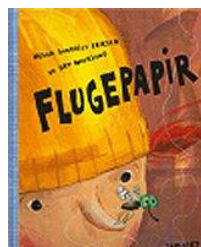
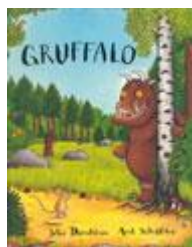


”HVORDAN KAN BILDEBØKER STIMULERE SPRÅKLIG BEVISSTHET OG LESELYST”

Den første lese- og skriveopplæringen



Formidling av bildebøker på storskjerm!



Dag Bern og Lise Hellerud

INNHALDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	3
1.1 Begrunnelse for valg av oppgave	3
1.2 Problemstilling/ emneområde.....	4
2 TEORIDEL	5
2.1 Hva er en bildebok?	5
2.1.1 Hva består en bildebok av?.....	5
2.2 Den moderne bildeboka.....	8
2.3 Formidling av bildebøker	9
2.3.1 Fortellerkunst og virkemidler	9
2.3.2 Rammefaktorer	10
2.3.3 Hvordan finne ”riktig bok til riktig barn”.....	11
2.3.4 Litteraturformidling og fellesskapsopplevelse	12
2.4 Høytlesning, språklig bevissthet og leselyst.....	13
3 EMPIRI	13
3.1 Formidling av bildebøker på storskjerm	13
3.2 Presentasjon av bøkene og metodisk arbeid.....	15
3.2.1 <i>Tre høns på plenen og fire egg</i>	16
3.2.2 <i>Gruffalo</i>	17
3.2.3 <i>Flugepapir</i>	18
3.2.4 <i>Farvel Herr Muffin</i>	20
4 KONKLUSJON/ OPPSUMMERING	22
5 LITTERATURHENVISNINGER	24

1 INNLEDNING

I en tid hvor det er mye fokus på den første lese- og skriveopplæringen, har vi med bakgrunn i flere års erfaring med 1. klassinger sett hvordan vi kan arbeide med bildeboka som *sjanger* og *metode*. Bildeboka står på mange måter i en særstilling innenfor barnelitteraturen. Først og fremst skyldes dette at bildebøker ofte er den sjangeren som hyppigst bli lest for de yngste barna, og det er ofte en sjanger de kjenner godt fra barnehage og hjemmet. En viktig årsak til at bildeboka ofte er den hyppigste sjangeren er at den kombinerer ulike modaliteter – ulike uttrykksformer – som for eksempel verbaltekst og bilder, og dermed appellerer lettere til flere sanser. (Bjorvand, Tønnessen.2002) Det er nettopp dette samspillet mellom tekst og bilde vi opplever som verdifullt i den første lese- og skriveopplæringen.

Det er mange rammefaktorer som spiller inn når man skal lese i en skolehverdag.

Dette kan lett skape frustrasjon når man vet at man ofte må forholde seg til store barnegrupper, og at tiden kan være knapp. I tillegg er man omgitt av lesere med mange forskjellige behov og interesser. Da er det ikke vanskelig å tenke seg at det er verbalteksten som får størst oppmerksomhet, og bildene blir sekundære når bildebøker formidles på en tradisjonell måte. Utfordringen ligger i å gi barneleseren en helhetlig estetisk opplevelse – det er først da vi kan snakke om en reel lesing av bildeboka.

I denne oppgaven har vi hatt fokus på hvordan vi på en best mulig måte kan gi barneleseren en helhetlig opplevelse av bildebøker i skolehverdagen. Videre har vi sett på hvordan vi kan utnytte sjangeren til stimulering av språkkompetanse og leselyst. Spesielt har vi hatt fokus på gode fellesopplevelser.

1.1 Begrunnelse for valg av oppgave

Etter å ha arbeidet med bildebøker over en lengre periode med 1. klassinger, har vi gjort noen nyttige erfaringer i forhold til formidling. Vi har selv kjent på frustrasjonen i forhold til det å formidle bildebøker på tradisjonell måte, der man som pedagog skal lese og vise bilder samtidig til en større gruppe barn. Dette ønsket vi å gjøre noe med, da vi ser at denne sjangeren har mye å bidra med i forhold til språkkompetanse og leselyst. Fokuset ble derfor hvordan vi kunne formidle bildebøker på en måte som ga elevene en helhetlig opplevelse av sjangeren. Etter å ha satt oss inn i bildebokteori og studert et utvalg moderne bildebøker, kom vi frem til at vi ville formidle sjangeren via storskjerm. Den moderne bildeboka har fått et

uttrykk som vi mener setter større krav til formidlingen da samspillet mellom tekst og bilde spiller en viktig rolle. Ved å formidle bøkene via storskjerm kunne vi gi barna en helhetlig opplevelse av bøkene, samtidig som vi la til rette for gode fellesopplevelser. Vi endte opp med å se hvordan vi kunne bruke fire ulike moderne bildebøker til å jobbe konkret med språkligbevissthet og leselyst.

Vårt ståsted ligger i et sosiokulturelt læringssyn hvor vi som pedagoger har rollen som tilrettelegger for aktiviteter som oppleves meningsfylte og engasjerende. Et poeng i de sosiokulturelle teoriene er også at lesing ikke bare skjer i den prototypiske individuelle boklesingssituasjonen, men ofte i sosiale samhandlingssituasjoner (Kulbrandstad 2003).

Bildeboken er en kompleks sjanger, og det er mye vi kunne ha valgt å ta tak i. Vi kunne ha valgt å bare sett spesifikt på sjangerens format, narrative oppbygging, visuelle uttrykk (komposisjon, bildeutsnitt, perspektiv, rammer og farger) (Mjør m.fl. 2001) eller dramaturgi – men med tanke på målgruppen har vi hatt fokus på selve formidlingen og den gode samtalen/dialogen, og videre sett på hvordan denne sjangeren kan bidra. Likevel er det fornuftig å beskrive hva en bildebok består av, noe vi gjør i et eget kapittel senere i oppgaven.

