

Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær

Sammendrag

Artikkelen ser nærmere på hvordan høytlesing og felles utforskning av en bildebok på første-trinn kan bidra til elevenes emosjonelle literacy. Artikkelforfatterne har observert og analysert to høytlesingsøkter med bildeboken *Fy Katte!* av Viermyr og Granhaug. Boken tematiserer følelser og relasjoner, valg og verdier, og har et komplekst samspill mellom tekst og bilder som inviterer til fortolkning. Vi undersøker elevenes responser og hvordan lærer leder den litterære samtalen. Funnene ses i lys av teori om hvordan bildebøker i særlig grad kan bidra til emosjonell literacy, samt teori om klassesamtalen generelt og den litterære samtalen spesielt. Vi finner at bildeboken kan være en god utforskningsarena for både grunnleggende og sosiale følelser, men at lærers rolle som samtaleleder er avgjørende.

Nøkkelord: Høytlesing; bildebok; emosjonell literacy; grunnleggende og sosiale følelser; litterære samtaler; lærers rolle i samtaler

The Picture Book *Fy katte!* – An Exploration Area for Emotional Literacy? Literary Conversations in 1st Grade

Abstract

The article focuses on whether and how read-alouds of picture books in 1st grade can contribute to the pupils' emotional literacy. The authors have observed and analysed two read-alouds of *Fy Katte!* by Viermyr and Granhaug. The book thematises feelings and relations, choices and values, and portrays a complex interaction between text and pictures which invites the pupils to engage in the story. We study the pupils' responses and how the teacher conducts the literary conversation. The findings are viewed in the light of theory on how picture books can contribute to emotional literacy and theory on classroom conversations in general and literary conversations in particular. We find that reading picture books can be an excellent training field for both basic and social emotions, but the teacher's role as a leader of the conversations is crucial.

Keywords: Read-alouds; picture book; emotional literacy; basic and social emotions; literary conversations; the teacher's role in conversations

Innledning

Høytlesing og samtale om tekst har ikke lenger en selvsagt plass i norskklasserommet, heller ikke i begynneropplæringen; dette til tross for at det å «lytte til og samtale om skjønnlitteratur» fremheves både i tidligere og nåværende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2020). Mange lærere gir uttrykk for at de ikke lenger prioriterer høytlesingen. Begrunnelsene spenner fra mangel på tid, til utfordringer knyttet til å samle elevene om en aktivitet mange har liten erfaring med. I tillegg konkurrerer boken med andre medier. Leses det, skjer lesingen ofte i matpauser, uten samtale om teksten (Hoem, Håland og McTigue, 2019; Tysvær og Ottesen, 2019)1.

Litteraturredidaktikere er enige om at arbeid med litteratur må settes på agendaen; ikke minst ses dette arbeidet som et mulighetsrom for å utvikle literacy generelt og emosjonell literacy spesielt (Skaftun, 2009; Penne, 2010; 2012; 2013; Andersen, 2011; Hamre, 2014; 2015; Røskeland, 2014; Stokke, 2014; Skaftun, Aasen og Wagner, 2015; Smidt, 2016; Kjelen, 2018). Andersen fremhever denne sammenhengen eksplisitt når han skriver om følelser som en grunnleggende ferdighet «som kommer før alle andre»:

(...) det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsesevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (2011, s. 19–20).

Kan «fortellinger om andres liv og skjebne» alt i begynneropplæringen gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov»? Vi har observert og analysert to høytlesingsøkter på førstetrinn der elevene utforsker bildeboken *Fy Katte!* av Marianne Viermyr og Sissel Granhaug

(2006). Boken tematiserer følelser og relasjoner, valg og verdier, og har et komplekst samspill mellom tekst og bilder som inviterer til fortolkning.

I senere år har flere pekt på skjønnlitterær lesing som fagspesifikk lesing i norskfaget, og flere har vist at opplæring i slik lesing både kan og bør starte tidlig (Hoem, 2014; Håland og Ulland, 2014; Stokke, 2014; Håland og Hoel, 2016; Bjerke og Johansen, 2017; Ommundsen, 2017; Michaelsen og Strand, 2017; Bakke og Kverndokken, 2018; Stokke, 2018; Tørnby, 2020). Eksempelvis viser empiriske undersøkelser at elever alt på førstetrinn kan posisjonere seg som litterære lesere i klassesamtaler. Håland og Hoels casestudie (2016) viser at elevene evner å respondere som aktive medskapere av bildebøker når de svarer på «fagspesifikke nærlesingsspørsmål som inviterer til utforskning av tekster» (2016, s. 26); i en sterkt lærerstyrt samtale evner elevene å bevege seg både inn i og ut av teksten. Stokke (2014) viser at seksåringers respons på en bildebok i en åpen og mindre lærerstyrt klassesamtale muligens kan forstås som en utforskning av evnen til eksplisitt mentalisering, forklart som «en evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner» (2014, s. 43). Stokke fremhever samtalens betydning i barnas utforskning av sin evne til mentalisering: «Seksåringenes ordforråd og evne til eksplisitt mentalisering er ikke avansert, og foreløpig dreier det seg om svært enkle refleksjoner om basale følelser som sinne og frykt. Samtalen sier likevel noe om potensialet i det å åpne seg for og undre seg over litterære tekster i klasserommet» (2014, s. 51).

Med denne artikkelen søker vi å supplere kunnskapen om opplæring i skjønnlitterær lesing i begynneropplæringen, idet vi ser nærmere på elevers responser og hvordan lærer leder litterære samtaler. Vi tolker funnene våre i lys av Nikolajevas arbeid med bildebøker og emosjonell literacy (2013; 2014; 2018) og teori om klassesamtalen generelt og den

litterære samtalen spesielt (Nystrand, 1997; Aase, 2005; Alexander, 2008; Børresen, 2015; 2016; Børresen og Persson, 2018). Vi presenterer først vårt teoretiske utgangspunkt, bildeboken og metodevalg, før vi gjør greie for funn og drøfter om en høytlesingsøkt kan være en god utforskningsarena for emosjonell literacy.

Bildebøker og emosjonell literacy

Maria Nikolajeva regnes som en nestor innenfor bildebokteori, med verk som *Bilderbokens pusselbitar* (2000) og *How Picturebooks work* (Nikolajeva og Scott, 2001). I senere år har hun rettet oppmerksomhet mot hvordan bildebøkene kan være en utforskningsarena for utvikling av barns evne til mentalisering og empati, også omtalt som emosjonell intelligens eller emosjonell literacy (2013; 2014; 2018). I arbeidene om bildebøker og emosjonell literacy bygger Nikolajeva (2013) på kognitiv litteraturkritikk, og i artikkelen om «Picturebooks and Emotional Literacy» konkluderer hun med at:

[I]f, as cognitive criticism claims, we read fiction because we want to learn more about ourselves and other people, picturebooks are an excellent first step toward emotional intelligence (s. 254).

Nikolajeva argumenterer for at bildebøkene i særlig grad kan fremme barnas emosjonelle literacy fordi de til forskjell fra annen litteratur engasjerer leseren følelsesmessig gjennom flere modaliteter, både gjennom ord, bilder og ikonotekst, det vil si samspillet mellom ord og bilder (Hallberg, 1982). Som i annen skjønnlitteratur blir bildebokleseren kjent med og kan leve seg inn i fiktive karakterers følelser og deres forståelse av hverandres følelser, men i bildeboklesing gis leseren også mulighet til umiddelbar respons på visuelle uttrykk som formidler følelser på en effektiv måte:

Emotions are by definition non-verbal, and language can never convey an emotion effectively. This is where picturebooks offer a unique opportunity to engage

with empathy and mind-reading circumventing the inadequacy of language (Nikolajeva, 2013, s. 252).

