fenomenologien er likevel ifølge Dalland (2020, s.48) mest opptatt av «[...] det som oppfattes av sansene». Hermeneutikken handler om å fortolke. Det betyr at en prøver å finne meningen i noe, eller å forklare noe som er uklart (Dalland, 2020, s.48). «En beskrivende, deskriptiv fenomenologi sikter mot å forstå menneskers uttrykk, følelser og atferd» (Dalland, 2020, s.49). Den fenomenologiske hermeneutiske tilnærming er grunnlag for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, da jeg søker å forstå hvordan elevene opplever leseopplæringen ved bruk av ei felles bildebok med store bilder på skjerm. Dette vil jeg forsøke å oppnå ved ikke-deltakende observasjon og spørreskjemaundersøkelse, som blir tema i neste kapittel om metodisk tilnærming.

4.0 Metodisk tilnærming

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan en norsklærer kan bruke bildeboka for å oppnå en inkluderende leseopplæring, gjennom den felles leseopplevelsen – rettere sagt for å få svar på problemstillingen: «Hvordan kan den felles leseopplevelsen av ei bildebok på mellomtrinnet føre til en mer inkluderende leseopplæring?»

Jeg vil i dette kapittelet først gjøre rede for hvilke forskningsmetoder jeg valgte å bruke for å finne svar på problemstillingen, og hvorfor jeg valgte akkurat disse. Deretter følger en gjennomgang av forskningsprosjektet hvor jeg forklarer hva som ble gjort på forhånd, underveis og i etterkant av den felles høytlesningen. Videre vil jeg forklare hvordan jeg gikk fram for å samle inn datamaterialet og hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet etter innsamlingen. Jeg vil så legge frem tiltak for å styrke oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet, så vel som etiske hensyn som måtte tas. Det var i min oppgave ikke behov for godkjenning fra NSD, på grunn av metodene jeg valgte å gjennomføre forskningsprosjektet med. Verken elevenes eller lærernes personvern ble berørt av dette prosjektet på det grunnlag at spørreskjemaene ble besvart anonymt og ingen kjennetegn av elevene ble notert i observasjonsnotatene.

4.1 Metode og design

Jeg valgte å benytte meg av to ulike datainnsamlingsmetoder i mitt forskningsprosjekt; ikke-deltakende observasjon og spørreskjemaundersøkelse. Årsaken til dette er at å benytte flere datainnsamlingsmetoder kan gi et fyldigere svar på forskningsspørsmålet, altså problemstillingen, det kan styrke reliabiliteten og validiteten til studiet og det kan øke generaliserbarheten til resultatene mine (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). I tillegg til dette kan jeg få et mer helhetlig bilde av det jeg forsker på, fordi disse to datainnsamlingsmetodene virker utfyllende for hverandre. Videre i kapittelet vil jeg forklare de metodene jeg har valgt å benytte i studien, i tillegg til at jeg skal forklare hvordan jeg valgte å gjennomføre undervisningsopplegget jeg hadde planlagt på forhånd, samt hvorfor jeg valgte å gjøre det slik.

Observasjon som forskningsmetode

En kvalitativ forskningsmetode vil søke etter å gå i dybden på det du undersøker, enten om det er et fenomen eller en enkeltdeltaker. «Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen [...] er å gi fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes

oppfatninger” (Gudmundsdóttir, 2011). Motsetningen, som da er kvantitative forskningsmetoder, søker etter mye informasjon der en *ikke* går særlig i dybden på materialet som samles inn. Kvantitativ metode kan også kalles en “bredskalaundersøkelse” (Vårdal, 2019). En samler altså inn data, og presenterer resultatene med tall. Av de kvalitative forskningsmetodene som finnes valgte jeg å benytte meg av metoden ikke-deltakende observasjon. Jeg søkte etter å finne elevenes fremtoning da de ble lest for, altså hvordan de responderte på arbeidsoppgavene de fikk underveis i lesingen, samt hvordan elevene mer overordnet reagerte på leseopplæringen ved bruk av *Morkels alfabet*. Jeg så etter fysiske og verbale reaksjoner underveis i høytlesningen, engasjement, refleksjoner elevene gjorde seg, hvor aktive deltakere de var i den felles leseopplevelsen, og hvordan læreren opererte i leseopplæringen. Det var norsklærerne i klassene som utførte leseopplæringen mens jeg satt som en stille observatør i timene.

Å bruke observasjon som en forskningsmetode betyr at en må skjerpe sansene (Dalland, 2020, s.101). Ikke bare synet, men også hørselssansen så vel som luktesansen blir tatt i bruk. Et viktig element i observasjonen er å klare å ta vare på de inntrykkene en får mens man observerer (Dalland, 2020, s.102). Det er også viktig å ikke påvirke situasjonen en observerer. Hovedsakelig ble ikke-deltakende observasjon foretrukket til denne datainnsamlingen på det grunnlag at det ville bli lettere for meg å notere alle observasjonene jeg gjorde meg underveis. Hadde jeg valgt deltakende observasjon, og da både gjennomført et undervisningsopplegg samtidig som jeg observerte, ville jeg trolig vært nødt til å be norsklærerne på mellomtrinnet om å observere sammen med meg. På det grunnlaget følte det, i dette tilfellet, bedre om jeg delegerte undervisningen til de faktiske norsklærerne mens jeg observerte og noterte.

Det ble viet noen skoletimer per dag til norskfaget, slik at jeg fikk mulighet til å følge alle tre klassene tett og nøye med min observasjon. Jeg satt stille i bakgrunnen og noterte synlige reaksjoner fra elevene underveis i høytlesningen og gjennom arbeidet med tekst og bilder fra boka. Jeg bet meg merke i om de fulgte med, holdt på med andre ting, stilte spørsmål eller kommenterte ting som skjedde i boka. Hvordan de responderte ved refleksjonsspørsmål ble også lagt merke til og notert. Notatene ble skrevet med penn og papir, på det grunnlag at jeg tenker og husker bedre ved å skrive for hånd, så vel som at det er mer praktisk størrelsesmessig med ei loggbok enn en datamaskin.

Spørreskjema som forskningsmetode

Den kvantitative forskningsmetoden går som nevnt ut på å samle mye informasjon, der en *ikke* går særlig i dybden på et tema eller fenomen. Den kvantitative metoden jeg valgte å bruke var spørreskjema, der elevene ved ukas slutt skulle svare på noen enkle spørsmål som lærerne delte ut i klassen. Formålet med å bruke spørreskjema var å få flere perspektiver på hvordan elevene hadde opplevd ukas leseopplæring, både med tanke på hvorvidt de følte at de ble inkluderte i leseopplæringen, om de hadde hatt en positiv opplevelse fra undervisningstimene, og deres tanker om bildebøker. Jeg ønsket å få et bredt overblikk, og det var nettopp elevene som var en del av den virkeligheten jeg ville ha overblikk over. Utvalget består av samtlige elever på 5.-7.trinn, da jeg ønsket å få samtlige elevers synspunkter på uka som hadde vært. Spørreskjemaet besto av noen ja/nei-spørsmål, ett avkryssningsspørsmål og ett spørsmål der de skulle begrunne sitt ja/nei-svar. Spørreskjemaet var utformet på en slik måte at det skulle kunne gi svar på min problemstilling.

Det finnes ulike typer spørreskjema, basert på hvordan forskeren velger å utforme spørsmålene. En kan velge mellom det strukturerte spørreskjemaet, der det foreligger svaralternativer, eller så kan en velge semistrukturert spørreskjema, der noen av spørsmålene innehar svaralternativer, mens andre spørsmål er mer åpne hvor deltakerne må skrive ned svaret sitt selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.129-139). I og med at jeg valgte å formulere spørsmålene noe ulikt, der fem av spørsmålene var rene ja/nei-spørsmål, ett av spørsmålene var et graderingsspørsmål der deltakerne skulle sette ring rundt et tall fra 1-5, og ett spørsmål var et ja/nei-spørsmål hvor de måtte begrunne svaret sitt, vil jeg si at jeg har benyttet meg av et semistrukturert spørreskjema.

Prosjektets oppbygning

Prosjektet ble bygd opp rundt boka *Morkels alfabet* (2015), der den felles leseopplevelsen sto i fokus. Det var dette jeg ønsket å undersøke, med den vinkling at jeg ville undersøke hvordan en felles leseopplevelse av ei bildebok kunne bidra til inkluderende leseopplæring.

Jeg hadde laget et undervisningsopplegg til norsklærerne på mellomtrinnet, der de fikk ansvaret for å gjennomføre høytlesningen i klassene, stille refleksjonsspørsmål, invitere til egne tanker og ideer fra elevene, samt gi elevene noen tegne- og skriveoppgaver. Blant annet skulle elevene fylle inn et tomrom i boka; hva er det Morkel gjør når han forsvinner? Hvor er han? Hvorfor dro han? Disse spørsmålene skulle de svare på ved å skrive for hånd, i tillegg til

at de skulle tegne noe til teksten de hadde skrevet. Det var i tillegg mange refleksjonsspørsmål som ble stilt underveis, både til handlingen i boka, men også til bildene som ble vist på storskjerm. Herunder ligger første forskningsmetode, ikke-deltakende observasjon. Jeg observerte i alle tre klassene på mellomtrinnet i samtlige norsktimer de arbeidet med *Morkels alfabet*. En særlig årsak til at jeg valgte å la norsklærerne selv gjennomføre undervisningsopplegget var at de kjente elevene best, og visste hva som i utgangspunktet kunne forventes av sine klasser.

Etter at bildeboka var ferdig lest og arbeidet med, fikk elevene utdelt et spørreskjema som undertegnede hadde utformet. Et enkelt skjema med syv spørsmål. Fem av spørsmålene var ja/nei-spørsmål, ett spørsmål var et graderingsspørsmål og på ett av spørsmålene måtte elevene skrive en setning for å begrunne sitt ja- eller nei-svar. Graderingsspørsmålet var ett av de viktigste for min forskning, da elevene selv skulle gradere hvor inkluderte de følte seg i løpet av denne ukas leseopplæring.

4.2 Innsamling av datamateriale

Datainnsamlingen skjedde på en 1-10 skole, der jeg valgte å gjennomføre min forskning på mellomtrinnet. Årsaken til at det ble akkurat mellomtrinnet er at barna gjerne står overfor store endringer, da sjuende trinn snart skal begynne på ungdomstrinnet, mens femteklassingene har nettopp startet på mellomtrinnet og møter nye utfordringer både faglig og kanskje sosialt. I tillegg er barn svært ulike, og takler skolehverdagen og undervisning på ulike måter. Noen er mer umodne enn andre, noen leser masse bøker mens andre leser ikke i det hele tatt. I kapitlet om FoU-oppgaven forklarte jeg at daværende prosjekt ble gjennomført på ungdomstrinnet, så dette er også en faktor som gjorde at jeg valgte mellomtrinnet denne gangen. Jeg følte at å få erfaring i flere klasser ville være en fordel for mitt masterprosjekt og fremtidig arbeid som lærer.

Selve innsamlingen av data skjedde gjennom observasjon i klasserommene, der lærerne på forhånd hadde sørget for at ingen av norsktimene skulle kollidere. Dette for at jeg skulle få observert samtlige timer de brukte til bildeboka. Observasjonen startet i det læreren og jeg gikk inn i klasserommet og hen begynte å prate om det de skulle gjøre. Dette var også gjort på forhånd, men læreren valgte å gi elevene en påminnelse.