1.2 Problemstilling/ emneområde

Hvordan kan bildebøker stimulere språklig bevissthet og leselyst?

For å nærme oss et svar på dette spørsmålet er det helt nødvendig å definere begrepene *språklig bevissthet* og *leselyst*. Språklig bevissthet handler om evnen til å skifte oppmerksomhet fra språkets *innhold* til språkets *form*. Språkets innhold handler om å gjøre barna bevisst talespråkets mening, dvs. at språket har en viktig funksjon i kommunikasjon med andre. Språkets form side handler om å bli bevisst at språket kan deles opp i mindre deler som knyttes til språkets fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorer (Lyster 2002). Språkligbevissthetsarbeid er ofte knyttet til oppmerksomhet for lyd, rim og regler, stavelsesdeling, framlydsanalyse, setninger og ord og fullstendig ordanalyse. I den første lese- og skriveopplæringen er det spesielt språkets lydstruktur som vektlegges. Elevene skal lære å

analysere talen sin i enheter som svarer til det vi vanligvis kaller fonemer eller lyder (Kverndokken 2002).

Leselyst handler i stor grad om å skape gode leseopplevelser. I det ligger det å møte leseren med et rikt utvalg bøker som skaper motivasjon. Det er derfor viktig å ha kunnskap om leserens alder, erfaringsgrunnlag og interesser – og det handler i stor grad om å ”finne riktig bok til riktig barn”, noe vi beskriver i et eget kapittel senere i oppgaven.

2 TEORIDEL

2.1 Hva er en bildebok?

Det eksisterer forskjellige definisjoner på hva en bildebok er. Vi har valgt å ta utgangspunkt i den svenske litteraturviteren Kristin Hallberg sin definisjon som også Mjør m.fl. referer til: ”Ei biletbok er ei barnebok med eitt eller fleire bilete på kvart oppslag” (Mjør m.fl. 2001)

Samtidig vil det være hensiktsmessig å se hva Ulla Rhedin sier om bildeboken. Hun kaller bildeboken for ”det tredje medium” og sammenligner sjangeren mer med film og teater enn kunstbilder og litteratur (Samuelson 1995:14). I den moderne bildeboken er det nettopp interaksjonen mellom bilde og tekst som skaper helhetsforståelsen av historien. Dette kaller Rhedin for *ikonotekst*, et begrep vi definerer nærmere senere i oppgaven.

2.1.1 Hva består en bildebok av?

Format

Den store mengden av norske bildebøker har stort sett et tilnærmet A4 format, med glansede omslag og stive permer. De er omtrent like tykke, det vil si mellom 32 og 40 sider. Papirkvalitet har mye å si for hvordan boka møter oss, er det ru sider eller glatte blanke sider som aktiviserer den taktile sans? Noen typer bildebøker avviker i format og er laget i utbrett eller pop up- teknikk, dette gir en annen opplevelse enn å bla i en standard bok. Valg av format kan knyttes til alder og lesesituasjon. De helt store og de helt små formatene forbindes gjerne med små barn, mens de mellomstore er oftere bærere av mer kompliserte emner og strukturer. Formatvalg er styrende for narrasjonen. Det liggende formatet formidler ofte det ”reisende” eller vandrende i en lineær fremstilling, mens det stående formatet er mer stillestående og egnet for konsentrasjon. Rektangelformatet (landskapsformatet) anses å ha større ”bevegelsesenergi” enn kvadratet (portrettformatet) som anses å være mer passivt og

hemmende (jf. forelesning Kverndokken 2004). I empiridelen beskriver vi våre erfaringer, som nødvendigvis ikke samstemmer med teorien.

Dramaturgi og leseretning

Dramaturgi handler i stor grad om dynamikken mellom tekst og bilde, bladvendingen og samspillet mellom barn og voksne. Et eksempel på dette kan være sammenkoblinger av ord og bilder i en gjentagende komposisjon eller det kan spilles på overraskelser – hva skjer videre i fortellingen? Leseretningen kan ses i sammenheng med dramaturgien, da den ofte gir en pekepinn på hva som skjer videre. Det som kommer inn fra venstre, og ofte med et blikk som går i retning ovenfra – nedad, er det forutsigbare, også kalt ”den gode ankomsten”, mens det fremmede, og det eventuelt nye og overraskende, kommer fra det høyre hjørne av bilde.

Illustrasjon

Illustrasjonene har som tidligere nevnt en viktig rolle i bildeboksjangeren, men det har ikke alltid vært slik. Etter modernismens og det ikke-litterære bildets inntog i bildekunsten har illustrasjonen levd i en ”gettotilværelse”, med stor produksjon og stort publikum, men lite verdsatt av teoretikere. (Mjør m.fl. 2001:58) Man skal vite at det er forskjell på faget illustrasjon og faget bildekunst. Bildekunstneren dyrker i stor grad *monologen*, mens illustratøren inviterer til *dialogen*. Grovt sett kan man dele dialogen inn i tre nivåer; den dekorative (jeg pynter), den pedagogiske (jeg forklarer) og den fortolkende (jeg gir min variant av historien). I sum sitter vi da igjen med to typer uttrykk som på hver sin måte ønsker å fortelle en historie, den ene med ord – den andre med bilder.

Noen kritiske røster vil hevde at bildespråket i den moderne bildeboka er uvanlig, vanskelig å forstå og dermed vanskelig å formidle. Hva er det som kan gjøre bildespråket vanskelig å forstå? For å prøve å finne svaret vil vi derfor ta en nærmere titt på to illustratører som kan betegnes som representative for den moderne bildeboka, *Gry Moursund* og *Akin Düzakin*.

Gry Moursund kan i korte trekk beskrives som en illustratør med et naivistisk formspråk som både er konkret, barnlig og lekende. Hun skaper bilder med store og små bevegelser, og har en oppbygging som kan minne om filmsekvenser. Hun skildrer rått, direkte og usminket. I tillegg har hun en evne til å lage bilderom som omskaper teksten og samsvarer med den (Kleiva og Kaldestad 2004). Et annet kjennetegn hos Moursund er de sterke fargene og store bevegelsene i illustrasjonene. Selv sier Moursund at hun opplever barn som observante og kritiske lesere, de skal ikke undervurderes. Hun er opptatt av at bildene skal vekke varme og sympati hos leseren. Dette er viktig for at det stygge, groteske og dumme skal fungere. Et eksempel på dette er Arkimedesbøkene hvor datteren Eureka blir bevisst dempet i forhold til pappaen og katten.