Hun viser til kognitiv forskning som finner at barn tidlig i livet forstår og responderer på følelsesmessige dimensjoner i bildene, selv før de har evne til å uttrykke seg verbalt. Responsen kommer til syne gjennom ansiktsuttrykk, kroppsspråk og tid brukt på enkeltoppslag, og kognitive forskere mener at disse responsene ikke er vesensforskjellige fra responser på faktiske erfaringer. Nikolajeva hevder derfor at arbeid med bildebøker kan forberede barna på framtidig følelseshåndtering, mentalisering og empati, i tillegg til å gi språk til følelser de alt har erfaring med.

Nikolajeva skiller mellom grunnleggende og sosiale følelser. Der de grunnleggende følelsene som glede, tristhet, frykt, sinne og avsky er universelle, medfødte og uavhengige av språk, er de sosiale følelsene mer komplekse. Sosiale følelser som kjærlighet, skyld, skam, stolthet, sjalusi og misunnelse involverer sosial interaksjon og er dermed kulturelt betinget. Det kreves altså opplæring både for å forstå og gi uttrykk for sosiale følelser. Å tolke bildebøker som gir uttrykk for sosiale følelser, krever forståelse for bildenes fargebruk, perspektiv, komposisjon og andre grafiske konvensjoner, samt forståelse for tekstens virkemidler og ikonoteksten. Det er i særlig grad de sosiale og sammensatte følelsene Nikolajeva retter oppmerksomhet mot når hun peker på at bildebøkene kan være en utforskningsarena for emosjonell literacy. Arbeid med bildebøker som tematiserer følelser, både grunnleggende og sosiale, kan gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 19–20) og slik bidra til at elevene utvikler empati.

Den litterære samtalen – en klassesamtale om tekst og teksterfaringer

Når Nikolajeva hevder at emosjonell literacy kan læres og øves opp gjennom skjønnlitteratur generelt og bildebøker spesielt, understre-

ker hun læreres avgjørende rolle (2013, s. 254). I begynneropplæringen er det særlig gjennom høytlesing at lærer kan gi elevene tilgang til litterære erfaringer som kan fremme emosjonell literacy. Men høytlesing i seg selv er ikke tilstrekkelig. I en artikkel om kvaliteter i høytlesingen er Mjør (2008) opptatt av høytleserens rolle:

[S]terkt engasjement knytt til tekst handler ikkje berre om «tekst», men truleg om eit meningsfullt møte mellom tekst, livserfaring og subjektive interesser. Då er litteratur noko som utvidar og berikar den einskilde lesaren si erfaring (s. 48).

Som høytleser må læreren legge til rette for at elevene ikke kun møter teksten, men at de opplever tekstmøtet som relevant. Læreren må spore elevene til å oppdage «den nære sammenheng der er mellom deres egne hverdags-erfaringer og teksternes erfaringer, således at de opdager, at det at arbeide med tekster er et brugbart middel til at lære mere om sig selv og deres omverden» (Sørensen, 1983, s. 21).

Et slikt relevant «meningsfullt møte» kan lærer arbeide fram i en litterær samtale. Aase definerer den litterære samtalen som en egen sjanger. Den skiller seg fra andre samtaler gjennom både form og formål (2005, s. 107); litterære samtaler er «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøke litterære tekstar med utgangspunkt i disse erfaringane» (2005, s. 106). Når Aase (2005) gir den litterære samtalen en avgjørende rolle i litteraturundervisningen, viser hun til litteraturlesningens dannelsingsfunksjon:

Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggje den, og han kan og bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar (s. 107).

Et overordnet formål med litteraturundervisningen, inkludert de litterære samtaler, er at elevene utvikler litterær kompetanse, her forstått som evnen til «å gå inn i et dynamisk

samspill med den litterære teksten, der tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129). Det er i særlig grad skjønnlitterære tekster som inviterer leseren til å skape mening i teksten, ifølge resepsjonsetetiker Wolfgang Iser (1978, s. 169). Dette gjør hun ved å fylle det han omtaler som tomme rom i teksten. Iser beskriver to grunnleggende kategorier av tomme rom, den ene er av strukturell art, den andre henger sammen med leserens kompetanse (Maagerø og Tønnessen, 2001, s. 79). Forenklet kan en kanskje omtale dem som tomrom i teksten og tomrom i leserens kompetanse. De strukturelle tomrommene oppstår fordi tekstinnholdet ikke fortelles i sin helhet; leseren må fylle ut fordi teksten er «taus» eller fordi ikonoteksten er kompleks. Tomrom som henger sammen med leserens kompetanse, kan handle om manglende språk eller begrenset livs- og teksterfaring. I en litterær samtale kan læreren hjelpe eller spore elevene til å fylle tomrommene, både gjennom opplæring i litterær lesing, og gjennom å formidle og aktivere kunnskap og erfaringer, språklige så vel som tematiske.

Skal formålet med den litterære samtalen realiseres, må elevene engasjeres i samtalen. Å legge til rette for at elevene får utøve sin eksisterende litterære kompetanse, blir like viktig som å legge til rette for at den utvikles (Aase, 2005, s. 116). Elevene må få komme til orde med sine umiddelbare responser, de må få oppleve teksten på egne premisser og innspillene deres må tas på alvor. Samtidig må det ikke legges opp til en hvilken som helst slags samtale, men til «the right kind of talk» (Alexander, 2008, s. 10). I den litterære samtalen er «the right kind of talk» at en snakker om teksten og teksterfaringer. Læreren er en modell for elevene når hun demonstrerer hvordan en kan snakke om litteratur, og Aase er tydelig på at deltakelse i den litterære samtalen må læres (2005, s. 108).

Aase er altså opptatt av at elevene både må få «lese og oppleve litteratur» og «lære å lese

og oppleve litteratur» i den litterære samtalen (2005, s. 106). Dette fordrer at samtalen har en tydelig plan og bærer preg av konsentrasjon og undersøkelse (Børresen, 2015, s. 18). For å engasjere elevene, må lærer stille *autentiske* spørsmål, gi elevene *høy verdsetting* (Nystrand, 1997, s. 20–21) og praktisere *opptak* (Collins, 1982). Læreren må med andre ord stille åpne spørsmål som elevene opplever som relevante og meningsfulle, og hun må verdsette elevenes fortolkninger, som tar utgangspunkt i deres erfaringsverden. Gjennom å gi konkrete tilbakemeldinger på alle typer innspill og følge dem opp gjennom å be om utdypinger og forklaringer, samt å inkludere dem i videre utforskning av teksten, blir elevstemmene tatt på alvor. Samtidig må lærer stadig sørge for konsentrasjon i samtalen, hun «må vere lydhøyr for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117).