4.3 Validitet, reliabilitet, overførbarhet

Reliabilitet har vært et mål for meg som forsker i dette studiet. Reliabilitet, eller pålitelighet, er en essensiell faktor i forskning. Hvordan skal en lite på at det som er forsket på er gjort på en riktig og troverdig måte? Det må kunne etterprøves, og være stabilt. Leseren må kunne stole på at resultatene er pålitelige. Dalland (2020) forklarer reliabilitet ved at målinger må utføres korrekt, og en må angi eventuelle feilmarginer.

Ifølge Dahlum (2021) er betydningen av validitet “[...] i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke”. Hvilke konklusjoner kan jeg trekke ut fra de dataene jeg har samlet inn? Dalland (2020, s.43) forklarer validitet som relevans og gyldighet. Det jeg måler i mitt forskningsprosjekt må ha relevans, og det må være gyldig for problemet som blir undersøkt. Sammen med reliabilitet blir dette en samlet troverdighet. Jeg valgte som nevnt tidligere å bruke metodetriangulering med én kvalitativ forskningsmetode og én kvantitativ forskningsmetode, nettopp for å forsterke validitet og reliabilitet. Som Dalland (2020, s.63) påpeker om pålitelighet; “Selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige”.

Noe som potensielt kan utfordre validitet og reliabilitet i mitt masterprosjekt er spørreundersøkelsen. Jeg kan ikke vite med sikkerhet at elevene har svart det de innerst inne mener, men at de heller kunne svart det de trodde jeg eller norsklæreren deres ønsket å høre. Det er også en risiko at uansett hvor godt jeg forklarer spørsmålene, så blir de misforstått eller ikke besvart på en tilfredsstillende måte.

En spørreundersøkelse er subjektiv i den forstand at det er elevenes egne tanker og meninger som undersøkes, men jeg som forsker må likevel forsøke å belyse dette på en sann og objektiv måte, så langt det lar seg gjøres. Jeg har valgt å utforme spørreskjemaet i Word-format, der elevene skal skrive svarene for hånd. Skjemaet inneholder seks ja/nei-spørsmål hvorav ett av dem krever at de begrunner ja/nei-svaret sitt, samt et graderingsspørsmål. Utfordringen kan bli at elevene ikke svarer ærlig på spørsmålene eller begynner å stryke ut svarene sine, skriver både «ja» og «nei», eller ikke svarer i det hele tatt. Likevel vil validiteten og reliabiliteten trolig øke på det grunnlag at jeg bruker flere forskningsmetoder enn kun spørreundersøkelsen.

Etiske overveielser jeg måtte ta på forhånd var å være påpasselig å ikke notere ned kjennetegn på elever eller klasser, slik at de kunne være gjenkjennbare. Jeg valgte derfor å skrive veldig generelt da jeg observerte. Under spørreundersøkelsen måtte jeg forsikre meg at ingen elever skrev navnet sitt på spørreskjemaet, da dette ble fylt ut for hånd. I og med at jeg ikke kjente til elevene på forhånd kjente jeg heller ikke til håndskriften deres, noe som førte til at jeg ikke kunne kjenne igjen hvem som svarte hva.

5.0 Analyse og funn fra datamaterialet

Jeg var naturligvis nødt til å gå frem på ulike måter for å analysere de ulike dataene fra observasjon og spørreskjema. Når jeg skulle se på observasjonsnotatene, tok jeg for meg én og én klasse og fant ut hva som var «trenden» på hvert trinn. Jeg valgte i tillegg å analysere time for time, og se over notatene mange ganger for å være sikker på at jeg fikk med meg alt som var å legge merke til. Ut fra dette gjennomførte jeg koding og laget ulike kategorier til notatene, som da ble overskriftene til analysedelen. I tillegg gjorde jeg på forhånd av datainnsamlingen en kort bildebokanalyse for å bedre forstå elevenes reaksjoner, refleksjoner og tanker omkring det de fikk lest og sett. Denne bildebokanalysen tar jeg for meg etter jeg har forklart mitt utvalg av data.

Utvalg av data

For å forsikre at jeg fikk nok data fra forskningen jeg gjennomførte til masteroppgaven min, valgte jeg å utføre datainnsamling på hele mellomtrinnet på en skole, altså var deltakerne samtlige elever på 5.-7.trinn. Jeg ønsket å finne ut hvor inkluderte elevene følte seg når en jobbet med den felles leseopplevelsen av ei bildebok, noe som da innebefattet at alle elevene skulle være med på prosjektet, og dermed den kvantitative spørreundersøkelsen. Det ble gjort et systematisk utvalg, for å øke forskningens troverdighet. Hadde jeg kun valgt ut elever som jeg på forhånd visste var glade i bildebøker og høytlesning, ville det blitt et strategisk utvalg og uheldig for min forsknings troverdighet. Jeg ønsket å få fram samtlige elevers meninger for å få svar på problemstillingen min.

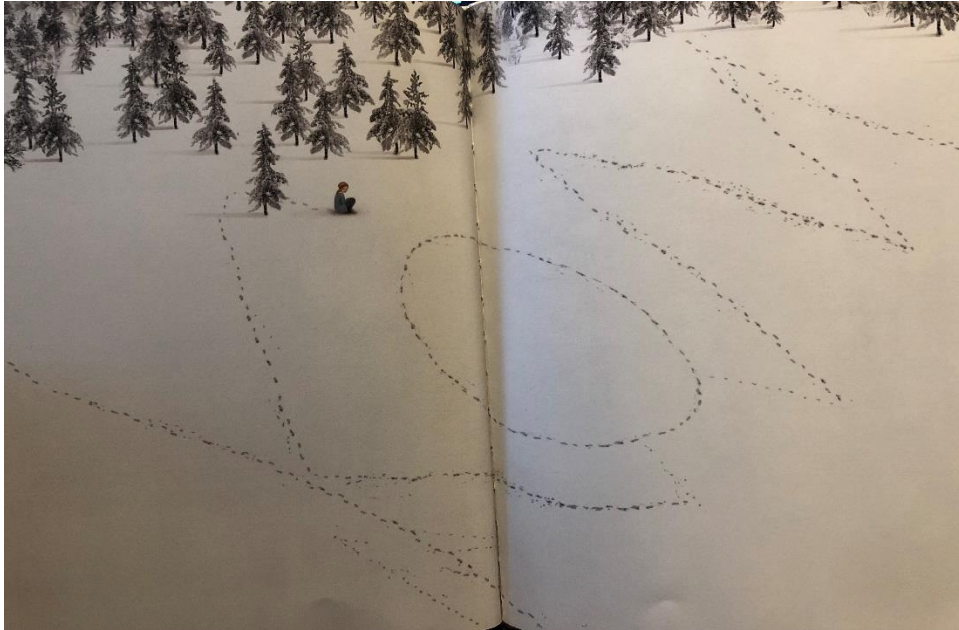
Analysen av Morkels alfabet

En bildebokanalyse er det samme som en litterær analyse, men en legger til noen ekstra punkter som skal analyseres. Det første en vil forsøke å analysere i ei bildebok er paratekstene, altså forsiden, baksiden, og all tekst «[...] som ikke utgjør den litterære teksten» (SNL, 2019). Ved hjelp av parateksten kan en i tillegg finne ut om boka er publisert i en periode med særlige kontekster, som den litterære teksten da vil leses i sammenheng med. Den aller første parateksten en gjerne vil analysere, er omslaget. Det betyr både formatet, fargebruken, bildet/bildene og hvordan tittelen på boka er skrevet (Ommundsen, 2018). Etter at en har analysert parateksten(e), sier en gjerne noe om layout (hvordan tekst og bilder er plassert i forhold til hverandre), typografien, fargebruk og/eller elementer som er særlig fremhevet, samt perspektiv.

Når en da går enda mer nøye til verks er det personschildringer, miljøskildringer og eventuelle intertekstuelle referanser en ser på. For å avslutte analysen er det gjerne vanlig å kommentere bokas tematikk og eventuelle budskap. Hva er boka potensielt ønsker å få fram? I min bildebokanalyse av *Morkels alfabet* valgte jeg å se på boka i sin helhet fremfor å luke i detaljene. Min bildebokanalyse er her noe forenklet, da den ikke er hovedsaken i mitt masterprosjekt. Av den grunn får den ikke så veldig stor plass i oppgaven min. Likevel er det en viktig analyse jeg har gjort, på det grunnlag at bildene i boka er en viktig del av leseopplevelsen.

Morkels alfabet har en paratekst som er ganske mystisk og interessevekkende. Et nesten helt tildekket ansikt, med bare øynene og litt av håret som synes. En får allerede her inntrykk av at boka handler om en person som ønsker å gjemme seg bort. Tittelen «Morkels alfabet» er skrevet i hvitt og plassert på det en antar er Morkels mørke strikkegenser. Skriften ser ut til å imitere håndskrift. Forsiden sier ingenting om hva som menes med «alfabet». Bokas bakside er dekorert med lapper, hvor på den ene står det «Kom», og på den andre et spørsmål og en av Annas tanker. Det står ikke hvem Anna er, men det tydeliggjøres at hun har noe med lappene å gjøre. I tillegg er det en fugl, laget av et par fjær og en pinne. En stein formet som et hjerte. Jeg får fra bokas bakside en følelse av at den handler om noe personlig. Innsidepermen foran viser at det er vinter, trærne har mistet alle bladene sine, og en ser et sett med fotspor i snøen som leder lenger inn i skogen. I tillegg er det en enslig fugl som flyr med en liten grein i nebbet. Innsidepermen bak viser at det er sommer, der trærne nå er fylt med grønne blader, det er mange fugler på bakken og i trærne. Det er her mye mer liv i bildene.

Når jeg begynner å bla i boka er oppslagene i stor grad heldekket av bilder. Teksten blir fremhevet og synliggjort slik at den er tydelig for leseren, men ikke i veien for det som skjer på bildene. Alle oppslag har tekst på den ene siden og bilde på den andre. Det er lite tekst på alle oppslagene, og relativt enkle setninger. Det er kun ett oppslag som ikke har tekst, og en føler på en slags pauseeffekt der en venter på Morkel sammen med Anna.



Morkels alfabet (Hole, 2015).

Bildene ser på noen oppslag ut som de er digitalt bearbejdede fotografier, mens på andre ser det ut som malerier. Et nærmere søk om illustrasjonsteknikken viser til at forfatteren bruker både fotografier og tegninger lag på lag for å oppnå denne effekten (Arneberg & Kalleklev, 2023).



Morkels alfabet (Hole, 2015).

Verbalteksten innledes med «Noen legger ut ord på jordet». Ved å starte med en setning som dette trigger det nysgjerrigheten. Hvordan kan man legge ord på et jorde? Hvem er det som gjør det? Hva er hensikten? Leseren får i de påfølgende setningene vite at det er lapper med ord og setninger, og at det er Anna som finner dem. Det er flere tomrom gjennom boka, som

gjør at en sitter igjen med spørsmål. Hvor er foreldrene til Morkel? Er faren en tyv, eller er det bare rykter? Er det derfor han nesten aldri er på skolen? Hvor drar han når han plutselig er borte, og hvorfor sier han ingenting til Anna?