Akin Düzakin står først og fremst fram som maler, med bilder som er preget av nøyaktighet. Bildene hans er tiltalende og viser en total harmoni i fargebruken, men de framstiller ikke nødvendigvis idyller. Bildespråket til Düzakin er annerledes og nyskapende, noe som kan ha sammenheng med at han kommer fra en annen kultur enn vår. Han sier at han ser på seg selv som en regissør som har ansvar for kulisser, kostyme og ansvar for å skape skuespillerne. Det er også viktig for han at illustrasjonene blir interessante nok som bilder i seg selv, og ikke bare støtter seg på teksten. Dessuten mener han at forfatter og illustratør sitter for mye på hvert sitt rom, og at med et tettere samarbeid fra starten av ville det bli utviklet en annen type spennende bildebøker.

Ikonotekst

Samarbeidet som Düzakin snakker om er en forutsetning for et godt samspill mellom tekst og bilde. I følge Kristin Hallberg (Bjorvand, Tønnessen 2002) består alle bildebøker av en slik syntese, og denne syntesen kaller hun *ikonotekst*. Ikonotekst kan defineres slik: *Ikonotekst er et samlebegrep for de to modalitetene verbaltekst og bilder i bildeboka. Ikonoteksten er syntesen av bildene vi ser og verbalteksten vi leser eller hører når vi leser bildebøker.* Bildebøkernes ikonotekster kommuniserer med leseren gjennom modalitetene bilde og verbalspråk. Litteraturforskeren Maria Nikolajeva sammenligner lesingen av ei bildebok med en hermeneutisk sirkel – enten vi starter med bildene eller verbalteksten, skapes det forventninger om den andre modaliteten, noe som igjen skaper nye erfaringer og nye forventninger. Som lesere pendler vi mellom det visuelle og det verbale samtidig som vår forståelse blir bredere og dypere, sier Nikolajeva (Bjorvand, Tønnessen 2002). Ord og bilder kan utfylle hverandre helt eller delvis, men de kan også overlate til leseren å fylle dem ut.

2.2 Den moderne bildeboka

Moderne barnelitteratur kjennetegnes ved at den er svært variert i det strukturelle mønsteret, og ikke som det tradisjonelle synet av at barnelitteratur er begrenset. Barnelitteraturen har blitt mer ambivalent i innhold og fremstillingsform. Slik blir leserne stilt overfor store utfordringer når det gjelder å tolke og se litteraturen i forhold til egne oppfatninger og holdninger. Ulla Rhedin velger å kalle de nyeste bildebøkene i Sverige for *poetisk – ekspressive*. Med denne benevnelsen så mener hun at bøkene kjennetegnes ved at de har en uvanlig åpen struktur og mange bunner. Maria Nikolajeva karakteriserer den moderne barnelitteraturen som *polyfon*: Den kan tale med mange stemmer og være sammensatt på samme måte som såkalt allmenn

litteratur. Handlingen holder konsekvent barneperspektivet, den er ekspressiv og direkte, samt at den har ikke noe mål utover seg selv. Den skal ikke lære bort noe eller undervise (Jf. forelesning Kverndokken 2004). Komplexiteten viser seg blant annet ved at ulike sjangere blandes, og at det ikke lengre er selvfølgelig at leseren skal følge én handlingslinje og identifisere seg med én klar hovedperson. Et annet kjennetegn ved den moderne bildeboka er at den har *dobbelt adressat*, dvs. en tendens til å kunne kommunisere både på et barnenivå og et voksnivå. Den gir i større grad liv til andre temaer enn de mer tradisjonelle bildebøkene, f. eks temaer som kan provosere, uroe og også skape ubehag hos den voksne. Et eksempel på en slik bok kan være ”Sinnemann” av Gro Dahle.

2.3 Formidling av bildebøker

Vi har i innledningen vært inne på at bildebøker ofte er det første møte barna får med litteraturen, og at det er denne sjangeren som ofte dominerer de første barneårene. Samspeillet mellom tekst og bilde er en viktig årsak til det. En annen årsak til den hyppige bruken av bildebøker for yngre barn er at bildebøker har en tradisjon for å være skrevet for de barna som ennå ikke har utviklet gode nok leseferdigheter til å lese bøker alene. Fra forfatterne og forlagene sin side er bildebøkene primært tenkt som høytlesningsbøker, selv om det i den senere tid har kommet mange bildebøker for eldre barnelesere på det norske bokmarkedet (Bjørvand 2002). Høytlesning er en vanlig aktivitet i skolen, og det er viktig å ha kunnskaper om hvordan man kan formidle litteratur til barn på en optimal måte. For mange elever er nettopp høytlesning selve veien inn til det å lese selv, og til det å utvikle seg til en god leser med leseglede og leselyst. Hvordan vi formidler en tekst forteller mye om hvem vi er og hva vi står for, og det er viktig å være bevisst sin rolle som modeller for barna. Mjør mf. sier det på denne måten; *Stemma vår fortel mykje om oss. Ho røper kva kjønns vi har, kvar vi kjem frå og omtrent kor gamle vi er. Ho røper kva haldningar og kjensler vi har til det vi snakkar om. Ulike roller krev ulike stemmer.*

2.3.1 Fortellerkunst og virkemidler

Fortellerkunsten (retorikken) har en lang tradisjon og er langt fra noe nytt fenomen, og det kan derfor være fornuftig å starte med å ta et lite tilbakeblikk i tiden. Mjør m. f uttrykker at den muntlige formidlingen kanskje er viktigere enn noen gang i vårt medie- og kommunikasjonssamfunn. Den som snakker må vinne tilhørerne, og målet er å holde de interesserte. Denne talerkunsten går langt tilbake i tid, faktisk helt tilbake til antikken.