Enkeltstemmene må møtes i en samtale om teksten; alle stemmer må bli hørt, men også utfordret, hvis en har som mål at samtalen skal fungere som læring og danning:

Hvis den muntlige aktiviteten i klasserommet hovedsakelig består i at den enkelte mer eller mindre spontant uttrykker sine følelser og meninger, så forblir elevene i det private og subjektive. For at elevene skal forstå og lære må de over i det allmenne og undersøke det som sies sammen. De må få mulighet til å formulere seg klart, motsi, bli motsagt, forklare og utvikle hverandres tanker (Børresen og Persson, 2018, s. 249).

Samtalen må med andre ord ta utgangspunkt i leseerfaringene, men må samtidig utvikles til en samtale som undersøker teksten (Aase 2005, s. 106) om elevene skal «forstå og lære» av den. Elevene fyller tomrommene i teksten ut fra det Iser betegner som lesernes disposisjoner (1974, s. 281), forstått som blant annet lesernes kompetanse, utdanning, tekstefaring, kulturell bakgrunn, alder og modenhetsnivå (Maagerø og Seip Tønnessen 1999,

s. 29). Ulike lesere vil tolke teksten forskjellig, på samme måte som den samme leseren vil tolke teksten ulikt fra den ene lesningen til den andre. Ifølge Iser legger teksten føringer for hvordan tomrommene i teksten kan fylles, idet tekstmeningen realiseres i selve møtet mellom tekst og leser (1974, s. ix). Når teksten slik setter grenser for hvilke fortolkninger som er rimelige, innebærer dette at en kan kvalifisere seg som leser. I de litterære samtalene må læreren være seg bevisst dette perspektivet og vurdere hvordan de ulike fortolkningene kan møtes, slik at deltakerne i samtalen «kan utvikle hverandres tanker» (Børresen og Persson, 2018, s. 249).

Bildeboken *Fy katte!*

Bildebøker har, som all annen skjønnlitteratur, ulik grad av tomme rom. Men det er kanskje de utfordrende tekstene, tekstene som krever at en går inn i et dynamisk samspill med dem, som best legger til rette for at tekstmening kan bli til relevant livserfaring for leseren. *Fy katte!* (Viermyr og Granhaug, 2006) kan karakteriseres som en kompleks og eksistensiell bildebok (Ommundsen, 2017, s. 122–123). Samtidig er det en tekst som førsteklasinger umiddelbart kan relatere til sine egne livserfaringer. Bildeboken ble valgt til denne høytlesingsøkten med en forventning om at den ville engasjere elevene til samtale, og gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 19–20). Den komplekse teksten med mange tomrom, er et godt utgangspunkt når lærer skal stille autentiske spørsmål. På vaskeseddelen til boken leser vi:

Lillebror har fødselsdag. Mamma og storesøster Selma pynter frokostbordet mens pappa pynter kaken. Selma lover å sette sjokoladekaken i kjøleskapet. Men det glemmer hun. Katja, som er en spretten katt, er veldig glad i kake. Hva kommer Lillebror til å si når han ser den ødelagte kaken? Og hva skjer med Katja? (Viermyr og Granhaug, 2006).

Til tross for eksperimenterende og til dels surrealistiske illustrasjoner er boken en realistisk fortelling med flere gjenkjennelige situasjoner: en hektisk familiehverdag, bursdagsfrokost på sengen, festforberedelser, forventninger, fristelser og forsoning. Boken tilbyr med andre ord flere identifikasjonsmuligheter og inviterer leserne til å engasjere seg i flere mentaliseringer (Nikolajeva, 2013, s. 254). Samtidig er det en bok som utfordrer, både på grunn av sin komplekse ikonotekst, men ikke minst fordi hovedpersonen tar overraskende og dramatiske valg. Selma faller for fristelsen til å åpne Lillebrors gaver, og hun blir så sint at hun kaster Katja i fryseskapet, for så å glemme henne. Både ord og bilder kan skape sterke reaksjoner hos leseren, og siden boken ikke moraliserer eksplisitt, inviterer den til fortolkning og samtale om følelser og relasjoner, valg og verdier. *Fy katte!* er en bok som «holder tilbake»; leserne må fylle tomrom ved å sammenholde ord og bilde med egne livs- og teksterfaringer. Elevene og læreren vil, med sine ulike disposisjoner (Iser 1974, s. 281), slik fortolke bildeboken på ulike måter, noe som gir et godt utgangspunkt for felles utforskning og handlinger om rimelige fortolkningsmuligheter.

Boken kan sies å tematisere både grunnleggende og sosiale følelser. Bildene viser umiddelbart gjenkjennelige følelser som glede, sinne og frykt, og verbalteksten setter ord på flere av disse følelsene. De mer sofistikerte og sammensatte følelsene som skyld og skam, anger og kjærlighet blir tematisert i ikonoteksten, men settes ikke eksplisitt ord på. De er vanskeligere å gjenkjenne, og krever ekstra oppmerksomhet for å kunne bli gjenstand for mentalisering.

Metode

For å svare på forskningsspørsmålet om hvorvidt litterære samtaler om bildeboken *Fy katte!* på førstetrinn kan gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov», har vi observert to høytlesingsøkter ledet av en erfaren lærer som er opptatt av å gi elevene litterære leseerfaringer og -opplevelser.

Bildeboken *Fy katte!* ble valgt av forskerne, og før høytlesingsøktene utforsket vi bilder og tekst sammen med lærer, og vi samtalte om hva som skulle være formålet med den litterære samtalen, hvordan boken kunne leses og hvor en kunne legge inn lesestopp. Vi søkte med andre ord etter mulighetsrom for utøving og utvikling av elevenes litterære kompetanse, særlig deres emosjonelle literacy. Lærer forberedte seg grundig på stemmebruk og intonasjon og fant fram til ord som kunne være utfordrende for elevene. Bildebøkene ble skannet slik at de kunne vises på storskjerm, og avtaler om klas-sedeling ble gjort for å legge til rette for utforskning av bildene og for at lærer bedre kunne gi oppmerksomhet til alle elevstemmene. Elevene ble samlet foran storskjermen og ble strategisk plassert i forhold til hverandre.

En utfordring med det beskrevne forskningsdesignet er at maktasymmetrien, som uunn-gåelig er til stede i alle samtaler mellom lærer og elever, muligens ble forsterket da høytlesingsøktene skulle være gjenstand for observasjon. Da ble det nok enda viktigere for lærer å gjennomføre i tråd med planen. At elevene ikke kjente boken eller var forberedt på tematikken, virket gjerne også inn på symmetrien i samtalen.

Høytlesningsøktene fant sted på vårparten. Boken ble lest samme dag for de to elevgruppene på henholdsvis seks og sju elever. Av de tretten elevene som deltok, var sju flerspråklige, og flere av dem hadde norsk-språklige utfordringer, både reseptive og produktive. Lesingene ble derfor langsomme, med mange gjentakelser, forklaringer, utvidelser og oppklaringer av elevenes bidrag. Flere elever måtte oppmuntres til å ta ordet, mens andre måtte oppfordres til å gi ordet fra seg. Høytlesningsøktene foregikk i elevenes klasserom, og hver av dem varte i ca. førti minutter. Elevene var positivt oppmerksomme og nysgjerrige på oss som observatører, men vi valgte å ha en tilbaketrukket rolle for å innvirke på situasjonen i så liten grad som mulig (Thagaard, 2003, s. 71).