En annen tankevekker jeg fikk da jeg leste boka og studerte oppslagene for fjerde gang; Det er snø og vinter i starten da Anna møter Morkel, men han forsvinner sporløst neste gang vinteren kommer. Trekkfugler er et gjennomgående tema i boka, og det kan dras paralleller mellom Morkel og trekkfuglene. Blant annet kan en trekke en forbindelse mellom trehytta og fuglereir. Likevel er det noe med starten av boka som ikke går overens med denne sammenlikningen. Det blir ikke nevnt noe om når på året Anna og Morkel er sammen. Kun i bokas siste del, da snøen igjen er borte og Anna hører fuglene som har kommet tilbake, får vi vite at det er midt i april. Dette kan gjøre at en som leser sliter med å plassere Anna og Morkel i tid og sted.

Anna og Morkel kan virke som to vidt forskjellige personer; Anna går på skolen, det gjør ikke Morkel. Anna virker i tillegg mer munter enn Morkel, ut fra bildenes personskildringer. Vi kan lese Annas kroppsspråk tydelig, særlig én dag etter at hun har vært sammen med Morkel og er på tur hjem; hun kaster hodet bak og roper, ifølge verbalteksten staver hun Morkels navn. Morkel er litt vanskeligere å tyde, men fremstår likevel som tilfreds de gangene han og Anna er sammen.

Når vi skal diskutere bokas motiv og tematikk, beskriver motivet hva boka handler om, helt konkret (Ommundsen, 2018). «*Morkels alfabet*» handler om Morkel, en gutt som finner på egne ord, og liker å tilbringe tid i trehytten sin i skogen. Anna, ei jente som bor i nærheten, blir kjent med Morkel ved at han legger ut lapper med ord og setninger på et jorde ved huset hennes. Morkel er en som ikke pleier å gå på skolen. Anna lurar på hvorfor. Tematikken i bildeboka kan være flere ting; vennskap, lengsel, ensomhet, utenforskap og forelskelse. Morkel og Anna danner et sterkt bånd seg imellom, og Anna føler på et tap når Morkel plutselig er borte. Gleden hun føler på når han kommer tilbake, gjør at en også kan sette forelskelse som et tema.

5.1 Observasjon fra klasserommene

Da jeg skulle analysere observasjonsnotatene delte jeg først notatene inn i undervisningstimer og klasser. Dette for å ha bedre oversikt over eventuelle detaljer jeg kunne oversett om jeg

hadde valgt å sette alle undervisningstimene i samme dokument. For å skape en oversiktlig analyse i masteroppgaven min valgte jeg å tematisere de ulike tingene jeg spesielt la merke til, som engasjement, oppmerksomhet, modenhet og refleksjon. Jeg hadde skrevet notatene for hånd, for ikke å forstyrre klassen mens læreren leste fra boka og reflekterte sammen med dem. Dette gjorde at jeg måtte sørge for å skrive raskt, men forståelig. Etter at hver time med høytlesning var ferdig, gikk jeg rett til PC-en min for å skrive observasjonsnotatene i et Word-dokument. Også her merket jeg notatene med klassetrinn, dag og time.

Jeg valgte daglig å lage et eget avsnitt i observasjonsnotatene mine der jeg fikk et samlet inntrykk av de ulike klassene. Jeg viser underveis i dette delkapittelet et par eksempler til hver klasse, der jeg har valgt å kalle klassene “Klasse 1”, “Klasse 2” og “Klasse 3”.

Klasse 1: Inntrykk: Klassen interesserer seg mer for handlingen på bildene enn det de får lest for seg. Det visuelle hjelpemiddelet virker å være viktig i denne klassen, fordi det er fra bildene at læreren får mest respons fra elevene. Det er mange uinteresserte gutter, men de får likevel med seg mye av det som skjer. Bilder viktig.

Klasse 2: Inntrykk: Klassen liker å bli lest for, og det er ekstra spennende og engasjerende når de får se store bilder fra boka på skjerm. Det blir lettere for dem å kommentere det som skjer underveis.

Klasse 3: Inntrykk: Det som slår meg etter tre dager med Morkels alfabet er at elevene blir svært engasjerte av denne typen undervisning. De får lytte til læreren, se på bilder på storskjerm, og alle får komme med sine tanker og refleksjoner.

Hele veien gjennom høytlesningen av *Morkels alfabet* så jeg at det var mange elever som rakte opp hånden for å dele refleksjoner eller tanker, men som sjelden kom til ordet. Dette tror jeg kan være ødeleggende for elevenes følelse av inkludering i leseopplæringen - læreren burde ha gitt elevene mer tid til å svare på spørsmål, i stedet for å forte seg å lese videre. I tillegg vil det trolig kunne påvirke mestringsfølelsen deres. Særlig la jeg merke til at i den klassen hvor elevene kunne være vanskelige å dra med seg, var læreren rask med å komme med refleksjoner selv dersom elevene ikke svarte «fort nok», og framsto til en viss grad som at hen bare ønsket å bli ferdig med disse norsktimene forttest mulig. Dette kan også påvirke elevenes opplevelse, fordi hvis læreren ikke er så engasjert som hen bør være, hvorfor skulle

da elevene være det?

Inntrykkene jeg fikk da boka nærmet seg slutten var at mange elever var kjempenysgjerrige, noen uttrykte at de ikke ville at vi skulle bli ferdig med høytlesningen, mens andre igjen virket relativt likegyldige.

Klasse 1: Flere av elevene uttrykker spenning knyttet til å få vite hva som skjer i slutten av boka. Lærer leser den siden de avsluttet med dagen før, på nytt. Reflekterer med klassen over hva det er Anna har tenkt å gjøre. Flere ulike svar. Det kommer flere ulike tanker og ideer da lærer på nytt, etter at Morkel har kommet tilbake, spør hvor han kan ha vært. Spør etterpå hva elevene syns om boka, og det kommer fram at de likte boka og opplegget, men at det var flere ting de sto igjen med som de lurte på. Hvor var Morkel? Hvor er foreldrene? Var faren egentlig en tyv? Hvorfor dro han fra Anna uten å si noen ting?

Klasse 2: 17 elever tilstede. Litt uro fra starten. En del følger med på lesing og bilder, lærer spør mange spørsmål, men må til tider «dra» svarene ut fra klassen. Det er ikke så mange som tar initiativ til å svare. De skal skrive listen med ord på sin forbokstav, virket som de verken syns det var morsomt eller kjedelig da de satte i gang. Alle skriver, litt uro her og der, men etter 5-10min hadde alle fått skrevet noe, noen mange og noen få. Flere viser noe umoden oppførsel underveis, men opplevde også at noen hjalp hverandre med å finne ord, de diskuterte hvilke ord som var greit å ha med og ikke.

Klasse 3: Klassen gjenforteller det de har lest dagene før, mange husker alt. Det virker ikke som de er lei av boka. «KOM»-bildet får en av elevene til å se på Morkel som en trekkfugl. Det oppstår også diskusjon om bildet der Anna legger ut lapper på jordet. Særlig diskusjon oppstår da de ser likhetstrekk mellom Morkel og trekkfuglene, men det gir ikke mening for enkelte av elevene (som jeg også oppdaget i min analyse) at det er vinter i starten av boka, og da er jo Morkel der.

Engasjement og oppmerksomhet

Første dag av min observasjon la jeg merke til et engasjement fra særlig to av klassene som skulle delta i forskningsprosjektet mitt. Engasjementet gjaldt høytlesning og bildeboka. Det var tydelig at de hadde blitt lest for tidligere, og fått sett bilder fra bøkene som læreren gikk rundt med i klassen. Likevel steg dette engasjementet ytterligere da de fikk se bilder fra boka

på storskjerm fremme i klasserommet, for dette hadde de ikke fått være med på før – det kunne lærerne informere om. Den tredje klassen jeg utførte prosjektet i virket mindre interesserte i starten, men basert på svar og refleksjoner og ting de la merke til underveis, kunne det virke som det lå et slags «skjult» engasjement hos mange elever. Inntrykket jeg fikk fra mange av timene var at de som ønsket å fremstå som at de ikke brydde seg eller var interesserte i det hele tatt, likevel kom med mange refleksjoner, poenger og meninger om det som skjedde i boka eller angående noe de hadde lagt merke til på bildene.

Det å få elever engasjert er viktig for å få dem motiverte. Det er viktig for at de skal kunne føle på det fellesskapet og den inkluderingen jeg er ute etter i min masteroppgave. Jeg merket at bildeboka førte elevene sammen til en viss grad, da elevene engasjerte kunne diskutere ting som skjedde på bildene som ble vist. I den tilsynelatende “uinteresserte” klassen oppstod det særlig et engasjement da lærer oppfordret elevene til å komme helt fram til storskjermen i klasserommet for å diskutere hvilken type illustrasjon Stian Hole hadde brukt i bildeboka. Faktisk var det flest gutter som gikk opp for å se og diskutere.

Mange elever la i tillegg merke til ting på bildene som verken jeg eller norsklærerne hadde sett i boka. Jeg tror en stor årsak til dette er at elevene fikk bildene såpass «blåst opp» at de kunne se mer tydelig enn de ville gjort om de kun hadde fått kikket i boka mens læreren gikk rundt i klasserommet med den. Det var særlig én lærer som ble imponert da en elev la merke til noe som ikke vi hadde sett. Årsaken til at hen ble imponert var at eleven normalt sett ikke virket særlig observant eller interessert i noe.

Noe en raskt kunne legge merke til i samtlige klasser var at oppmerksomheten til elevene ble skjerpet på sekunder da bildene fra boka kom opp på storskjerm. Oppførselen kunne gå fra urolig og høylytt til nesten helt stille svært raskt. Et par av timene var det nok å holde boka synlig for elevene slik at de skjønnte hva som skulle skje i timene uten at læreren var nødt til å si noe. Det skal likevel sies at i én av klassene var det ikke alltid sånn. Noen ganger var oppmerksomheten til elevene veldig vanskelig for læreren å få fatt i. Jeg opplevde i tillegg læreren som tidvis lettantennelig; det skulle lite til for å “tenne lunta” på vedkommende. Det positive var at da de først hadde kommet til ro, var det lite uro resten av timen. Dette gjaldt spesielt den klassen som viste lite engasjement for høytlesningen og bildeboka.

Modenhhet

Da jeg observerte elevene på mellomtrinnet så jeg enorme forskjeller på modenhhet blant veldig mange. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom refleksjonene de gjorde seg både ved at de skulle studere bilder fra boka, så vel som i den kombinerte tegne- og skriveoppgaven de fikk da de skulle fylle inn hvor Morkel var da han dro fra Anna.

Refleksjoner fra en sjetteklassing om at barnevernet kom til å bli koblet inn, viste meg at dette var en elev som hadde kjennskap til hva som kan skje dersom et barn er uten foreldre. En annen elev, i samme klasse, syntes dette var en unødvendig oppgave og presterte å skrive “jeg vet ikke” på arket sitt. Det ble opplevd at flere av guttene småflirte og diskuterte stille mellom seg ved noen av bildene som ble vist, mens jentene da ikke ga noe særlig uttrykk for noe på de samme bildene.