Retorikken er opptatt av hvordan den offentlige talen blir overtydende og tillitvekkende, og hvordan den som snakker/taler kan bruke språket kunstnerisk (Mjør m. f 2001). Dette er viktige elementer i all muntlig fremføring uansett sjanger, også i våre dager. Når man skal formidle litteratur til barn er det derfor viktig at man gjør noen bevisste valg i forhold til denne formidlingen. Fremføringen er en viktig del av retorikken, og spiller en viktig rolle for hvordan mottakeren opplever det som blir fortalt. Stemmebruk og gester er viktige virkemidler i all fremføring. Det handler ikke bare om ord, men også kroppsspråk og mimikk (Mjør 2001). Disse virkemidlene deler Mjør inn i to grupper igjen; *auditive* og *visuelle*.

Modulasjon (den individuelle lydforming) er et auditivt virkemiddel vi bruker mer eller mindre bevisst når vi leser eller forteller for andre, og spiller en viktig rolle for hvordan man som tilhører opplever det som formidles. Det er dette Mjør kaller å sette de ulike rollene i scene – gi de ulike personlighetene stemmer og kvaliteter. Men hun understreker at det i de fleste tilfeller vil være et mål å fremheve hovedpersonen positivt med en nøytral stemme slik at tilhøreren kan identifiserer seg og sympatiserer med denne. Et annet auditivt virkemiddel er *prosodi*, og har med pausering, betoning og tonevariasjon og gjøre. Pausene har i følge Mjør en logisk funksjon. Den som snakker får tid til å planlegge og disponere den videre talen, og den som lytter får tid til å forstå og tolke det som blir sagt. I dette ”rommet” skjer det mye i møtet mellom den som formidler og den som lytter, her er det tid til å skape mening og kjenne på følelser. Betoning handler om at visse ord blir fremhevet i forhold til andre ord, ofte er dette ord som vi opplever som spesielt viktige og meningsbærende sier Mjør.

Visuelle virkemidler, omtales gjerne som gester, og beskrives av Mjør som de kroppslige handlingene som følger talen. Gester kan være knyttet til ansiktsuttrykk og/eller kroppsholdning, og sender ut signaler til mottakeren som påvirker det som blir sagt. Det er viktig å være klar over at det kan bli for mye av det gode, gester kan virke forstyrrende om de ikke har en meningsbærende funksjon der og da (Mjør m. f 2001).

2.3.2 Rammefaktorer

Det er mange rammefaktorer som spiller inn når man skal lese i en skolehverdag. Som nevnt i innledningen må man som oftest forholde seg til relativt store barnegrupper, tiden man har til å lese kan være knapp og man er omgitt av lesere med forskjellige behov og ønsker (Bjørvand 2002). Hvis man ser for seg en tradisjonell formidling av bildebøker, der man blar seg fysisk

frem side for side, er det ingen tvil om at det er verbalteksten i ikonoteksten som får mest oppmerksomhet (i alle fall for alle de barna som sitter et stykke unna formidleren). I praksis vil det si at bildene ofte vil bli sekundære selv om de i utgangspunktet er en minst like viktig del av bildebokas estetiske helhet. Bjorvand påpeker at formidleren ofte gjør et valg – enten holder han/hun opp bildeboka, slik at barna ser bildene, og kombinerer dette med å gjenfortelle bildeboka med egne ord – eller han/hun er tro mot forfatterens ord med det resultat at barna får dårlig tilgang til bildene. Med tanke på hva sjangeren og forfatteren ønsker å formidle sier det seg selv at begge metodene bør unngås fordi de ikke gir barneleseren en reell lesing av bildeboka. Det er jo nettopp samspillet mellom de to modalitetene– uttrykksformene som er egenarten ved bildeboksjangeren.

For å skape en god fortellerkultur trenger man først og fremst gode fortellinger og voksne som ønsker å være fortellere. Men det er også positivt med faste og gode rammer rundt fortellerstunden. Det er viktig at tilhørerne sitter godt, og at de kan ha blikkontakt med fortelleren. Tradisjonelt sett har fortellerstunden ofte vært knyttet til det å sitte i ring. Det å lytte er krevende nok for barn, og dette er det viktig å ha i bakhodet når man har høytlesning. For mange er det konsentrasjonsmessig umulig og f. eks spise eller tegne samtidig (Mjør 2001). Mange har faste rutiner og ritualer rundt høytlesningen; det kan være å tenne stearinlys, spille musikk, vente til det blir helt stille i rommet, ha egne ”lyttestillinger” osv. Gode rammer og ritualer er med på å skape en forventning og trygghet.

2.3.3 Hvordan finne ”riktig bok til riktig barn”

I en travel hverdag tenker en kanskje ikke gjennom hvorfor man leser det man leser sier Mjør. Marit Spurkland uttrykker det så strekt som å si at hun lurer på om høytlesningen i skole og barnehage kun er til for å få ro, og hun stiller spørsmålsteget ved om formidleren i det hele tatt har lest boka som lese. Opp gjennom barnelitteraturforskningens historie har det vært en veksling mellom vektleggingen av barnet og vektleggingen av teksten som det viktigste (Bjorvand m.fl. 2002). For en som formidler litteratur til barn daglig er det en selvfølge å ha fokus på begge deler. Man trenger kunnskap om både barn og bøker for å finne ”riktig bok for riktig barn” – dvs. den eller de bøkene som kan skape leselyst og leseglede hos den barnlige mottakeren. Å ha kunnskap om målgruppa blir en selvfølge - alder, erfaringsbakgrunn og interesser spiller en viktig rolle. Den som formidler litteratur til barn må også ta hensyn til leserens kompetanse til å lytte eller lese selv. Ut fra dette er det derfor ingen enkel oppgave å