Vi gjorde feltnotat og tok lydopptak. Disse har blitt gjennomgått og drøftet gjentatte ganger for å sikre at funnene representerer sentrale tendenser i materialet (Hjerm og Lindgren, 2011, s. 91). Utvalgte deler har blitt ordrett transkribert som utgangspunkt for analysearbeidet; disse sammenfaller med de planlagte lesestoppene ved sentrale oppslag i boken. Elevenes muntlige språk har i transkripsjonen blitt omgjort til normert bokmål, og ikke-språklige variabler har blitt inkludert for å fremme den originale meningen (Braun og Clarke, 2006, s. 88).

Vi ser på flere nivå i samtaler og benytter en analysemodell som gir mulighet for nettopp dette. En samtaleanalyse over flere nivå er tjenlig for vår undersøkelse som har to perspektiv: elevenes responser på bildeboken, og hvordan lærer leder den litterære samtalen. Vi finner samtaleanalyse særlig egnet når vi undersøker lærerrollen, da metoden vil kunne avsløre hvordan makt virker og legitimeres (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 574). Samtalerne preges av maktasymmetri på flere nivå, både i møte med teksten og i samtalerne om den. I kraft av sin rolle har lærer mer kunnskap om og erfaring med tekst og teksttolkning generelt og denne bildeboken spesielt, og det er hun som definerer rammene for samtalerne.

Samtalerne har potensial for mange nivå av analyse. Det kunne eksempelvis være interessant å analysere elevenes språk, hvordan de posisjonerer seg som litterære lesere (Langer, 1995) eller hvorfor de distraheres bort fra teksten. Vi har imidlertid gjort en avgrensning i lys av forskningsspørsmålet vårt, og vi har valgt følgende nivå i analysearbeidet:

1. Elevene legger merke til detaljer i bildene.
2. Elevene assosierer ut fra det de ser og hører.
3. Elevene snakker om grunnleggende følelser.
4. Elevene snakker om sosiale følelser
5. Læreren styrer samtalen.

I diskusjonen retter vi særlig oppmerksomhet mot de tre siste nivåene.

Både innsamling av materialet og analysene er gjort i samsvar med NSDs etiske retningslinjer.

Funn

De to høytlesingsøktene har mange likhetstrekk, men skiller seg også fra hverandre, ikke minst fordi de ulike elevstemmene påvirker hverandre. Eksempelvis har elevene i den ene samtalen sterk empati for katten, mens kattens skjebne knapt er et tema i den andre samtalen. At elevgruppene fortolker teksten ulikt, kan henge sammen med elevenes personligheter og deres ulike livs- og teksterfaringer, men også med at de blir påvirket av forhold i og utenfor klasserommet. I følgende presentasjon av utvalgte funn behandles likevel samtalerne under ett. I elevsitat og samtaleutdrag skiller vi bare unntaksvis mellom enkeltelevne, idet vi noen steder bruker fiktive navn for å gjøre replikkvekslingen tydeligere; ellers benyttes 'lærer' og 'elev'.

I analysen benytter vi samtalerne om fire sentrale oppslag som vi har kalt *Nei. Fy katte, Din dumme, dumme katt, I fryseskapet* og *Trøst*. I oppslaget *Nei. Fy katte* oppdager Selma at Katja har spist opp kaken, i *Din dumme, dumme katt* putter Selma Katja i fryseboksen, i oppslaget *I fryseskapet* oppdager pappa at det er der Katja er, og i *Trøst* blir Selma trøstet av pappa.

Elevene legger merke til detaljer i bildene

Elevenes umiddelbare responser på teksten handler først og fremst om detaljer i bildene, i liten grad om den overordnede fortellingen. Dette går igjen i lesingen av alle de oppslagene det stoppes opp ved, her eksemplifisert gjennom responsen på oppslaget *Nei. Fy katte* som viser en rasende Selma, en forskremt katt og et tomt kakefat i et kaotisk kjøkken. Når lærer innledningsvis spør «Hva er det som har skjedd?», er det detaljer som Non Stop, en knust hjertekopp, «de teite tennene» og ikke minst Selmas flammerøde hestehale, som kanskje skal formidle hvor illsint Selma er, som får oppmerk-

somhet. Slik går dialogen om «det oransje som kom ut av håret hennes»:

1. Elev: *Nei, det er blod. Siden katten skjærte seg på halen. På den andre siden av halen sin.*
2. Lærer: *Det vet vi jo ikke noe om ... Her er det mye vi ikke er sikker på, her må vi bruke fantasien og tenke oss om.*
(...)
3. Lærer: *Mons, ville du si noe?*
4. Mons: *Eh ... det er nesten som ... Nei, glem det.*
5. Lærer: *Å, det hadde vært spennende å høre hva du tenkte, var det noe om ... hvordan den så ut eller?*
6. Mons: *Eh ... nei, jeg lurte på hva det oransje som kom ut av håret hennes ...*
7. Elev: *Det er håret.*
8. Lærer: *Tenker du på dette her? (Lærer peker på Selmas hår.)*
9. Mons: *Ja.*
10. Elev: *Ja, håret, det er håret hennes.*
11. Lærer: *Kan du tenke ... selv, eller ...? Har du noe forslag selv hva det kan være?*
12. Mons: *Hvorfor holder ... på halen sin?*
13. Lærer: *Hun holder ikke på halen ..., hun gjør ikke det ... Eller gjør hun det?*
14. Elev: *Nei.*
15. Elev: *Men det er ikke halen til katten. Halen til katten ... Det er ...*
16. Lærer: *Der er halen til katten sant, eller tar jeg feil nå? Dette må være halen til katten. (Peker på bildet.)*
17. Elev: *Så det er liksom ut sånn, hun gjør sånn, også ser det ut som om hun drar i håret sitt.*
18. Lærer: *Kanskje hun drar i håret sitt ..., at det er det, at hun er så fortvilet at hun drar i håret? Det kan være ...*

I samtaleutdraget ser vi at elevene ikke bare legger merke til, men sammen med lærer også utforsker detaljene. Elevene ser ikke her detaljene i sammenheng med fortellingen som helhet; det er lærer som knytter an til denne (18).

Elevene assosierer ut fra det de ser og hører

Ved siden av detaljene er det assosiasjoner som engasjerer elevene mest. Heller ikke disse kan sies å være særlig relaterte til tekstens overordnede fortelling. Elevene lar seg rive med i fortellinger om egne og andres katter og kjæledyr, i utveksling av erfaringer med jenter som heter Selma, i diskusjon om blodomløpet, og i felles utforskning av hvordan et fryseskap fungerer. Samtalen om hva som kan skje med Katja i fryseskapet, går via kommentarer om temperaturpreferanser på badevannet, til ytringer som uttrykker begeistring for is og alt som er kaldt, før den ender med Mons' meddelelse om sin nye massasjedusj. Et tydelig eksempel på en engasjert assosiasjonsrekke finner vi når elevene samtaler om hva som kan skje med Katja i fryseskapet i oppslaget *Din dumme, dumme katt*. Bildet er sentrert om Selmas flammerøde bakhode og hendene hennes som presser en forskremt Katja inn i fryseskapet.