Ut fra hvor elevene er i modenhhet og sin kognitive utvikling er det viktig å gjøre de riktige valgene når en skal plukke ut bildebøker til bruk i leseopplæringen. Det vil være en utfordring å finne noe som passer alle elevene, nettopp fordi de er så ulike både mentalt og personlighetsmessig. *Morkels alfabet* er en bildebok som i dette prosjektet traff mange, men ikke riktig alle. Likevel fikk samtlige elever delta på den felles leseopplevelsen, og videre i analysen av spørreskjemaet elevene fylte ut vil vi se i hvilken grad de følte seg inkluderte i denne typen leseopplæring.

Refleksjon

Helt fra starten av høytlesningen så jeg tydelig at to av klassene var svært rike på reflekterte elever. Det gikk aldri lang tid fra læreren stilte et spørsmål til hen hadde fått ett til flere svar. Elevene kunne også finne på å bryte ut med refleksjoner eller tanker utover ting de la merke til på bildene uten at læreren måtte stille spørsmål om det. Også gjennom tegneoppgavene som elevene fikk underveis viste de god evne til refleksjon – og fantasi. Den tredje klassen var vanskelig å dra i gang, det var få som tok ordet på eget initiativ, og det kunne virke som det ikke var en kultur for å snakke høyt i denne klassen uten at det fikk konsekvenser i form av kommentarer fra medelever. Likevel kom det frem noen refleksjoner også i denne klassen, men mest på grunnlag av det de så på bildene, ikke det som ble lest høyt for dem.

Visuelle hjelpemidler ble essensielt

Som nevnt tidligere i kapittelet opplevde jeg at det var spesielt viktig å ha med bilder på storskjerm under høytlesningen for å få elevene med i leseprosessen, særlig i én av klassene.

Dette delkapittelet kunne i så måte gått som en del av shared picturebook reading, der det er vanlig å ha bilder fra bildeboka på storskjerm, men det viste seg å være så viktig i mitt forskningsprosjekt, særlig med tanke på den klassen som virket minst interesserte i leseopplæring, at jeg ønsket å ha et eget delkapittel om visuelle hjelpemidler.

At en bruker visuell støtte i form av bilder mens man leser betyr ikke at det nødvendigvis at det er en fordel for elever med utfordringer av ulik grad. Salinas & Bergseng (2022) har publisert en artikkel hvor de presenterer hvordan en kan bruke en bildebok med symboler for å gjøre en bok mer tilgjengelig for alle barn. Dette er en artikkel som omhandler barn med ulike former for språkutfordringer, minoritetsspråklige, men også barn som ikke har noen ekstra behov verken for det språklige eller visuelle. Poenget er at en får samlet alle rundt en felles bok, der boka kan forstås av alle, uavhengig av språk- eller leseferdigheter. Boka som Salinas & Bergseng (2022) har brukt er ei bildebok som i tillegg til bilder også suppleres med symboler på hver side. Mitt poeng i dette er at ei bildebok kan samle alle elever rundt den samme opplevelsen med høytlesning, der bildene kan være til hjelp for mange.

Det jeg ikke fikk informasjon om på forhånd var om det var mange svake lesere i klassene. I den ene klassen fikk jeg vite at det var én som særlig slet med lesingen, men hen hadde en positiv opplevelse fra leseopplæringen likevel, nettopp fordi vi brukte så mye bilder. Dette kom fram i spørreskjema, som er tema for neste kapittel. I klassen med mest uro, som også virket mest avhengige av de store bildene, har jeg sterke mistanker om at hadde flere svake lesere. Jeg fikk også et inntrykk av at læreren i denne klassen bevisst spurte de elevene som var raske med å rekke opp hånden, og som gjerne da ga utdypende svar. Det var lite utspørring av de som valgte å holde hånda nede, og generelt ventet ikke læreren noen ekstra sekunder for å se om flere elever rakte opp hånden – kan dette være et tegn på at hen unnlot å spørre de svake elevene? Som forsker er dette en interessant observasjon.

5.2 Elevenes respons på spørreskjemaet

I dette kapittelet vil jeg presentere analysen jeg har gjort av elevenes svar på spørreskjemaet de fikk utdelt etter den gjennomførte leseopplæringen. Det var 52 elever som svarte på spørreskjemaet, der det var noen få elever som var borte fra skolen i to av klassene.

Jeg valgte å kategorisere elementene i spørreskjemaet ut fra hva det sto i spørsmålene.

Følgende kategorier ble aktuelle:

A. Om bruk av bildebøker på mellomtrinnet (spm. 3)

B. Kan bilder hjelpe til å skape forståelse for tekstens innhold? (spm.4)

C. Mer bruk av bildebøker på mellomtrinnet? (spm.5+6)

D. Positiv opplevelse fra leseopplæringen (spm.1)

I tillegg inneholdt spørreskjemaet et graderingsspørsmål, der elevene skulle sette ring rundt et tall mellom 1-5. Dette gjaldt i hvor stor grad de hadde følt seg inkluderte i ukas leseopplæring, der 1 betød at de ikke følte seg inkluderte i det hele tatt, mens 5 betød at de følte seg veldig inkluderte. Jeg valgte å finne gjennomsnittet for alle klassene, og kom da fram til at Klasse 1 havnet på 3,53 av 5. Klasse 2 havnet på 3,33 av 5, mens klasse 3 havnet på 3,84 av 5. Jeg er nødt til å stole på at elevene svarte så ærlig de kunne på spørsmålene, og at den følte inkluderingen da ikke var optimal. Dette kan handle om at lærerne ikke tok seg god nok tid til å ta imot respons fra klassen sin ved refleksjon-, og tenkespørsmålene, eller så ligger det i elevenes forståelse av hva inkluderende opplæring innebærer. Mange hadde sirklet rundt tallet 5, men det var høyest frekvens rundt tallet 3. Et fåtall elever hadde sirklet rundt 1 og 2. At de aller fleste hadde sirklet rundt tallet 3 kan bety at de gjorde seg et «sikkerstikk», eller at de tenkte på sin egne muntlige aktivitet i timene. Jeg bet meg merke i at de som hadde sirklet rundt at de følte seg lite eller ikke inkludert, gikk i den minst engasjerte klassen. Da jeg leste resten av svarene på spørreskjemaene, kategoriserte jeg dem og leste dem på nytt.

Kategori A – Om bruk av bildebøker i norsktimene

Denne kategorien handler om hvorvidt elevene var positive til bruk av bildebøker på mellomtrinnet, der jeg hadde formulert spørsmålet slik at jeg det både omhandlet skolen og norsktimene. Her var det opprinnelig et «ja/nei»-spørsmål, men det var mange som ikke helt klarte å forholde seg til det, og svarte ting som «litt» og «kanskje». I tillegg var det flere som svarte med fulle setninger. Et eksempel er: «Ja, det er bedre og lettere å få et bilde i hode». Dette så jeg på som positivt, fordi det da ga meg indikasjoner på at de hadde meninger de ønsker å ytre om akkurat det. Utsagnet innebærer også at bildene hjelper denne eleven å forestille seg handlingen i boka, og det hjelper til med å skape en forståelse for innholdet i teksten. Jeg velger å legge til et bilde for illustrasjon på spørreskjemaet, og hvordan det ble utfylt av én av de elevene som valgte å formulere seg i hele setninger i mange eller alle spørsmål.

SPØRRESKJEMA - INKLUDERENDE LESEOPPLÆRING

1. Opplevde du norsktimene som positive? Hvorfor/hvorfor ikke?	Ja, jeg syntes det var bra opplegg og kan lære å høre mens de ser.
2. Følte du at du ble inkludert i norsktimene? (Sett ring rundt tallet som passer, der 1 er ikke inkludert og 5 er veldig inkludert)	1-2-3-4-5
3. Synes du det er positivt å bruke bildebøker på skolen/i norsktimene?	Ja, det er bedre å lettere å få et bilde i hode.
4. Synes du det er lettere å forstå hva boka handler om når det er bilder på alle sidene?	Ja, da vet du detaljer og småe ting som ikke kommer fram i tekst.
5. Er det vanlig at dere bruker bildebøker i undervisningen?	Nei, kan ikke huske sist.
6. Kunne du tenke deg å bruke mer bildebøker i norsktimene?	Ja, det var artig å sitte å høre og se.
7. Synes du dere jobbet med teksten på en fin måte?	Ja, det syntes seg.

Illustrasjon (1), foto: R. Mathiesen.

Kategori B – Hjelper bilder på forståelse?

Dette spørsmålet handler, som overskriften forklarer, om forståelse, og spørsmålet var «Synes du det er lettere å forstå hva boka handler om når det er bilder på alle sidene?». Her hadde alle klassene elever som svarte ja eller nei, og la til en begrunnelse. Svar som «Ja, da vet du detaljer og småe ting som ikke kommer fram i tekst», «Nei, like lett», og «Ja, og bøkene blir gøyere» var å finne. Det var svært få som svarte «nei» eller «litt». De aller fleste svarte «ja». Dette gjør at jeg kan tolke det dithen at elevene opplever det som lettere å forstå innholdet og handlingen i ei bok dersom den er fylt med bilder på alle oppslagene. Jeg skrev bevisst «sidene» i stedet for «oppslagene» på spørreskjemaet for å gjøre det enklere for elevene å forstå hva jeg mente. Da jeg leste gjennom samtlige besvarte spørreskjema på 5.-7.trinn, så jeg at 5 av 52 hadde svart «nei», som da vil si at 9,6% hadde svart «nei».

Kategori C – Mer bildebøker på mellomtrinnet?

Påfølgende tema handler om elevenes ønske om mer bruk av bildebøker i norskundervisningen. Her var det også et flertall som svarte «ja», men også noen som svarte «nei». Det kan være flere årsaker til dette. For eksempel kan det hende at de elevene som

svarte «nei», ikke har noen generell interesse av å lese eller lytte til bildebøker eller bøker i bred forstand. Sammenliknet jeg svarene som ble gitt på dette spørsmålet med de andre på skjemaet, var det blant annet én elev som hadde svart «nei» på ønsket om mer bruk av bildebøker, men var positiv til både leseopplæringen de hadde vært gjennom, skrev at hen synes boka var fin, og at det var lettere å forstå hva ei bok handler om når det er bilder på alle sidene. Dette var et selvmotsigende utsagn, med tanke på at eleven var positiv til leseopplæringen og synes både boka og bildene var fine. En annen elev fra en annen klasse hadde svart «Ja, spør om vi leser bok». Dette tolker jeg dit at eleven gjerne kunne tenke seg mer bruk av bildebøker, men at eleven ikke ønsket å lese selv. I tillegg var det en elev som svarte «ja og nei», noe som blir vanskelig å skulle forholde seg til. Dette er som nevnt i et tidligere kapittel en av fallgruvene ved å bruke spørreskjema på mellomtrinnet. Elevene kan svare uforståelig, eller som her, skrive både ja og nei på et ja/nei-spørsmål. Dette kan være et tegn på at spørsmålet ikke ble forstått. Da jeg leste gjennom samtlige spørreskjema på 5.-7.trinn, så jeg at 7 av 52 hadde svart «nei», som vil si 13,4% av elevene som besvarte spørreskjemaet. Mine refleksjoner, ut ifra disse svarene, er at det vil være en positiv opplevelse for de fleste på mellomtrinnet å få en felles leseopplevelse av en bildebok – da med bilder på storskjerm.