velge ut ”riktig bok til riktig barn” til en hver tid. Det er allikevel noen elementer innenfor dette området som kan hjelpe oss til å finne frem til de bøkene som ofte skaper leseglede. Ut fra det vi vet om barn og lesing, vet vi at det som ofte fenger, er historier som barna på en eller annen måte kjenner seg igjen i eller identifiserer seg med (Bjorvand m.fl. 2002, Mjør m.fl. 2001, jf. forelesning med Kverndokken 2004). Mange barn lar seg fascinere av det eksotiske, dvs. det som er helt annerledes enn det de oppdager hver dag – noe som overrasker dem. Eksotiske elementer finner vi gjerne i fantastisk litteratur, og tar utgangspunkt i en tilsynelatende realistisk verden (Bjorvand m.fl. 2002). Andre elementer som Bjorvand trekker frem er spenning og humor. Dette er begge elementer som driver handlingen i en fortelling fremover, og hindrer den i å bli kjedelig og stillestående. Behovet for spenning ser bare ut til å øke etter hvert som barn blir eldre. Humor er også viktig, og hva vi oppfatter som humoristisk, endrer seg med alder, interesser og livssituasjon. Astrid Lindgren har et viktig budskap i forbindelse med humor, og sitatet nedenfor kan gjerne stå som en huskeregel for alle som formidler bøker som skal være humoristisk og morsom litteratur til barn: *Skriv gjerne om sånt som bare er morsomt for barn og slett ikke for voksne, skriv gjerne også om sånt som er morsomt både for barn og voksne, men skriv aldri i en barnebok noe som i din fornuft sier deg bare er morsomt for voksne.*

2.3.4 Litteraturformidling og fellesskapsopplevelse

Lesing i vanlig språkbruk har lett for å bli oppfattet som identisk med boklesing. I faglitteraturen omtales teorier som prøver å forklare lesing som en individuell, indre prosess, som *kognitive leseteorier* (Kuldbbrandstad 2003). De kognitive leseteoriene omhandler både de mer mekaniske sidene ved lesing og forståelsen av det leste. Kan lesing samtidig være en måte å være sammen med seg selv på, og noe som kan forstås som en sosial aktivitet? Innenfor de *sosiokulturelle teoriene*, som vi vektlegger i denne oppgaven, er det rom for begge deler. I de sosiokulturelle teoriene er man opptatt av å forstå lesing ikke som et fenomen, men som en lang rekke handlinger som kan se forskjellig ut, ha ulike formål, involvere ulike aktører og skje i ulike kontekster (Kuldbbrandstad 2003).

Det er nettopp denne innfallsvinkelen som er interessant i forbindelse med litteraturformidling for barn. Den gode fellesskapsopplevelsen har vi allerede nevnt, og i de sosiokulturelle teoriene er hovedinteressen rettet mot bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner. Med utgangspunkt i gode fellesopplevelser rundt høytlesningen synliggjør man skriftspråket for

barna på en naturlig måte, og man har muligheten til å rette interesse mot skriftspråkets *autentisitet*. Pedagogen som rollemodell, kan gjennom å legge til rette for ulike aktiviteter bevisstgjøre barna på hvordan man kan bruke skriftspråket i ekte kommunikasjon.

2.4 Høytlesning, språklig bevissthet og leselyst

Gode lesesituasjoner er viktig for å stimulere språkkompetanse og leselyst, og har en viktig betydning for hvordan barna selv forholder seg til litteratur og egen lesing. Jo bedre begrepsforståelse en person har utviklet, desto dypere blir leseforståelsen (Salen 2003). Gjennom pedagogens høytlesning kan gode lese- og fremføringsmåter modelleres for elevene. Mjør sier at det å lese høyt er å gjenskape, gi liv til og å tolke en tekst. Det er viktig å tenke på at høytlesning ikke er noe man bare gjør når en skal kose seg, eller når barna spiser. Høytlesningen må stå frem med egenverdi som integrert del av skolens undervisning (Kverndokken 2002). Bevisst valg av litteratur er en viktig forutsetning for å motivere til leselyst. Wolfgang Iser og Umberto Eco er opptatt av at når vi leser må vi gjøre egne valg, disse valgene bygger på forventninger og gjetninger (Bjorvand m.fl. 2002). På denne måten er leseren alltid til stede i teksten (*modelleseren*). Iser understreker i sine arbeider at man aldri kan fortelle alt i en fiksjonstekst. Det må alltid gjøres et utvalg, og i enhver tekst vil det være utelatelser – åpninger i teksten. Disse åpningene er til for å ”forstyrre” leseprosessen, det er strukturer som inviterer til respons. Nettopp for å kunne ta tak i denne responsen er det viktig at den som formidler har satt seg inn i, og kjenner teksten godt. Samtidig er det en forutsetning å ha målgruppens erfaringsbakgrunn og interesser friskt i minne. Først da kan leseren gå inn i en fantasilek med forfatteren. Først når alle disse momentene er på plass kan man stimulere til språklige aktiviteter som fremmer leselyst.

3 EMPIRI

3.1 Formidling av bildebøker på storskjerm



I gjennomføringen av dette prosjektet, har vi som tidligere nevnt i innledningen, vært opptatt av å finne en formidlingsform som ivaretar sjangeren på en respektfull måte. Vi har vært opptatt av gjennom vår formidling å gi elevene en estetisk og helhetlig leseopplevelse. Et spørsmål vi har stilt oss i denne

forbindelse er det etiske rundt det å skanne kopibeskyttet arbeid. Men vi kom fram til at så lenge bruken begrenset seg til å være innefor klasserommets fire vegger, og med boka fysisk tilstede, fant vi dette forsvarlig. Barna blir også kjent med forfatter og illustratør. Det er viktig å gjøre bevisste valg i forhold til organisering og tilrettelegging, noe vi beskriver i kapitlet nedenfor.

3.2 Klasseromsorganisering, rutiner og fysiske rammer.

Før vi kan snakke om klasseromsorganisering og fysiske rammer er det nødvendig å beskrive vårt eget forarbeid som pedagoger. Vi brukte god tid på å sette oss inn i de ulike bøkene og deres særtrekk, for å kunne på best mulig måte formidle bøkens energi, narrative forløp og karakterer. Stemmebruk, gester, pauser og betoning ble viktige virkemidler vi tok i bruk.