19. Elev: *Da kan katten bli fryst.*
20. Elev: *Fy katt! Fy, fy katt!*
21. Lærer: *Hva mente du med det ... når du gjorde sånn ...? At den kan bli fryst inn helt inn til ...*
22. Elev: *Is.*
23. Lærer: *Til is?*
24. Elev: *Helt til is!*
25. Elev: *Den blir fryst helt til is!*
26. Lærer: *Og da kan han jo ikke bevege seg! (Mange stemmer.)*
27. Elev: *Vi kan spise ham!*
28. Elev: *Da kan vi knuse isen eller smelte ham.*
29. Lærer: *Nå var det så mange som ville si noe! Nå må vi få høre på alle! Ina?*
30. Ina: *Den kan bli til isbiter og så kan vi eh ...*
31. Elev: *Pynte han med Non Stop.*
(...)
32. Lærer: *Oi ... Hva ville du si?*
33. Sara: *At hvis den blir til is, så kan vi skjære den i små sånne isbiter og ta ispinner på og så pynte med glasure (latter) og med Non Stop.*

34. Lærer: *Oi, oi, men Sara ..., pleier vi å spise katter?*
35. Elev: *Men vi kan ta ut katten. Vi kan ta ut katten og ta den i fryseren igjen. Vi kan lage is!*
36. Lærer: *Vi hører på Mons!*
37. Mons: *Den kan bli til katteis!*
38. Lærer: *Det kan bli katteis? Ja ...*
39. Elev: *For på grunn av at den har blitt fryst, og så blir den til is, og da har katten blitt fryst.*
40. Lærer: *Ok, og du?*
41. Elev: *Da kan det være katteis.*

I samtaleutdraget spiller elevene engasjert videre på hverandres utsagn, og lærer lar dem være forholdsvis lenge i assosiasjonene. Samtidig utfordrer hun retningen assosiasjonene tar (34).

Elevene snakker om grunnleggende følelser

I oppslagene *Nei. Fy katte* og *Din dumme, dumme katt* tematiserer både tekst og bilde grunnleggende følelser som sinne og frykt, og mange elever gjenkjenner disse umiddelbart, men riktignok først når lærer etterspør hvordan Selma «kan ha det inni seg». Om *Nei. Fy katte*-oppslaget sier de om Selma: «Sint! Hun ser sint ut»; «Jeg vet! Sint. Sint», og til oppslaget *Din dumme, dumme katt* kommenterer de: «Hun er sinna. Skikkelig sinna». Elevenes responser viser at de forstår den fysiske manifesteringen av sinne slik det kommer til syne gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk i bildene. Elevene omtaler ikke katten Katjas følelser eksplisitt, men gjennom uttrykk for medfølelse for katten viser de at de oppfatter frykten hennes. Mange av elevene uttrykker at de synes synd på Katja: «Stakkars pusen»; «Jeg syns veldig, veldig, veldig synd på katten»; «Det er ikke lov å ta noen i kjøleskapet!» og «Vi må ikke se på dette, vi begynner nesten å dø». Noen elever viser at de gjenkjenner frykten gjennom kroppsspråk, en gutt hutrer og en annen holder seg for øynene.

I oppslagene *I fryseskapet* og *Trøst* er verbalteksten konsentrert om dialogen mellom Selma og pappa, og det er helst bildene som forteller om hvilke følelser som er i spill. Når det er sagt, kommer følelsene også fram i lærers høytlesing; gjennom stemmebruk og pauser dramatiseres pappaens reaksjon. Igjen gjenkjenner elevene grunnleggende følelser. De oppfatter at Selma er «lei seg» og «ikke glad» og at pappaen er «trist», «ikke fornøyd», «skikkelig lei seg», «redd» og «han har alle følelser unntatt glad».

Elevene snakker om sosiale følelser

I oppslagene *I fryseskapet* og *Trøst* er sosiale følelser tematisert i bildene. *I fryseskapet* viser Selma som sitter liten og lut over bordet i bakgrunnen av bildet, mens pappa med store fakker dominerer i forgrunnen; *Trøst* viser pappa som legger hånden på Selmas hode der hun sitter gråtende med Katja på fanget. Også her gjelder det at bare noen få elever gjenkjenner de sosiale følelsene, og disse kommenteres først på oppfordring fra lærer. Vi ser et stort sprik i elevenes evne til mentalisering; noen etterlyser ansiktsuttrykk for å kunne uttale seg om følelsene, mens tre elever gjenkjenner anger, skyld og skam.

I samtalen om *I fryseskapet* oppfatter Kari den sosiale følelsen 'skyld' og Aisha argumenterer for at Selma føler skam:

42. Aisha: *Akkurat som vi leste i går. Skam. Hun føler skammen.*
43. Lærer: *OK, du tenker at hun føler på skam ... Kan du si mer om det, Aisha?*
44. Aisha: *Å føle på skam, det er sånn at man føler noe man ikke burde ha gjort, og når man gjør det, så sier man inni seg at man føler skammen, eller så kan man si det høyt, og så kan man si unn skyld, men når man føler skammen, så kan man være veldig lei seg. Og så må man tenke seg over hva man har gjort, og når man har gjort det, så kanskje skjønner man det, men kanskje ikke.*

- (...)
45. Aisha: *Og så var det sånn at når man føler skam, da kan man kanskje få husar rest. Når man har følt skam, og sagt veldig mye unnskyld ... Og så ble foreldrene veldig, veldig sint, da kan man kanskje få husarrest.*
46. Lærer: *Det er det noen barn som får. Noen elever tar Lillebrors perspektiv: «Kanskje hun er lei seg for at lillebror skal tenke det var verste bursdagen i livet?», «Det er lillebror sin dag, og derfor kan ikke de andre ødelegge». Andre viser empati over for hele familien, inkludert Katja, idet de diskuterer hvem Selmas unnskyldning bør rettes mot:*
47. Elev: *Og så kan det hende at hun ble så sint at hun puttet Katja inn i fryseren. Hun må si unnskyld.*
48. Lærer: *Syns du hun må si unnskyld? Til hvem da?*
49. Elev: *Til Katja.*
50. Elev: *Til hele familien.*
51. Lærer: *Til hele familien?*
52. Elev: *Men spesielt til Katja.*
53. Lærer: *Du syns hun skal si spesielt unnskyld til Katja ...*

I oppslaget *Trøst* forteller både tekst og bilde implisitt at pappa forsøker å trøste Selma, men bildet av pappas overdimensjonerte hånd på Selmas hode er vanskelig for elevene å tolke:

54. Elev: *Hva gjør faren?*
55. Lærer: *Nå hører vi den siste biten.*
56. Elev: *Hva gjør pappaen?*
57. Lærer: *Hva gjør pappaen?*
58. Elev: *Kan han stryke håret [... utydelig]*
59. Lærer: *Ja, pappa står og stryker på håret. Hvordan tror du pappaen er inni seg da, når han stryker på håret?*
60. Elev: *Trist.*
61. Lærer: *Hvordan tror du pappaen er inni seg da ..., når han stryker på håret?*
62. Elev: *Trøster.*

63. Elev: *Han trøster henne.*

64. Lærer: *Han trøster. Pappaen prøver å trøste Selma.*

Alle eksemplene fra samtalen om både grunnleggende og sosiale følelser, viser at lærer her styrer samtalen mer eksplisitt inn mot fortellingen, i motsetning til når elevene utforsker detaljer og assosierer ut fra det de ser og hører. Vi ser likevel at samtalen som helhet preges av at lærer styrer både form og innhold.