Kategori D – Hadde elevene en positiv opplevelse av den felles leseopplæringen av *Morkels alfabet*?

Dette spørsmålet handler enkelt og greit om elevenes opplevelse av norsktimene denne uka, om de opplevde timene som positive eller ikke. Her ba jeg dem begrunne svarene sine, noe de fleste gjorde. Svar som «Ja, jeg syntes det var bra opplegg og kan lære å høre mens du ser», «Jeg synes det var morsomt å se på bildene», «Ja fordi det var litt lettere å forstå», «Ja, jeg opplevde det som ganske positivt fordi vi snakket høyt og ikke så mye støy» og «Ja, jeg opplevde norsktimene som positive fordi vi fikk tenke om bildene og dele teorier og vi fikk tegne» var på den positive siden av skalaen, mens de som svarte nei gjerne kom med svar som «Nei, norsk er kjedelig». Eleven som svarte «nei» i denne klassen hadde likevel krysset av for at hen følte seg inkludert i timene og svart «ja» på samtlige andre spørsmål. Her blir spørsmålet om eleven kun hadde skrevet det samme på alle spørsmålene fordi hen ikke leste spørsmålene skikkelig, eller bare ville svare det hen trodde jeg ønsket. Basert på den første «nei»-kommentaren tror jeg ikke det er årsaken, men heller at eleven hadde det travelt med å «bare svare noe» på de andre spørsmålene.

Elevene virket generelt fornøyde med at de fikk både lytte til at læreren leste høyt, de fikk se bilder på storskjerm mens de ble lest for, og de fikk komme med egne innspill til både bilder og handling fra boka. I tillegg fikk jeg et inntrykk av at mange likte å tegne, noe som også kom fram i flere av svarene på spørreskjemaene.

Uvanlig med bruk av bildebøker i leseopplæringen på mellomtrinnet

Spørsmål 5 i spørreskjemaet lyder: «Er det vanlig at dere bruker bildebøker i undervisningen?». Dette har jeg valgt å ikke legge inn i en egen kategori, men har heller lagt det litt sammen med spørsmål 6, altså kategori C. Det kom fram fra elevenes svar at det var sjelden de brukte bildebøker i leseopplæringen. Det var til og med én elev som svarte «Nei, kan ikke huske sist» (Se illustrasjonsfoto 1). Spørsmålet mitt blir da om eleven bare ikke har vært tilstede ved tidligere bruk av bildebøker, om eleven forsto spørsmålet riktig, eller om det faktisk er så sjelden det blir brukt bildebøker at elevene ikke kan huske det engang. Eleven som svarte dette, gikk på syvende trinn på dette tidspunktet. Norsklæreren i denne timen fortalte før vi startet med lesingen at de pleide å ha høytlesning, men ikke med bilder på skjerm. Så om det var dette eleven trodde jeg mente, at opplegget tidligere skulle vært identisk som det vi hadde mens jeg var i klassen, kan jeg forstå hvorfor hen ikke kan huske det. En annen elev fra en av de andre klassene svarer også «Nei, nesten aldri». Fra den tredje klassen var det en elev som svarte «Ja, litt, men det syns jeg vi skal bruke mer av». Denne kommentaren vil bli drøftet mer i kapittelet hvor datamaterialet sammenliknes og diskuteres. Her kom det også fram før oppstart at de ofte drev høytlesning av bildebøker – og i denne klassen kunne elevene faktisk bekrefte dette.

6.0 Analyse og drøfting

Jeg har i min studie forsøkt å finne svar på hvordan en som lærer kan oppnå inkluderende leseopplæring ved bruk av den felles leseopplevelsen av ei bildebok – nærmere bestemt Morkels alfabet av Stian Hole (2015). Som presentert tidligere valgte jeg å utforme et undervisningsopplegg for 5., 6. og 7.trinn der jeg var en ikke-deltakende observatør. Det ga meg muligheten til å kunne bruke et forskerblick for å se hvordan elevene responderte da de fikk oppleve høytlesning av ei bildebok der bokas oppslag ble vist på storskjerm. I tillegg valgte jeg å lage et spørreskjema som elevene skulle svare på i etterkant. Dette spørreskjemaet var utformet helt likt for samtlige deltagende klasser.

Jeg velger å dele dette kapittelet opp i analyser fra funn i observasjonene jeg gjorde meg, analyser fra funn i spørreskjemaene, samt en analyse der jeg ser på de to ulike resultatene opp mot hverandre. Jeg velger å gjøre det på denne måten for å styrke min konklusjon. Jeg vil benytte de samme overskriftene på delkapitlene under den felles analysedelen for lettere å sammenlikne dem.

Noe av det første som må kommenteres er at mangel på tilstrekkelig informasjon gjør at et undervisningsopplegg blir vanskeligere å skulle observere og analysere. Ikke ble det utdelt informasjon om elever med ulike lese- og skrivevansker i én av klassene, og i en annen ble det ikke informert om en elev som verken forstod eller snakket norsk. Som forsker er det best å komme inn i et klasserom uten å være farget av andre sin informasjon om elevene, men det kunne som nevnt tidligere vært interessant å kunne følge mer nøye med på disse elevenes respons på leseopplæringen. Det har til tross for noe mangelfull informasjon vært givende både for meg som forsker, og for norsklærerne i klassene, å se så mange elever være engasjerte, reflekterte og positive i leseopplæringen.

6.1 Observasjoner fra klasserommet

Som ikke-deltakende observatør i tre ulike klasser var det svært viktig for meg å holde god oversikt over hvor jeg befant meg da jeg noterte ned de ulike observasjonene mine, samt å ha et tydelig skille mellom de ulike klassene i notatblokken jeg brukte. Jeg legger ved en illustrasjon på hvordan observasjonene ble organisert i et Word-dokument.

OBSERVASJON UKE 11 – MORKELS ALFABET

5. TRINN	6. TRINN	7. TRINN	Annet
<p>MANDAG</p> <p>- Før lesing: Nettopp hatt friminutt. Uro. Mest opptatt av å se videre på en film de så forrige time. Maser mye på lærer.</p> <p>- Mer engasjerte når lærer begynner å lese fra boka og elevene får se bilder fra boka på storskjerm. I tillegg ble de gitt et tegneark, og skal tegne ting de tenker/føler fra boka. Arket blir tatt vare på av lærer for hver dag.</p> <p>- Mange ser på læreren som leser. Noen ser på meg innimellom (jeg måtte sitte foran klassen denne timen og jeg måtte skifte lysbilder på PP). Følger med på det læreren leser. Noen tegner med en gang, andre opptatt med blyantspisser</p> <p>- Etter lesing: Reflekterte over lappene, hvorfor Morkel la dem ut. Svar som «han er ensom», og «han vil at hun skal finne ham» kommer. Det var flere som tenkte at Morkel følger med på Anna etter at han</p>	<p>- Før lesing: Nettopp hatt lunsjpause. Ro i klassen da de kommer inn til time. Veldig mange elever var borte fra skolen i dag.</p> <p>- Lærer presenterer det som skal skje og hvorfor de skal lese denne boka. Ingen instruksjoner på hva de skal tegne, dette er noe de pleier å gjøre ved høytlesning. Elevene følger med når lærer leser. Noen tegner, noen ser bare på bildene på skjermen. Klassen er hele tiden stille.</p> <p>- Ved refleksjonsspørsmål er det lite respons. Lærer må peke ut elever i starten for å få svar på det hun spør om. Etter hvert oppmuntrer lærer elevene til å komme helt fram til tavla for å se på ett av bildene, da kvaliteten på bildene er som en blanding mellom tegning og fotografi. Mange mener det er brukt Photoshop, andre mener at det bare er tegnet på en veldig bra måte. At elevene fikk komme og se nærmere gjorde at det ble en liten diskusjon i elevgruppa som valgte å gå opp, positivt. La merke til flere detaljer.</p> <p>- Avsluttet med å gå en runde for å se hva</p>	<p>- Før lesing: OK ro. Lærer forklarer godt det som skal skje, og hvorfor.</p> <p>- Deler ikke ut tegneark før hen går i gang med lesingen, elevene skal følge med på teksten som blir lest og bildene på skjermen. Stiller spørsmål og forklarer underveis. Klassen følger med på bildene. Legger merke til ting som verken jeg eller lærer hadde sett på forhånd. Ser at det står en skikkelse mellom trærne og følger med på Anna: her reagerer noen med at det er urovekkende, andre at han ikke opptre som farlig eller truende, han «vil jo bare ha kontakt med Anna».</p> <p>- Noen stiller spørsmålstegn til om Morkel ikke har foreldre, at det er grunnen til at han oppholder seg i trehytta.</p> <p>- Mange kommentarer underveis, sier ifra hvis de ikke forstår. Det kan virke som for denne klassen at boka hadde noen setninger som var vanskelig å forstå (språklige bilder).</p> <p>- Etter lesing: Lærer deler ut tegneark og forklarer hva de skal prøve å tegne. Klassen bryter ut i noe uro, prater mye med</p>	<p>5.trinn: Vikar mandag, lærer kjente ikke til boka eller hva de skulle gjøre. Gikk greit likevel, stilte fine spørsmål til refleksjon i klassen.</p> <p>6.trinn: 10 av 25 elever borte mandag. Mer uro når alle er tilstede?</p>

Illustrasjon (2), R.Mathiesen.

En ting som plaget meg i ettertid er som nevnt det faktum at jeg ikke fikk vite hvilke elever som slet med lesing og skriving på to av trinnene, og som derfor kunne ha en ekstra gevinst av å få bildene presentert på storskjerm. Dette gjorde at jeg alltid måtte se på elevene i disse to klassene som «gjennomsnittselever», fordi det ble vanskelig å skulle skille de svake elevene fra de uengasjerte.

Med tanke på Nilsholm og Alm (2010) sin casestudie, må det bemerkes på nytt at i én av klassene jeg var inne i, så var det en elev som verken forstod eller snakket norsk. Dette fikk jeg ikke vite før elevene satt og skulle fylle ut spørreskjemaene. Læreren ble selv litt flau for at jeg ikke hadde blitt informert om dette. Her er Nilsholm og Alm (2010) sin konklusjon om at inkluderende opplæring er en stor utfordring gjeldende på det grunnlag at eleven, ved første ettertanke, lite trolig kunne følt seg inkludert i leseopplæringen når hen trolig ikke forstod noe særlig av det som ble lest. Om eleven mottok spesialundervisning vet jeg heller ikke, men undervisningen ble i dette tilfellet, ubevisst, ikke lagt til rette for vedkommende. Det kan tenkes at eleven likevel fikk en egen opplevelse av høytlesningen ved å se på bildene, om hen ikke forstod noe eller bare deler av teksten som ble lest. Det ville vært vanskelig å finne dette ut gjennom min ikke-deltakende observasjon også, fordi det var ikke bare denne eleven som holdt seg stille gjennom leseopplæringen.

Ved videre ettertanke kan det likevel tenkes at denne typen leseopplæring, med høytlesning og bilder presentert på storskjerm, kan bidra til en form for opplevelse av inkludering for de elevene som i flere tilfeller tas ut av klasserommet for spesialundervisning. I den felles høytlesningen er de en del av resten av klassen, og gjennomfører det samme undervisningsopplegget som alle de andre elevene.