Gode rutiner og fysiske rammer har vært viktig for oss i formidlingssituasjonen, men vi har også lagt vekt på å forberede barna i forkant. Gjennom ukebrev har vi annonsert boka vi arbeider med. Dette har åpnet for en positiv dialog med foreldrene, og vi har fått gode tilbakemeldinger. Enkelte har faktisk tatt turen til biblioteket for selv å låne boken. Boka har også hatt sin sentrale plass på vårt ”bokbord” gjennom hele perioden. Dette er med på å skape forventninger hos barna, og de får muligheten til å bli kjent med boka i sitt eget tempo. I forkant av hver fremvisning/ formidling la vi vekt på å skape en god arena for en positiv leseopplevelse. Gode sitteplasser ble en viktig forutsetning for konsentrasjon og opplevelse av boka – alle skulle se og høre godt. Når barna kom inn i rommet var lyset slått av og bokomslaget ble vist på storskjermen – vi var nå klare til en positiv fellesopplevelse av bildeboken!

3.2 Presentasjon av bøkene og metodisk arbeid

I denne delen av oppgaven presenterer vi fire utvalgte bøker som vi har arbeidet bevisst og systematisk med i klasserommet. Bøkene er i utgangspunktet svært forskjellige og spiller på ulike kvaliteter, noe vi mener er med på å gi oppgaven bredde. I tillegg til å ha den positive leseopplevelsen i fokus har vi videre sett på ulike strategier som fremmer språklig bevissthet og leselyst. Til tross for at bøkene har ulike kvaliteter er det noen felles strategier som fungerer godt. Her kommer en kort beskrivelse av tre strategier. Forsiden med både tittel og illustrasjon er et godt utgangspunkt for en samtale rundt hva man tror boka handler om. Dette skaper også en fin forventning til hva som skjer videre i boka. Underveis er det en god strategi å stoppe opp i øyeblikket, og stille seg spørsmål ved / undre seg over hva som skjer videre i fortellingen. Gjenfortelling eller ”tell- backs” som Susan Mandel Glazer kaller det kan brukes som både underveis- og etterlesningsstrategi. Da har vi fokus på den muntlig planlagte

aktiviteten som stimulerer barnas leseforståelse og øker deres språklige bevissthet. Nedenfor vil vi presentere hver bok i eget kapittel med metodisk arbeid.

3.2.1 *Tre høns på plenen og fire egg*



”Tre høns på plenen og fire egg” er en tellebok med tallene fra 1 til 12. Forfatteren Eva Jensen skriver både dikt og små fortellinger når tallene presenteres. Diktene varierer både med og uten rim, og enderim er hyppig representert. De små fortellingen appellerer til undring med et åpent og lettfattelig språk, og listesjangeren møter vi flere ganger. Illustratøren Gry Moursund setter teksten i scene med fargerike tegninger som inviterer til lekelyst og undring. Dette er en bok som appellerer til både humor og fantasi, samtidig som den introduserer tallene på en spennende og lærerik måte. Det er tydelig at forfatter og illustratør har hatt et tett samarbeid, et eksempel på det er at Eva Jensen skrev om store deler av teksten etter at hun hadde blitt vist tegninger av Gry Moursund (Kleiva, Kaldestad 2004). Illustrasjonene er fortolkende og de går i dialog med teksten som opptrer som både episk og lyrisk. Når det gjelder bilde og tekstmontasje så har hver side sin tekst nøye tilpasset illustrasjoner som kan minne om små filmsekvenser. Bokas format er av mellomstor rektangelstørrelse, stående, og egnet for konsentrasjon. Altså er boka ut fra format ikke beregnet på de minste barna. Gjennomgangsfiguren er en hare, ”den lyse hare”. Vi møter også kusinen Karen, sjømannen, Joakim og mormor.

Metodisk arbeid med boka

Tall og mengder er helt klart et hovedfokus i denne boka, og nedenfor vil vi beskrive hvordan vi har arbeidet konkret med denne boka i klasserommet. De ulike tallene som presenteres inspirerer til lek og aktiviteter, dette er noe vi har brukt bevisst i presentasjonen av boka.



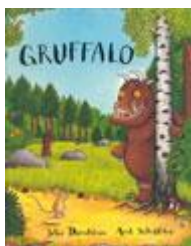
Underveis stopper vi opp og studerer illustrasjonene som innbyr til telling, mengde og sammenligning i detaljerte bilder. Samtalesekvensen er her viktig – med undrende og åpne spørsmål er vi her opptatt av å få tak i hva barna ser i detaljene. Vi opplevde at barna først og fremst oppdaget tallsymbolet, og for oss ble det derfor viktig å få frem barnas mengdeforståelse ved å stille spørsmål som for eksempel: ”ser dere noe som passer til tallet to?”, ”ser dere to av noe?” Disse sekvensene opplevde vi som inspirerende for barna, og de motiverte hverandre til stadig å finne nye detaljer. God tid og gjentakelse ble derfor viktig.

Et eksempel på etterarbeid som vi ønsker å trekke frem er da vi etter å ha lest om tallet fem lekte butikk. I teksten hørte vi om den lyse haren som skulle i butikken å handle gelebamser for femkroningen sin. Rammefiguren vår ”Teddy” overrasket oss derfor med å ha gjemt en femkroning i hver av barnas skuffer, og åpnet kiosk. Der kunne barna kjøpe to gelebamser til fem kroner. Vi fikk en fin sekvens der vi vekslet enkroninger om til femmere, og omvendt.



Det er en kvalitet ved boka at den også innbyr til fysisk aktivitet. Derfor vil vi også nevne at vi hoppet tresteg i garderoben med målebånd etter å ha lest om de tre bukkene bruse, som denne gangen ikke skulle til seters å gjøre seg fete, men hoppe tresteg. Vi har også laget vår egen statistikk over tannfelling etter å ha lest om fotballkampen og den forsvunnende melketanna til tallet elleve. Vi ser også at boken har flere kvaliteter til mer metodisk arbeid. I forhold til tallrekkefølge kan man jobbe med tallkort for å øve inn rekkefølge. Man kan gjøre seg kjent med listesjangeren ved blant annet å bruke tall til å navigere seg i tekst. Ellers så er det en naturlig måte å jobbe videre med denne boken på å ta utgangspunkt i enkle addisjonsstykker, som også illustratøren fremstiller på eget oppslag.