Læreren styrer samtalen

Samtalen om bildeboken er styrt av læreren, og læreren snakker nok mer enn halve tiden. Nesten uten unntak følger samtalen mønstret lærer – elev – lærer – elev og så videre, eksempelvis i replikkvekslingene 2–18, 21–41 og 55–64. Dette mønstret brytes sjelden, men vi ser noen eksempler på at elevutsagn blir etterfulgt av nytt elevutsagn, som i replikkvekslingene 14–15, 24–25, 27–28 og 62–63. Når lærer tar ordet etter to påfølgende elevutsagn, ser vi oftest at hun enten forklarer eller bekrefter elevenes bidrag, som i replikkene 16, 64 og 69. Vi finner bare få eksempler på at replikkvekslingene elevene imellom er lengre, som her:

65. Lærer: *[Hun er] lei seg og angrer.*

66. Elev: *For det hun gjorde.*

67. Elev: *Men hun vet hva hun gjør!*

68. Elev: *Nei! Nei! For det bildet der hun puttet katten i fryseren så leste jo du at hun nesten ikke visste hva hun gjorde. For hun ble så sint.*

69. Lærer: *Vi sa noe om det ..., hun var så sint altså.*

70. Elev: *At hun ikke visste hva hun gjorde.*

Lærer styrer samtalen etter formålet, nemlig at den skal fremme litterær kompetanse, emosjonell literacy og samtaleferdigheter. Vi finner flere eksempler på at lærer retter oppmerksomheten mot hvordan vi leser bildebøker. Noen ganger viser hun til bildene og til hvordan tekst og bilde utfyller hverandre: «Jeg ser

på bildet av Selma. Hvis vi bare ser henne slik som hun sitter ...»; «Men hvis vi ser på, hvordan ser pappa ut her da? Vi ser bare ryggen hans». Andre ganger fokuserer hun på teksten: «Det er nesten som vi kan høre det på stemmen også!», kommenterer hun, før hun legger trykk på egen stemme når hun leser Selmas «Nei! Fy katte!!». Hun viser også til sammenheng mellom ulike oppslag: Når elevene ikke er enige om tolkningen av et bilde, sier lærer «Vi må se hva som skjer», før hun blar videre og kommenterer verbalteksten: «Her står det faktisk!» Andre eksempler er «Vi må se tilbake helt hit» og «Nå hører vi den siste biten». Hun vektlegger også at lesere må være aktive medskapere av teksten: «(...) Her er det mye vi ikke er sikker på, her må vi bruke fantasien og tenke oss om» og «Ja, vi vet jo ikke. De har ikke sagt det».

Når lærer fokuserer på å bygge litterær kompetanse, vektlegger hun emosjonell literacy, i tråd med overordnet mål for samtalen. Spørsmål som «Hvordan tror du pappaen er inni seg da, når han stryker på håret?», «Hvordan synes du det ser ut som Selma har det? Når du ser på bildet.» går igjen. Vi finner også at hun utfordrer elevene til å begrunne eller reflektere over svarene sine, for å utforske følelsesregisteret, som her: «Så nå viser du at du tenker mye på hvordan lillebror har det, sant? At Selma sitter sikkert og tenker på hvordan lillebror har det. Kan hun tenke på andre øg, her hun sitter?», og her:

71. Lærer: *Hun er sint, hun er det, tror dere hun bare er sint? Hva tror dere hun tenker inni hodet sitt?*
 72. Elev: *Jeg tror hun er lei seg og.*
 73. Lærer: *Hvorfor skulle hun være lei seg?*

At lærer også er opptatt av at elevene skal utvikle samtaleferdighetene sine, er det mange eksempler på. I samtalen uttrykker lærer flere ganger at det er teksten samtalen må dreie seg om. Både når assosiasjonene løper løpsk, eller når elevene blir opptatt av det som ellers skjer i eller utenfor klasserommet, henter hun dem

stadig inn igjen: «Vi må prøve å snakke om den samme tingen», «Vi må snakke om det samme, alle sammen». Når en av jentene er opptatt av fuglen i vinduet, kommenter hun «Ja, der, så fløy den. Skal vi gå videre til neste side og se hva som skjer?». Lærer lar elevene flere ganger være i detaljene og assosiasjonene, som i replikkvekslingene 1–18 og 19–41, men vi ser også at hun begrenser innspill som ikke følger planen om en konsentrert samtale. Noen ganger ignorerer hun disse innspillene, andre ganger bekrefter hun dem, men går fort videre, som når Mons, nærmest ut av det blå, sier at han har fått massasjedusj; da kommenterer hun kort «Har du? Herlig!», før hun vender seg til Ashia som får greie videre ut om Selmas skamfølelse.

Lærer legger inn pauser der elevene kan komme med innspill. Mange har mye å melde om det de ser og hører, men ikke alle. Lærer utfordrer stadig dem som ikke selv tar ordet, gjennom direkte henvendelse, enten ved å fysisk bevege seg bort til dem, se på dem eller stille dem spørsmål som «Hva tror dere her borte da?» og «Det er så spennende å høre hva dere tenker! Jakob?». Hun er ikke fornøyd med svar som «ingenting»:

74. Lærer: *Ida, hva tenker du her?*
 75. Ida: *Ingenting.*
 76. Lærer: *Tenker du ingenting ...? Det som hun gjør ..., er det lurt at hun gjør ..., tenker du?*
 77. Ida: *Ja. (Ler.)*
 78. Lærer: *I virkeligheten da ...*
 79. Ida: *Ja. (Spøkefullt.)*

Innimellom avbryter hun også de ivrigste for å gi ordet til andre: «Nå var det så mange som ville si noe! Nå må vi få høre på alle! Lena?», «Du skal få ordet tilbake, men nå var det Mons. Mons?» og «Nå har jeg lyst til å spørre Lise. Lise, hvordan synes du det ser ut som Selma har det?». Lærer vender også tilbake til innspill som ikke har fått oppmerksomhet av de andre: «Erik, du sa noe om at ...». For å inkludere

dere elever med språklige utfordringer, oppsummerer og forklarer lærer både fortellingen og replikkvekslingene, og hun utvider disse elvenes utsagn for å gjøre dem tilgjengelige for de andre:

80. Elev: *Da kan han ikke gå gjennom kroppen.*

81. Lærer: *Da kan ikke blodet gå gjennom kroppen.*

At lærer er interessert i elevenes bidrag, viser hun også gjennom åpne og autentiske spørsmål og opptak, som replikkvekslingene over gir mange eksempler på. Opptakene er også eksempler på både implisitt og eksplisitt verdsetting av elevenes innspill. Eksplisitt verdsetting ser vi særlig når elevenes innspill viser litterær kompetanse, som når Ashia tolker Selmas følelse som skam: «Nå var du veldig flink å fortelle hva du tenker», eller når hun bekrefter med «Nettopp!» når en elev viser at han kan ta både Selmas og Lillebrors perspektiv. Et siste eksempel er at hun bruker tid på en elevs forslag om at Selma ønsker å «gå tilbake i tid», for «i historier kan hva som helst skje».

Diskusjon: Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy?