Dette viser hvor viktig tilstrekkelig informasjon om elevene er for å kunne utforme inkluderende undervisning. Satt på spissen kan det sies at dette undervisningsopplegget gikk i strid med hele poenget med god klasseledelse, der læreren eller klasselederen skal kunne “[...] skape et læringsmiljø som fremmer elevenes sosiale og faglige læring” (Statped, 2019).

Ut fra de observasjonene jeg gjorde i klassene kunne det virke som at svært mange elever syntes det var morsomt og givende med denne typen leseopplæring, både fordi de ikke var vant med å få se så store bilder fra ei bildebok, men også fordi de uttrykte at de ikke hadde kjennskap til akkurat Morkels alfabet (2015). Noen elever uttrykte tydelig at dette var noe de syntes var kjedelig, men som tidligere bemerket i funn fra observasjonene var det mange gode refleksjoner og tanker som likevel kom til uttrykk fra nettopp disse elevene. Det er grunn til å tro at bildene som ble blåst opp på storskjerm bidro til å hjelpe de elevene som i utgangspunktet mente at dette var kjedelig undervisning. Særlig var det mange gutter som løp opp for å se bildet på nært hold da læreren inviterte til det. Dette kan enten tyde på at de elevene som var raske med å gå nærmere skjermen hadde problemer med å se bildene og bare ikke turte å si ifra om det, eller så kan det tenkes gjennom det fenomenologisk-hermeneutiske ståsted at elevene følte mer mestring da de kom opp foran hele klassen og fikk diskutere med medelever.

Det har vært en utfordring å måle engasjement gjennom ikke-deltakende observasjon, men jeg gjorde det på den måten at jeg observerte om elevene fulgte med på bildene på storskjermen, om de var muntlig aktive, og hvordan de jobbet med de oppgavene de fikk utdelt av lærerne underveis i leseprosessen. Dette førte til at jeg opplevde at to av klassene var svært engasjerte, både med refleksjoner og tilbakemeldinger på bilder, spørsmål og oppgaver, men også det arbeidet de valgte å legge ned i tegneoppgavene de fikk. Én av klassene var så glade for tegneoppgaver at de ønsket å gjøre dette i hver eneste norsktime denne uka. Den siste klassen var ikke like engasjert, da læreren måtte arbeide for å få svar på spørsmålene sine, det var generelt lite respons på bildene som ble vist på skjerm, og tilbakemeldingene på spørreskjemaene bekreftet dette i stor grad.

Samtidig var det tydelig i alle tre klassene at elevene var på et svært ulikt nivå når det kommer til modenhet. Det kom barnslige kommentarer fra guttene som noen ganger tydelig irriterte jentene, blant annet på oppslaget hvor Anna kaster hodet bak mens hun stavet Morkel sitt navn. Her ble det en diskusjon blant noen gutter om at Anna var «obsessed», altså besatt, av en demon eller liknende. Andre ganger var det likevel flest gutter som kunne bidra med gode ideer og refleksjoner. Elevene er mellom 10-12 år, så det ville vært unaturlig om elevene skulle være på det samme nivået, både sosialt og kognitivt. Det virket også som at miljøene i de tre klassene var helt ulike. I to av klassene var det kun positivitet overfor å komme med sine egne meninger, mens i den tredje klassen – klassen med mye uro, så var ikke miljøet slik at det var greit å komme med tanker og ideer. Det ble da raskt kommentert og eventuelt ledd av eller slått ned på av andre elever. Dette var også noe jeg fikk høre fra læreren i denne klassen i etterkant.

6.2 Spørreskjemaet

Jeg benyttet meg av et semistrukturert spørreskjema på det grunnlag at jeg hadde utformet skjemaet med ett graderingsspørsmål, fem ja/nei-spørsmål og ett ja/-nei-spørsmål som måtte begrunnes med en fullstendig setning. Jeg kunne på forhånd ikke vite om elevene ville svare ærlig på spørsmålene, men i min analyse av resultatene fra spørreskjemaene har jeg tatt utgangspunkt i at elevene har svart så ærlig og godt som de kunne. I tillegg ble alle spørreskjemaene besvart anonymt. Med tanke på min fenomenologisk hermeneutiske tilnærming hadde jeg ikke intervjuer å transkribere slik som er mest vanlig å gjøre ved en slik tilnæringsmåte, men jeg tok herunder utgangspunkt i spørreskjemaene og svarene som sto der. Dette kunne jeg gjøre fordi elevene hadde valgt å svare utdypende på de fleste spørsmål, selv om det var «ja/nei»-spørsmål. Jeg har forsøkt å fortolke svarene til elevene slik at jeg på en bedre måte kan forstå hva de følte da de ble lest for, hvorfor de viste reaksjonene de gjorde i løpet av leseopplæringen, og hvorfor de svarte som de gjorde på spørreskjemaene.

På spørsmålet om elevene var positive til bruk av bildebøker i norsktimene var elevene mest positive, for eksempel ved kommentaren «Ja, det er bedre og lettere å få et bilde i hode». Likevel var det noen som ikke greide å forholde seg til at det var et ja/nei-spørsmål, og svarte ting som «litt» og «kanskje». Jeg tolker disse usikre svarene som at de ikke helt ville innrømme at de likte eller ikke likte at vi leste bildebok. Det viste seg som nevnt tidligere på flere av ja/nei-spørsmålene at elevene ikke klarte å svare kun «ja» eller «nei», og særlig de elevene som svarte «ja» på de ulike spørsmålene utdypet svarene sine. Dette kan tyde på at de hadde mer på hjertet til disse spørsmålene enn bare «ja». Jeg tolker dette som at de har hatt en

opplevelse fra leseopplæringen som de fikk noe igjen for, og dermed ønsket å gi tilbakemelding fra det.

Når det gjelder forståelsen av bildebøker, og hvorvidt elevene syntes det var lettere å forstå innholdet i ei bok når det var bilder på hvert oppslag, var det kun fem elever på hele mellomtrinnet som hadde svart at bildene ikke gjorde det lettere å forstå. Én av disse hadde svart «nei, like lett», de andre hadde kun skrevet «nei». Eleven som svarte at det var like lett uten bilder som med, kan være en sterk leser, eller en som ønsket å fremstå som det. Selv om jeg på forhånd hadde hatt informasjon om hvem som var sterke og svake lesere i klassene, ville jeg ikke kunne fastsatt om dette var en sterk eller svak elev, på grunn av at spørreskjemaene ble besvart anonymt. At 5 av 52 besvarelser var «nei», betyr at 9,6% av elevene hadde svart «nei», og at 90,4% hadde svart at det var lettere med bilder enn uten. Et generelt inntrykk fra klassene var likevel at de aller fleste syntes det var lettere å forstå handlingen ved hjelp av bilder på hvert oppslag. Dette kan vise til at bildebøker samler elevene om en felles leseforståelse, fordi de får se på de samme bildene eller oppslagene samtidig, hører på det læreren leser, og kan ha en felles diskusjon basert på et felles grunnlag.

Det var interessant å lese elevenes svar på om de ønsket å bruke mer bildebøker i undervisningen. Av svarene i funn-kapittelet ser vi at flertallet i klassene svarte «ja», men det var også her noen som ikke ønsket mer bruk av bildebøker i undervisningen. Som nevnt tidligere kan det hende at elevene som responderte med «nei» ikke er noe glade i å lese bøker på generell basis, ei heller å bli lest for. Likevel var det noen spørreskjema som inneholdt selvmotsigende svar, da eleven skrev at hen ikke ønsket å bruke mer bildebøker, men den leseopplæringen som ble gjennomført den uka jeg var der, hadde hen opplevd som positiv, i tillegg til at boka var fin og at det ble lettere å forstå boka når det var bilder på alle oppslagene. Akkurat disse svarene som ikke står i stil med hverandre, kan vise til at enkelte elever ikke er glade i å lese bøker, men at dette spesifikke undervisningsopplegget med Morkels alfabet (2015) ble en positiv opplevelse for dem. Det er mulig at selve boka var såpass interessant for elevene at norsktimene ble fine for dem, men at de ikke har et behov for å skulle gjøre noe liknende så mange ganger. Basert på tallene fra dette spørsmålet, der 7 av 52 svarte «nei», som gir 13,4% negative besvarelser, kan det likevel påpekes at det da er 86,6% av elevene på mellomtrinnet som var positive til mer bruk av bildebøker i norskundervisningen.

Herunder ligger også spørsmål 5 fra spørreskjemaet, der det stilles spørsmål om det er vanlig at de bruker bildebøker i undervisningen. Det kommer tydelig frem at det ikke er vanlig med bruk av bildebøker, og det var noe uventet å lese én av elevenes svar; «Nei, kan ikke huske sist». Med tanke på det jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, at lærerne på forhånd fortalte at de pleide å lese bildebøker i leseopplæringen, ble dette motstridende informasjon. Det hadde vært ønskelig å samtale med klassenes norsklærere i ettertid angående disse besvarelsene, men tiden strakk verken til for lærerne eller meg. Med tanke på hvor mange elever som faktisk svarer «nei» på dette spørsmålet, forteller det at mellomtrinnet på denne skolen ikke benytter seg av bildebøker i særlig stor grad. Kun på femte trinn var det noen som svarte «ja», der én elev skrev at hen ønsket mer bruk av bildebøker enn de hadde nå. Så her var det ikke like uvanlig som på de andre to trinnene, men likevel lå det et ønske om enda mer bildebøker i norskundervisningen.

Den siste kategorien i funnene fra spørreskjemaene handler om elevenes opplevelse av norsktimene gjennom uka som var gått. Dette spørsmålet skulle begrunnes, og de aller fleste hadde greid dette. Besvarelsene handlet i størst grad om at det var positivt fordi «boka var fin», eller at «det var morsomt å se på bildene». Det var i tillegg flere svært reflekterte elever i disse klassene, som svarte ting som «Ja, jeg opplevde norsktimene som positive fordi vi fikk tenke om bildene og dele teorier og vi fikk tegne», og «Ja, jeg opplevde det som ganske positivt fordi vi snakket høyt og ikke så mye støy». Den siste besvarelsen her kommer fra en elev på sjuende trinn, der jeg to ganger i løpet av uka i klassen opplevde at det var støy i klasserommet. Begge gangene var det ved timenes oppstart. Med tanke på hvor lite jeg var inne i klassene kan jeg ikke uttale meg om klassens miljø på generell basis, men eleven som svarte dette, at «[...] vi snakket høyt og ikke så mye støy», hadde tydelig en oppfatning om at klassen ofte var preget av støy i norsktimene.

Til slutt vil jeg se på tallene som kom ut fra elevenes gradering på inkluderingsspørsmålet. Spørsmålet lød: «Følte du at du ble inkludert i norsktimene? (Sett ring rundt tallet som passer, der 1 er ikke inkludert og 5 er veldig inkludert)». Fra elevenes besvarelser kom jeg altså fram til at femte trinn fikk en følt inkludering på 3,53 av 5 på skalaen, sjette trinn fikk et resultat på 3,33 av 5, mens sjuende trinn fikk en følt inkludering på 3,84 av 5. Dette kom jeg fram til ved å klassevis legge sammen alle tallene som var sirklet rundt, for deretter å regne gjennomsnittet av disse tallene. Ut fra disse tallene ser vi at sjuende trinn hadde elever som følte seg mer inkluderte enn i de to andre klassene. Det kan være ulike årsaker til at elevene i denne klassen på generell basis følte seg mer inkluderte i norsktimene enn i de andre. For

eksempel kan det ha mye med lærerens fremtoning og gjennomføring av undervisningsopplegget å gjøre. Dette vil bli tema i neste kapittel, der det samlede datamaterialet vil bli sammenliknet og diskutert.