3.2.2 *Gruffalo*



Gruffalo er en morsom, spennende og overraskende bok om den lille musa som er på vei innover i skogen. Der blir den overrasket av både rev, ugle og slange, som alle kunne tenke seg en ”musebit”. Musa redder seg unna ved å fortelle at han nettopp nå skal treffe en grusom Gruffalo, skogens farligste fyr, som gjerne spiser langt større dyr enn mus til middag... Ved å dikte opp en hemmelig venn, redder han seg stadig unna nye farer. Men hva skjer når musa faktisk møter en lys levende Gruffalo som har små mus som livrett? Teksten går på rim (enderim), og Arne Rustes norske gjendiktning klinger lett og fint. Gjentakelsene i handling og ordbruk skaper en rytme i teksten som fungerer godt. Boka egner seg godt for høytlesning, men har også en form, et element som barn kan bruke i sitt eget språk. Axel Schefflers illustrasjoner er enkle, inviterende og kraftfulle. Gruffaloen fremstilles som fryktelig fæl, men samtidig dum og lettlurt i et stående rektangulært format. Illustrasjonene varierer mellom små detalj -utsnitt, halvsider, helsider og dobbeltsider. Når faren virkelig er der, og musen møter en vaskeekte

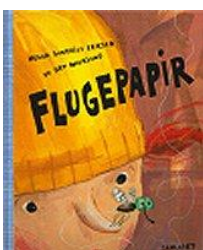
Gruffalo, da gir dobbeltside -illustrasjonen en skrekkinngytende følelse. Både tekst og bilder er mettet med humor. Boken spiller opp mot kjente historier, og kan leses på flere nivåer.

Metodisk arbeid med boka

Etter å ha arbeidet med Jørgen Frost sine *Språkleker* med spesielt fokus på rim og regler, presenterte vi boka om *Gruffalo* for barna. Første gang vi leste boka opplevde vi umiddelbart en spontan glede over det humoristiske språket, og barna identifiserte seg med teksten. For oss var det spesielt viktig å skille de ulike karakterene fra hverandre ved å bruke virkemidler som ulike stemmer, gester og betoning. At barn liker gjentakelser fikk vi bekreftet da vi leste boken for andre gang der vi bestilte utlytting av rim. Vi avtalte på forhånd at de skulle stoppe oss i teksten hver gang de hørte ord som rimte på hverandre. Dialogen mellom musa og de ulike dyrene ble etter hvert et fint utgangspunkt for utlytting av rim og ”vekselslesing” mellom oss og barna. Der vi eksempelvis leste: ”*Hvor er du på vei, vesle brune mus? Kom å spis lunsj i mitt hulehus.*” stilte vi følgende spørsmål: ”Hørte dere noen ord som rimte her?”, mens etter hvert ble vi mer opptatt av at barna skulle fylle ut rimordet selv. Gjentakelsen i teksten var inkluderende og engasjerte alle, og boken ble lest hyppig. En annen metode vi benyttet var å bevisst lese feil for å trigge barnas språklige bevissthet rundt dette med rim. Da leste vi setningen på følgende måte: ”*Hvor er du på vei, vesle brune mus? Kom å spis lunsj i mitt hulerom.*” Reaksjonene lot ikke vente på seg, og vi fikk kjapt beskjed om at nå leste vi feil – det skulle jo være hulehus.

En fin etterarbeids- strategi som vi brukte etter å ha lest boka flere ganger var å bruke tekstbehandlingsprogrammet Word på storskjerm. Her brukte vi skrifttype Arial, skriftstørrelse 20. Sammen med barna produserte vi nye rimevers der musa møtte på nye dyr som gjerne ville ha seg en liten bit. Det var også interessant å se på barnas egne billedlige uttrykk etter å ha gitt dem i oppgave å tegne fra boka. Grovt sett kan vi dele inn tegningene i tre kategorier; de som var opptatt av å beskrive Gruffalo med detaljer i helfigur (halvtotal), de som var opptatt av å beskrive Gruffalo med ansiktsuttrykk (nærbilde) og de som beskrev Gruffalo og alle han møtte på sin vei (totalbilde). Vedlegg 1.

3.2.3 Flugepapir



Flugepapir handler om ei jente som heter Bente. Klassen hennes skal en dag fortelle om kosedyr og levende kjøledyr. Bente forteller om den tamme flua si, Marte, som kan gå på veggene, men også gå opp ned i taket. Bente

planlegger å lage en fluefest på rommet sitt, men hvordan skal hun få tak i det fluene liker, som syltetøy, råttent fisk og fersk kuskitt. Hun lurert også på hvordan hun skal klare å fange flere fluer til festen? Det ender med at festen ”tar litt av”, og hele rommet blir fullt av levende og døde fluer. Bente åpner døren og roper på mor og far.

Denne bildeboka er en frigjørende og herlig kombinasjon av spennende tekst og elleville illustrasjoner. I teksten møter vi på flere visuelle virkemidler som fanger interessen hos leseren. Boka kan i seg selv være en oppdagelsesreise med alle sine detaljer. Vi møter for eksempel fluelyder som er grafisk uthevet i teksten, og versaler opptrer i illustratørens billedlige uttrykk som ”M” på caps’n til en gutt eller ”K” og ”S” for ketchup og sennep. Som bildebok er *Flugepapir* fullkommen: Med det mener vi at Gunerius Eriksen viser seg som en forfatter som insisterer på bildebokens egenart ved å overlate mye av det kunstneriske arbeidet til illustratøren. I illustrasjonene viser Gry Moursund en utpreget visuell dramaturgisk bevissthet. Uttrykket hennes er tegneserieaktig og gjennomgående dynamisk, vilt og overdrevent, til tider burlesk. Perspektivet ligger konsekvent hos barnet. Bokas format er tilnærmet kvadratisk, men illustrasjonene skaper bevegelse ved at de nesten alltid går over to sider. Samtidig kan vi se at boka har et dobbelt adressat med en underliggende fortelling om tidsklemme og travel hverdag.