De første to analysenivåene avdekker elevenes umiddelbare responser på bildeboken. Elevene tar selv initiativ til å utforske detaljer i bildene og lar seg engasjere i assosiasjonsrekker. Det er her vi finner langt de fleste eksemplene på at samtalemønsteret lærer – elev – lærer brytes, og at elevene bygger på hverandres innspill (9–10, 14–15, 24–25, 27–28, 30–31). De to påfølgende analysenivåene viser hva elevene identifiserer av følelser når de får hjelp av lærer. Det er lærer som hele tiden tar initiativ til å snakke om Selma og pappas følelser, som i replikkene 61 og 71. Nikolajeva argumenterer for at bildebøker er en god utforskningsarena for emosjonell literacy (2013; 2014; 2018), men vi ser at dette avhenger av at lærer styrer samtalen mot dette perspektivet i teksten. Det er med andre ord tydelig at elevene trenger opplæring

i å forstå de komplekse ikonotekstene som tematiserer sosiale følelser, men de trenger også hjelp til å rette oppmerksomhet mot grunnleggende følelser. Hvis ikke, er det mye som tyder på at førsteklassingene blir værende i detaljer og assosiasjoner.

Når lærer leder elevenes oppmerksomhet mot grunnleggende følelser, ser vi at flere utøver sin emosjonelle literacy; elevene har et minnelager av liknende erfaringer, enten faktiske eller fiktive, og gjenopplever egne erfaringer i møte med teksten (Nikolajeva 2013, s. 251). Ikke alle har ord for disse følelsene, men viser fysisk at de gjenkjenner dem, som når en gutt hutrer og en annen holder seg for øynene når de ser Katjas store, redde øyne idet Selma presser henne inn i fryseskapet. Når lærer styrer samtalen inn på følelser, får disse elevene møte begrepene for dem, og får slik hjelp til å sette ord på egne og andres følelser. Det at elevene viser kroppslige reaksjoner på bildene, kan bety at de lever seg inn i teksten, men det kan også henge sammen med at de som uerfarne lesere kan ha vansker med å skille representasjonene av virkeligheten fra virkeligheten selv; reaksjonene kan med andre ord forklares med deres evne til litterær lesing. Med flere teksterfaringer kan elevenes følelsesmessige engasjement flyttes over til fiksjonens karakterer (Nikolajeva, 2013, s. 250; 2018, s. 115), og slik kan tekstmøter fremme emosjonell literacy. Nikolajeva fremhever at bildebøkene er særlig godt egnet for å utforske sosiale følelser, men vi ser at lærers invitasjon til å samtale om relasjonen mellom Selma og pappa taper i kampen om elevenes oppmerksomhet. Bare noen få elever identifiserer og har lyst til å snakke om det Nikolajeva omtaler som avanserte kognitive følelser (2013, s. 252), som skam, skyld og anger (42–46, 47–53, 65–70). De fleste elevene trekkes mot bildenes mange detaljer og eksperimenterende uttrykk. Dette kan kanskje forklares med disse oppslagenes komplekse ikonotekst, der verbalteksten ikke omtaler de sosiale følelsene eksplisitt, og elevene heller ikke får hjelp av Selmas og pappas an-

siktsuttrykk til å oppdage dem. At elevene ikke svarer på lærers invitasjon, kan kanskje også forklares med at oppslagene som i størst grad tematiserer sosiale følelser, kommer langt ut i boken, når elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon er i ferd med å ebbe ut.

Vi ser at lærer inntar en tydelig rolle som samtaleleder, og hun styrer samtalen etter formålet om å fremme litterær kompetanse, emosjonell literacy og samtaleferdigheter. Selv om samtalen slik kan karakteriseres som asymmetrisk, utelukker ikke dette at elevene får utøve sin litterære kompetanse. Lærer gir rom for og bidrar selv til utforskning av detaljer, og hun verdsetter elevenes assosiasjoner (1–18 og 19–41). Hun tillater «omvegar», men har «likevel (...) ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117). Like fullt er det lærer som bestemmer hvem som skal snakke og når samtalen skal videreføres. Hun bruker sin makt primært for å få alle elevene i tale, dernest for å sikre «the right kind of talk». Lærer forsøker å balansere målene om å fremme deltakelse og samtaleferdigheter og å rette søkelys mot emosjonell literacy, men det kan se ut til at førstnevnte prioriteres. Enkeltstemmene får oppmerksomhet, men på bekostning av reelle klassesamtaler der stemmene møtes og elevene utfordrer hverandres tekstforståelse. At lærer inntar en såpass styrende rolle, henger nok sammen med hennes kunnskap om elevenes erfaringer med litterære samtaler. Jo flere slike erfaringer elevene har, desto mer tilbaketrukket rolle kan lærer innta (Sipe, 2008; Michelsen og Strand, 2017).

Når lærer gir rom for mange utforskninger av detaljer og lange assosiasjonsrekker, blir det ikke særlig tid til samtale om hvordan tekstmeningen kan «utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129). Selv om lærer ønsker at elevene skal utforske de sosiale følelsene som er i spill når pappa trøster Selma, tar hun seg ikke særlig tid til å følge opp innspillene som tematiserer dette. Hun bekrefter og bruker tid på Aishas utgreiing om Selmas skamfølelse, men forslagene om kon-

sekvensene av Selmas handlinger, at hun må få husarrest eller at hun må «være til sengs helt til jul kanskje», blir ikke fulgt opp. Innspillene viser at elevene fortolker teksten ut fra sine disposisjoner, ikke bare ut fra sine teksterfaringer, men også ut fra kulturell bakgrunn og modenhetsnivå (Maagerø og Seip Tønnessen, 1999, s. 29). Elevenes fortolkninger kunne ha vært gode innganger til å snakke mer om relasjonen mellom Selma og pappa, men lærer leser videre for komme i mål før timen er over. Tidsdimensjonen er i det hele tatt en begrensende faktor for en konsentrert samtale om bildebokens ulike tematiske tråder. Samtalen er preget av at dette er elevenes første møte med bildeboken, og i *Fy katte!*, som er en lang og kompleks tekst, er det mye å stoppe opp ved. Mye av utforskningen dreier seg om å bli kjent med ikonoteksten, og klassen bruker store deler av den litterære samtalen på dette.

Enhver litterær samtale, slik Aase definerer den (2005, s. 107), vil være forberedt av lærer og ha et tydelig formål. Denne asymmetrien mellom lærers og elevs forutsetninger påvirker nødvendigvis samtalene. Der lærer er fokusert på å få til konsentrerte samtaler om sosiale relasjoner og om hvordan Selmas feilgrep og anger blir møtt med trøst og omsorg, er elevene opptatt av å utforske detaljer og bli kjent med boken. Lærer har fortolket teksten på forhånd, mens elevene møter den for første gang. Samtaler der også elevene var kjent med innholdet i boken, ville gjerne ha gitt andre fortolkninger og mer oppmerksomhet mot selve fortellingen. Forskjellene mellom lærerens og elevenes disposisjoner (Iser, 1974, s. 281) vil uunngåelig fortsatt være til stede, men i dette ligger også potensialet til læring og utvikling: «Hur skulle barnet lära sig något om inte de vuxna tillförde dialogen något mer än vad det självt kan?» (Linell og Gustavsson, 1987, s. 11). Men skal tekstmøtet bli meningsfullt og engasjerende for elevene, er det avgjørende at lærer tar utgangspunkt i, og bruker tid på elevenes leseerfaringer, deres oppmerksomhet mot detaljer og assosiasjonsrekker, når klas-

sen undersøker de litterære tekstene sammen (Aase, 2005, s. 106). En kan stille spørsmål ved om planen for disse litterære samtalene er for ambisiøs, siden boken er ny for elevene. Samtidig ser vi at de mer erfarne leserne fanger opp tematikken, og at bildeboken på ulike måter appellerer til de fleste elevene. Funnene våre viser like fullt at det er behov for gjentatte lesninger. Disse må gjerne suppleres med andre tilnærminger til teksten, slik at flere elever kan «gå inn i et dynamisk samspill med den litterære teksten, der tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129).