7.0 Sammenlikning og diskusjon av datamaterialet

I denne delen vil observasjoner sammenliknes med besvarelsene jeg fikk på spørreskjemaene. Dette underkapittelet deles inn i kategoriene engasjement, bruk av bilder under høytlesning, bildebokas potensiale på mellomtrinnet og inkludering ved en felles leseopplevelse.

Engasjement

Da jeg som forsker gikk inn i de tre klasserommene på mellomtrinnet for å observere, hadde norsklærerne vært tydelige på at elevene var vant med å bli lest høyt for og at det var vanlig å bruke bildebøker i disse høytlesningsøktene. I tillegg ble det fortalt at dette var noe elevene likte godt. Som forsker kan det tenkes at jeg la for stor tillit til det lærerne fortalte på forhånd om høytlesningen. Det var tydelig at elevene på mellomtrinnet hadde stor glede av høytlesning på to av trinnene, men opplevelsen som observatør i den tredje klassen ble ikke som forventet, på grunnlag av det jeg ble fortalt av lærerne. Det ville da vært bedre å gå inn i klasserommet med et mer åpent sinn, uten forventninger om at elevene skulle være spesielt engasjerte eller glade. Dette noterte jeg meg raskt, og sammenliknet med besvarelsene på spørreskjemaet var det også i denne klassen at svar som «Nei, norsk er kjedelig» og flere «nei»-svar på om de ønsket mer bruk av bildebøker hyppigst oppstod.

At den ene klassen slet på denne måten med å engasjere seg i ukas leseopplæring kan ha flere underliggende årsaker. Det kan hende miljøet i klassen ikke var konstruert på den måten at elevene var særlig interessert i lesing til daglig, eller så kan læreren være en stor faktor i dette. Som vi så i funnene fra observasjonene, opplevde jeg mer enn én gang at det virket som hen hadde det litt travelt med å bli ferdig med leseopplæringen slik at de kunne gjøre noe annet. Om læreren er sånn til vanlig er det i dette prosjektet ikke mulig å uttale seg om, men det kan virke forståelig om en klasse ikke blir særlig engasjerte i norskundervisningen eller leseopplæringen hvis det er tilfellet. At en lærers hverdag er travel skal ikke bestrides på noe grunnlag her, men den klasseledelsen som kom til syne i denne klassen en faktor jeg vil legge til grunn, fordi det følte ikke som at læreren gjorde sitt beste for å motivere eller engasjere elevene i akkurat denne leseopplæringen. I tillegg, som Rongved (2020) påpeker, så er det viktig å tenke over hvordan man utfører høytlesningen. Ettersom denne læreren hadde det litt travelt med å komme seg gjennom et par av øktene med leseopplæring, klarte hen kanskje ikke å skape det samme engasjementet som i de andre to klassene. Læreren hadde noen gode refleksjonsspørsmål, men tok seg der igjen sjelden tid til å vente på svar fra elevene – som kanskje trengte noen sekunder ekstra for å komme på et svar. Her velger jeg å henvise til

Børresen (2022) sin artikkel om håndopprekning, der det foreslås metoder for å fordele ordet i klasserommet. For eksempel kunne læreren tatt en runde med alle elevene for å høre om det var noe spesielt de kunne tenke seg å si om et oppslag eller noe som hadde skjedd underveis i bildeboka. For å trekke inn et annet positivt element, så var det denne læreren som inviterte elevene til å komme nærmere for å se på bildene som ble vist på storskjermen i én av norsktimene. Dette førte til en god diskusjon blant elevene om hvorvidt det var fotografi eller maleri som ble brukt i illustrasjonene gjennom boka. Dette siste punktet fører meg inn på neste delkapittel, som omhandler nettopp bruken av bilder.

Bruk av bilder i høytlesningen

Før oppstart av undervisningen denne uka ble det påpekt at elevene ikke var vant med å få bilder fra bøker de hadde lest blåst opp på storskjerm. Dette syntes å engasjere mange helt fra starten, fordi de da fikk et bedre inntrykk av hva som skjedde i boka og hva det var læreren leste om. Noen av oppslagene var litt vanskelige for elevene å komme med tydelige tanker og refleksjoner om, men det var mange gode ideer som ble tatt tak i og ledet videre til en diskusjon. Særlig de to mest engasjerte klassene hadde mye på hjertet om de aller fleste oppslagene. De diskuterte hvem som bodde i huset ved siden av åkeren der Morkel la ut lappene den første natten, måten Anna kastet seg bak da hun ropte ut bokstavene i Morkels navn, og kanskje særlig mange tanker og ideer kom fra elevene på oppslaget hvor det ikke er noen tekst, der Anna har skrevet «KOM» i snøen og sitter og venter. Det ble tydelig for meg at å få bilder presentert i så stor skala var behjelpelig for svært mange elever.

I den ene klassen var det en elev som bet seg merke i noe som verken jeg eller lærer hadde sett, som hen ble imponert over. Det eleven så var Morkel som står helt i bakgrunnen av ett av oppslagene der Anna sitter på huk for å se på en lapp som ligger på bakken. Jeg fikk i etterkant av denne timen vite at dette var en elev som generelt sa lite i timene og hadde noen utfordringer med både lesing, skriving og konsentrasjon. Dette viser igjen at bilder som støtte under høytlesning kan ha stor betydning for mange elever. Selv den klassen som opptrådte minst engasjerte hadde, til tross for en del uro, mange elever som fulgte godt med på bildene – og som nevnt i forrige delkapittel var det flere som hadde en fin diskusjon da de fikk muligheten til å studere bildet på nært hold. Dette viser til det Salinas & Bergseng (2022) sitt bildebokprosjekt kom fram til; bilder på storskjerm kan være til hjelp for alle elever i en klasse, ikke bare de elevene som kanskje har behov for ekstra hjelp med tanke på lesing eller språkvansker av noe slag.

Morkels alfabet (2015) er ei bildebok med veldig fargerike og detaljerte illustrasjoner, noe som gjør at elevene fikk mye å studere, tolke og reflektere over da de hadde oppslagene foran seg på storskjerm. At det var så mye som skjedde på hvert oppslag, med de fargerike detaljene ut fra hva som skjedde og sinnsstemningen i oppslagene, tror jeg elevene ble mer fanget enn de ville blitt dersom lærer hadde gått rundt med et enkelt eksemplar og elevene hadde fått sett bildene i noen sekunder. Det optimale ville vært å ha et klassesett av boka tilgjengelig slik at elevene kunne studert oppslagene og kjent på boka med hendene sine for en enda mer givende opplevelse av boka, men det viste seg ikke å være mulig i dette tilfellet. I ettertid ser jeg også at det kunne vært fordelaktig og skrevet ut noen av oppslagene slik at elevene kunne sett på dem i grupper eller par.

Bildebokas potensiale på mellomtrinnet

Ut fra mine observasjoner og de to tidligere delkapitlene hvor jeg har diskutert noe om elevenes engasjement overfor leseopplæring ved bruk av bildebok samt viktigheten bruk av bilder i ved høytlesningen har for mange elever, ser jeg et stort potensiale i bildeboka på mellomtrinnet. Det ligger en tro på at bildeboka kan føre til leseglede hos flere elever, på grunn av dens allsidighet. Som Blikstad-Balas (2023) påpeker, så blir mer og mer av livene våre mediert gjennom tekst. Dette viser også at en må ha god literacy (UNESCO, 2023) for å kunne ta del i den hverdagen vi lever i, som stadig er i endring. For å få en god literacy er det da også viktig å lese mye. Bildeboka vil være et godt alternativ til de elevene som trenger ekstra støtte mens de leser, og som det kom fram i spørreundersøkelsen, så syntes 90,4% av elevene at det ble lettere å forstå hva ei bok handler om når det er bilder på alle oppslag. Når en så høy prosent av et helt mellomtrinn svarer dette, tolker jeg det som at bildeboka gjerne må brukes hyppig for å få en god og givende leseopplæring for elevene. Som skrevet om tidligere i oppgaven poengterer Ommundsen (2018) at det finnes mange forskjellige sjangre innenfor bildebokas verden. De kan være triste, spennende eller morsomme. Dette viser at ei bildebok ikke bare er ei bildebok, men at bildebokfeltet er enormt og bør utforskes og utprøves mer i klasserommene.

Kommentaren fra ett av spørreskjemaene som gjaldt bruken av bildebøker i norskundervisningen, om hvorvidt det var vanlig at de brukte bildebøker («Ja, litt, men det syns jeg vi skal bruke mer av»), viser at det foreligger et ønske om mer bildebøker i norskundervisningen hos enkelte elever. Det ville vært interessant å vite om elevene i denne og de andre to klassene har den medbestemmelsen de skal ha med tanke på undervisning. Det er mulig at denne eleven som reflekterte over at de brukte noe bildebøker, men også at de

gjærne skulle brukt det mer, ikke føler at hen kan ønske dette fra sine lærere. Dette blir dog bare fortolkning, innenfor den fenomenologisk-hermeneutiske tilnæringsmåten. En annen positiv kommentar fra spørreskjemaet som er nevnt tidligere i oppgaven, som gjaldt ukas leseopplærings, var «Ja, det er bedre og lettere å få et bilde i hode». Denne kommentaren ønsker jeg å fremheve fordi eleven ser verdien av å få presentert bilder og tekst sammen, slik at forståelsen av det som skjer og blir lest blir større.

I og med at bildeboka Morkels alfabet (2015) engasjerte så mange elever på mellomtrinnet som den gjorde i min forskning, ser jeg at denne bildeboka godt kan benyttes til undervisning for å fremme god leseopplærings, men også for å engasjere elever i diskusjoner eller litterære samtaler. I tillegg er dette ei bok som etter min oppfatning gjerne kan brukes tverrfaglig også. I min studie ble det gjennomført skrive- og tegneoppgaver, og tegneoppgavene kunne for eksempel ledet videre til arbeid i kunst og håndverk. Naturfag er også et fag som kunne blitt brukt som en del av leseopplærings av Morkels alfabet (2015), på grunn av dens bruk av fugleliv, trekkfugler og årstider. Boka har et stort potensiale som bør bli utforsket mer i fremtiden.

Inkludering gjennom en felles leseopplevelse

Dette underkapittelet hører til forskningsspørsmålet «I hvilken grad opplevde elevene at leseopplærings ble inkluderende ved bruk av bildeboka «Morkels alfabet»?» Til nå har vi sett på hvordan bildeboka Morkels alfabet (2015) engasjerte elever i leseopplærings, og at mange gjerne ønsket mer bruk av bildebøker i norskundervisnings. Fra funnene og analysedelen angående følelsen av inkludering, ser vi at denne typen leseopplærings, med bruk av bildebok der bildene ble blåst opp på storskjerm, resulterte i at elevene følte seg litt over middels inkluderte. Nøyaktig hva det var som gjorde at elevene følte seg mer eller mindre inkluderte fikk jeg ikke noe spesifikt svar på, fordi jeg valgte å kun utforme dette spørsmålet som et graderings spørsmål. Likevel, med elevenes engasjement i timene, deres respons på spørreskjemaet der størsteparten av elevene hadde hatt en positiv opplevelse av leseopplærings, samt at svært mange ønsket mer bruk av bildebøker i norskundervisnings, gir det et samlet inntrykk om at det var selve bruken av bildeboka Morkels alfabet (2015) og oppgavene de fikk gjøre underveis i lesings, som bidro til at de var så engasjerte som de var, men at de samtidig følte seg inkluderte i den grad de gjorde.

Inntrykket av de samlede svarene var at nivået av inkludering burde ligget på 4 av 5, men de elevene som hadde sirklet rundt tallet 1 og 2 på spørsmålet trakk kraftig ned på

gjennomsnittet for de som hadde svart 4 og 5. At elevene havnet på 3.33, 3.54 og 3.84 bidrar til at jeg som forsker ser at undervisningsopplegget har et forbedringspotensial, og at det er desto mer viktig at en forbereder seg nok og riktig til leseopplæringen. Om det var lærerne som ikke klarte å se alle elevene i den grad de burde gjort, eller om elevene valgte å svare at de følte seg lite inkluderte fordi de selv deltok lite i leseopplæringen, er noe som må stå som et spørsmål til fremtiden. Her ville kanskje kvalitative intervjuer vært en god metode for å få utvidede svar på spørsmålet.

Det er flere faktorer som kan ha ledet til et middelmådig resultat i oppnådd følt inkludering hos elevene. Elevene selv, klasse miljøet, lærerne og deres opptreden i klasserommet, utenforstående hendelser som påvirket denne uka for elevene, bildeboka eller undervisningsopplegget. Det er vanskelig å få svar på nøyaktig hvorfor elevene svarte det de gjorde, men basert på svarene er det et stort forbedringspotensial i inkluderingsdelen av undervisningen på mellomtrinnet på denne skolen.

8.0 Oppsummering

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å finne ut hvordan den felles leseopplevelsen av ei bildebok kan bidra til inkluderende leseopplæring på mellomtrinnet. Metodene som ble brukt var ikke-deltakende observasjon og spørreskjema. Ut fra funnene jeg gjorde, særlig fra spørreskjemaene, viser det seg at elevene på mellomtrinnet i stor grad er positive til bruk av bildebøker i norsktimene, og at det foreligger et ønske om mer bruk av bildebøker fremover. Én av årsakene har blitt tolket dithen at bildene gjør bøkene lettere å forstå, i tillegg til at bilder på storskjerm engasjerte mange elever, da de ikke var vant til å motta leseopplæringen på en slik måte. I mitt forskningsprosjekt ble bildeboka Morkels alfabet (2015) av Stian Hole benyttet, og det ble mange gode samtaler gjennom refleksjonsspørsmål og skrive- og tegneoppgavene som elevene fikk underveis i lesingen.

Det er vanskelig å si om resultatene fra observasjoner og spørreskjema ville blitt annerledes dersom jeg hadde valgt å gjennomføre leseopplæringen selv og latt lærerne observere sammen med meg, men basert på resultatene er elevene meget positive til bildebokas potensiale på mellomtrinnet. En faktor som i ettertid kunne vist seg å være nødvendig med tanke på spørreskjemaene, er å legge til en «vet ikke»-boks som et svaralternativ, i og med at det var noen elever som valgte å svare «ja og nei». Med tanke på graderingsspørsmålet oppleves det at elevene følte seg ganske inkluderte, men her ble ikke resultatet som ønsket. Det hadde vært lettere å forstå hvorfor de krysset av på det tallet de gjorde i graderingen om jeg i tillegg til spørreskjemaet hadde foretatt noen kvalitative intervjuer. Dette ble bortprioritert av én årsak, og det var tid.

Funnene og analysene jeg har gjort i ettertid av forskningen min viser likevel at elevene i de fleste tilfeller var engasjerte i leseopplæringen, de viste nysgjerrighet for hva som skulle skje videre, og tegneoppgavene var et høydepunkt for mange elever. Det er grunn til å tro at den felles leseopplevelsen av Morkels alfabet (2015) kan føre til en mer inkluderende leseopplæring, men det er nødvendig å forske videre på akkurat dette. Til fremtidige prosjekter kan det tenkes at kvalitative intervjuer vil være en bedre fremgangsmåte for å få de svarene en ønsker.

Positive elementer som kom fram fra dette forskningsprosjektet var at ved å skape en felles leseopplevelse i klassen opplevde elevene mindre støy, i tillegg til at de elevene som ikke ellers er så aktive i norskundervisningen får en mulighet til å være muntlig aktive ved å få bilder på storskjerm gjennom hele høytlesningen. Bildene viste seg også viktige i den klassen

hvor elevene ikke virket særlig engasjerte eller interesserte i bildebøker og høytlesning. Det kom fram at svært mange likte denne typen leseopplæring, og gjerne kunne sett mer av det.

Det gjenstår nok mye forskning på dette feltet, da bildebøker og leseopplæring er en egen verden som må utforskes og utprøves. Jeg tror at mitt forskningsprosjekt kan bidra til mer forskning innenfor bildeboksjangeren og inkluderende leseopplæring, basert på de funnene jeg har gjort.

Litteraturliste

- Aamli, K. (08.05.2014). Utfordrende bildebøker for voksne. *Forskning*.
<https://forskning.no/kunst-og-litteratur-partner-kulturpolitikk/utfordrende-bildeboker-for-voksne/563549>
- Amundsen, B. (27.04.2015). Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren. *Forskning*, s.2-3.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-samfunnskunnskap-barn-og-ungdom/sann-far-vi-god-skole-mener-skoleforskeren/498374>
- Blikstad-Balas, M. (05.12.2022). Literacy. *Store Norske Leksikon*. (s.1). <https://snl.no/literacy>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2.utg.). (s.12). Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (18.11.2022). Hvordan fordele ordet i klasserommet. *Utdanningsforskning*. (s.1-2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hvordan-fordele-ordet-i-klasserommet/>
- Dahlum, S. (09.03.2021). Validitet. *Store Norske Leksikon*. (s.1). <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). (s.48-49, 54, 101-102). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). *St. meld. Nr. 030 (2003-2004)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=8>
- Fasting, R., Hausstätter, R.S., Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 85-90. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15). Tapir Akademisk Forlag.
- Gyldendal (u.å.). *Saltos bokhylle*. <https://www.gyldendal.no/grs/saltos-bokhylle/c-187135/>

Haugen, M.O. (28.01.2022). Bildebøker. *Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/bildeb%C3%B8ker>

Hole, S. (2015). *Morkels alfabet*. Cappelen Damm.

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4.utg.). (s. 47).

Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2017). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). (s. 34-38).

Universitetsforlaget.

Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91-102. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02>

Lillevangstu, M., Tønnessen, E.S., Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget.

Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur AB.

Nilholm, C., Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.

Nordberg, H. (2001). I Goga, N. & Mjør, I. (Red.). *Møte mellom ord og bilde: En antologi om bildebøker*. Cappelen Damm Akademisk.

Ommundsen, Å.M. (2018). Bildeboka. I Stokke, R.S., Tønnessen, E.S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 151 og 167). Universitetsforlaget.

Opplæringslova - oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Ramnefjell, T. (u.å.). Høytlesningens kunst. *Foreningen !Les*. (s.1-3).

<https://foreningenles.no/formidling/bok-og-formidlingstips/formidlingskurs/hoytlesingens-kunst>

Rongved, E. (2020). Slik kan elever og lærer få mer utbytte av høytlesingen. *Forskning*. (s.2).
<https://forskning.no/partner-pedagogikk-skole-og-utdanning/slik-kan-elever-og-laerer-fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen/1730960>

Salinas, V., Bergseng, C.H. (16.06.2022). Hvordan bruke en bildebok med symboler i høytlesning. *Leser søker bok*. <https://lesersokerbok.no/aktuelt/hvordan-bruke-en-bildebok-med-symboler-i-hoytlesning/>

Samuelson, A.M. (1995). Billedboken – En glede og utfordring også for voksne. *Pedagogisk forum*.
<https://www.nb.no/items/b6327dd40ba6850284ce15e6c2bf6eaa?page=5&searchText=ulla%20Orhedin%20bilderboken>

Skaftun, A., Solheim, O.J., Uppstad, P.H. (2014). Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet (s.84). Cappelen Damm Akademisk.

Statped. (31.10.2019). Pedagogiske og digitale verktøy.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/klasseledelse/>

Storstad, O. (1994). Validitet ved bruk av metodetriangulering. *Centre for rural research*.
<https://www.nb.no/items/a633100f2152d2870b18d541692c4b5c?page=0&searchText=validitet%20ved%20bruk%20av%20metodetriangulering>

Utdanningsdirektoratet (13.06.2020a). Klasseledelse. *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154035>

Utdanningsdirektoratet (13.06.2020b). Sosial læring gjennom arbeid med fag. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153830>

Utdanningsdirektoratet (31.03.2022). Tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vårdal, L. (17.06.2019). Kvalitative og kvantitative metoder.

<https://ndla.no/nb/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:1:7d43618f-5198-4b32-9e3f-74c7d73ffb27/resource:1:190746>

Yale Center for Teaching and Learning (u.å.). *Inclusive Classroom Climate*. Hentet 13.04 fra

<https://poorvucenter.yale.edu/ClassClimates>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til elevene

INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER PÅ 5., 6. OG 7.TRINN

I uke 11 kommer masterstudent Rebekka til å være inne i norsktimene på mellomtrinnet. Hun holder på med et masterprosjekt som omhandler bildebøker og deres potensiale i skolen.

Rebekka kommer til å være inne i klassene for å observere mens klassenes norsklærere gjennomfører et undervisningsopplegg som hun har forberedt. Boka som skal brukes heter «Morkels alfabet», og handler om blant annet vennskap og lengsel.

Etter at norsklærerne er ferdige med å lese boka, samtidig som bilder fra oppslagene i boka har blitt vist på storskjerm, vil Rebekka dele ut et spørreskjema som elevene skal svare på. Skjemaet handler noe om bruk av bildebøker, i tillegg til inkludering – hvordan følte dere at dere ble inkluderte i leseopplæringen? Er bildebøker noe dere vil se mer av i norsktimene? Spørreskjemaet vil ha enkle spørsmål med flest ja/nei-spørsmål. Spørreskjemaet skal besvares anonymt.

Dette er et prosjekt som forhåpentligvis vil hjelpe til med å forstå hvordan en kan få leseopplæringen til å bli mest mulig inkluderende for alle elever.

Vedlegg 2 – Spørreskjema til elevene

SPØRRESKJEMA - INKLUDERENDE LESEOPPLÆRING

1. Opplevde du norsktimene som positive? Hvorfor/hvorfor ikke?	
2. Følte du at du ble inkludert i norsktimene? (Sett ring rundt tallet som passer, der 1 er ikke inkludert og 5 er veldig inkludert)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Synes du det er positivt å bruke bildebøker på skolen/i norsktimene?	
4. Synes du det er lettere å forstå hva boka handler om når det er bilder på alle sidene?	
5. Er det vanlig at dere bruker bildebøker i undervisningen?	
6. Kunne du tenke deg å bruke mer bildebøker i norsktimene?	
7. Synes du dere jobbet med teksten på en fin måte?	