Aase skriver at læring og danning er kvalitetskriterier for en god litterær samtale (2005, s. 117), men understreker at «den litterære samtalen må (...) *lærast* gjennom sosial praksis i skolen» (2005, s. 108, vår utheving). I høytlesingsøktene i førsteklasserommet mener vi å se begge disse perspektivene, og at «fortellinger om andres liv og skjebne» alt i første klasse kan gi «*øvelse* i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov» (Andersen, 2011, s. 20, vår utheving). Førsteklassingene leser assosiativt og tar utgangspunkt i detaljer, men samtalestøtten gir elevene hjelp til å bevege seg inn i teksten, til å utforske følelser og til å ta den andres perspektiv. Høytlesingsøktene med *Fy katte!* viser at bildeboklesing i begynneropplæringen kan være et første steg mot emosjonell literacy, men det forutsetter en utholdende lærer som er seg bevisst sin avgjørende rolle som samtaleleder og samtalestøtte.

Noter

- ⁱ Upublisert materiale, abstracts på NOLES' forskningskonferanse, Schæffergården, København 11.–13. mars 2019: Hoem, T.F., Håland, A. og McTigue, E. (2019) Hva er kvantiteten og kvaliteten på læreres høytlesningspraksiser på første trinn i Norge?
Ottesen, S.H. og Tysvær, Aa. (2019) Bruk av fellestekst i begynneropplæringen.

Referanser

- Aase, L. (2005) Litterære samtaler, i Kvalsvik, B.N. og Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 106–124.
- Alexander, R. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4. utg. Cambridge: Dialogos.
- Andersen, P.T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?, *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(2), s. 15–22.
- Bakke, J.O. og Kverndokken, K. (2018) «Det står jo ikke det som jeg ser» – om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka, i Kverndokken, K. (red.) *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 107–131.
- Bjerke, C. og Johansen, R. (2017) *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in Psychology* 3(2), s. 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Børresen, B. og Persson, V. (2018) Filosofisk samtale i undervisningen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 102(3), s. 247–258. doi: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Børresen, B. (2015) En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet, i Christensen, H. og Stokke R.S. (red.) *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, s. 18–34.
- Børresen, B. (2016) Samtalen i klasserommet – samtale og læring, i Kverndokken, K. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 89–101.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. 7. utg. London: Routledge.
- Collins, J. (1982) Discourse style, classroom interaction and differential treatment, *Journal of Reading Behavior* 14(4), s. 1–10. doi: <https://doi.org/10.1080/10862968209547468>

- Hallberg, K. (1982) Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4, s. 163–168.
- Hamre, P. (2014) *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2015) Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall?, *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39(1), s. 16–23.
- Hjerm, M. og Lindgren, S. (2011) *Introduksjon til samfunnsfaglig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoem, T.F. (2014) Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse, i Lundetræ, K. og Tønnessen, F.E. (red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 243–262.
- Håland, A. og Hoel, T. (2016) Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse, *Nordic Journal of Literacy Research* 2(1), s. 21–36. doi: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A. og Ulland, G. (2014) Litteraturdidaktikk på barnetrinnet, i Jansson, B.K. og Traavik, H. (red.) *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 255–278.
- Iser, W. (1974) *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Kjelen, H. (2018) Å vere litteraturlærer, i Kvern-dokken, K. (red.) *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 17–38.
- Langer, J.A. (1995) *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Colombia University. Teachers College Press.
- Linell, P. og Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (1999). Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iser's resepsjonsestetikk, i Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (red.) *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk Ministerråd, s. 28–39.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (2001) *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Michaelsen, E. og Strand, T. (2017) Litterære samtaler i klasserommet. En undersøkelse av læreres refleksjoner rundt arbeid med bildebøker på barnetrinnet, i Garmann, N.G. og Ommundsen, Å.M. (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, s. 141–158.
- Mjør, I. (2008) Kvalitetar i den tidlege høgtlesinga, i Hoel, T., Bråthen, L.B. og Kaasa, M. (red.) *Les for meg, pliiis! – om barn, litteratur og språk*. Oslo: ABM-skrift # 47, s. 46–51.
- Nikolajeva, M. og Scott, C. (2001) *How Picture-books works*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2000) *Bilderbokens pusselbiter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013) Picturebooks and Emotional Literacy, *The Reading Teacher*, 67(4), s. 249–254. doi: 10.1002/trtr.1229
- Nikolajeva, M. (2014) Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks, i Machin, D. (red.) *Visual Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, s. 711–729.
- Nikolajeva, M. (2018) Emotions in Picturebooks, i Kümmerling-Meibauer, B. (red.) *The Routledge Companion to Picturebooks*. London og New York: Routledge, s. 110–117.
- Nystrand, M. (1997) Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation, i Nystrand, M. (red.) *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, s. 1–29.

- Ommundsen, Å.M. (2017) Utfordrende bildebøker i klasserommet, i Garmann, N.G. og Ommundsen, Å.M. (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, s. 119–140.
- Penne, S. (2010) *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012) Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom, i Elf, N.E. og Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus forlag, s. 32–58.
- Penne, S. (2013) Skjønnlitteraturen i et literacy-perspektiv, i Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 43–54.
- Røskeland, M. (2014) Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen, i Gujord, H. og Michelsen, P.A. (red.) *Norsk litterær årbok 2014*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 195–211.
- Sipe, L.R. (2008) First Graders Interpret David Wiesner's *The Three Pigs*: A Case Study, i Sipe, L.R. og Pantaleo, S. (red.) *Postmodern Picturebooks. Play Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge, s. 223–237.
- Skaftun, A., Aasen, A.J. og Wagner, Å.K.H. (2015) Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 39(2), s. 50–60.
- Skaftun, A. (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2016) For en radikal estetikk i norskfaget, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 41(2), s. 64–67.
- Stokke, R.S. (2014) «Men han har to forskjellige farger på øynene». Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), s. 42–56.
- Stokke, R.S. (2018) Å møte andres livsverdener i litteraturen, i Stokke, R.S. og Tønnesen, E.S. (red.) *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 239–258.
- Sørensen, B. (1983) Teksten og eleven, i Smidt, J. (red.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/Cappelen, s. 11–31.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, E.S. (2005) Å bygge kultur for lesing, i Kaldestad, P.O. og Vold, K.B. (red.) *Årboka. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Samlaget, s. 127–137.
- Tørnby, H. (2020) *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i norsk (NOR01–05). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01–06). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Viermyr, M. og Granhaug, S. (2006). *Fy katte!* Oslo: Cappelen.

Forfatterpresentasjoner

Aasfrid Tysvær og **Siri Hovda Ottesen** jobber som førstelektorer i norsk ved NLA høyskolen, Bergen. Forskningsinteressene er sentrert rundt leseopplæring generelt og opplæring i skjønnlitterær lesing spesielt. De er opptatt av lesing i både barnehagen, begynneropplæringen og den andre leseopplæringen. E-post: Aasfrid.Tysvaer@NLA.no; SiriHovda.Ottesen@NLA.no