Metodisk arbeid med boka

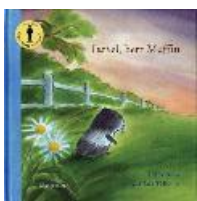
I denne boka er det utrolig mye å ta tak i. Det visuelle uttrykket er fullt av detaljer i både tekst og bilde. Sett i forhold til vår målgruppe har vi valgt å ha hovedfokus på muntligheten, og nedenfor beskriver vi noen av aktivitetene vi har jobbet med. Første gang vi leste boka la vi stor vekt på betoning av ord som er grafisk fremhevet i teksten, eksempler på slike ord er – sum sum, buzz buzz og gnikk gnikk. Det ble mange pauser i lesingen ut i fra barnas spontane reaksjoner. Etter hvert ble det interessant å ta tak i ulike sekvenser av boka. Fluesangen er et godt eksempel på noe som engasjerte barna. Vi satte melodi til teksten og lekte oss med Bentes fluesang. Et annet bilde barna ble opptatt av var kassen hvor Bente hadde plassert de ulike fluene med navn. Dette bildet ble et fint utgangspunkt for å prate om de ulike flueartene og hva de het. Det ble stor stas når noen av fluene hadde samme navn som barna i klassen. Andre fluer hadde ikke navn, og de satte vi navn på.

Flere av bildene inneholder *integrert skrift*. Dette var noe barna ble svært opptatt av, og som vi brukte bevisst i forhold til å lytte ut lyder. For eksempel på koppen til mamma står det en ”M”. Med utgangspunkt i bildet av kjøkkenbordet ville vi sette versaler på første lyd på de

andre gjenstandene. For å få til dette komprimerte vi skjermbildet ned til et flipp- over ark. Vi lyttet ut lyder og skrev på versaler. Denne aktiviteten ser vi også at kan gjøres på et A3 ark. Med inspirasjon i Bentes sin fortelling om flua Marte arrangerte vi vår egen bamsefest. Alle barna måtte frem i ringen å fortelle historien om kosedyret sitt. Det ble gitt i hjemmelekse å forberede seg til dette. Første mann ut var klassens egen ”Teddy” som fortalte om hvordan han havnet hos oss. Vi fikk høre mange fine og morsomme historier denne dagen.

I forbindelse med boka har vi utarbeidet to arbeidsoppgaver som vi har jobbet med etterkant. Den ene oppgaven tar for seg Bentes neste fest, hvor vi ber barna om å lage en ny invitasjon til fest. Oppgaven er åpen og differensierende i forhold til at barna står fritt i valg av å bruke tekst og/ eller tegning. Vi opplevde god respons og at alle mestret oppgaven godt. Det var stor variasjon i hvordan de løste oppgaven, noen benyttet bare tekst, andre tegning. Men mange valgte å koble tekst og bilde sammen. Se vedlegg 2. Den andre oppgaven hadde vi fokus på å lytte ut framlyd i fluenavn muntlig. Der vi som pedagoger modellerte eksempler på tavla. Vi skrev fire ulike fluenavn og fokuserte på gjenkjenne grafemet og lytte ut bokstavlyden. På oppgavearket skulle barna gjenkjenne ord som hadde samme framlyd / startet med samme grafem, og gi disse lik farge. Se vedlegg 3. På samme oppgaveark tok vi tak i listesjangeren som på mange måter kan ses på som prosessorientert skriving (POS) i en startfase. Der vi la vekt på et skrivefelleskap med ”stjeling” av ideer, byttehandel og modellering. Her skulle barna lage noen egne fluenavn som de syntes passet. Se vedlegg 3.

3.2.4 *Farvel Herr Muffin*



Farvel, Herr Muffin handler om et marsvinet som heter Muffin. Han bor i en blå pappeske som er vendt opp ned. Utenfor huset sitt har han en postkasse som han sjekker daglig for grønnsaker og annen post. Muffin er et aldrende marsvin som eies av ei lita jente, og han innser at livet snart vil ta slutt. . På

en trist, men vakker måte skildres Muffins tanker om livet og døden. Tankene settes virkelig i sving hos leseren, og åpner for undring og ettertanke. Vi får også innblikk i jentas tanker om livet og døden gjennom brevene hun sender til sin kjære Muffin. Etter et vakkert tilbakeblikk i Muffins gode liv, kommer den dagen da han ikke våkner – han er død! På en illustrativ og nydelig måte og med en fin og beskrivende tekst fortelles historien om herr Muffin sin bortgang. Med en lett strek og duse farger blir stemningen i boken til å ta og føle på, noe vi får oppleve allerede på bokomslaget. Teksten er ofte plassert under bildene på hver side, men den er også med på å skape bevegelse i fortellingen ved å variere i form og plassering. Noen

bilder strekker seg også over to sider. Ut fra formatet, som har en ganske så kvadratisk form, uttrykker og henvender den seg til barn ned i ganske lav alder. Portrettformatet (kvadratet) kan ofte anses for å være passivt og hemmende (jf. forelesning Kverndokken), men i denne boken setter ikke dette noen begrensinger for historien som formidles.

Metodisk arbeid med boka

Farvel, Herr Muffin er en bok man på mange måter kan si har et pedagogisk formål. Boka er fin å bruke bevisst rundt temaet liv/død. Dette kan være et vanskelig tema å prate om, og vi mener denne boken har mye å bidra med. Den kan blant annet ha en terapeutisk funksjon der den hjelper barna til å sette ord på vanskelige tanker og følelser. Boken kan fint brukes som et redskap i sorgarbeid, men den kan også fungere godt som en høytlesningsbok i hverdagen. Som høytlesningsbok har vi lagt vekt på fellesskapsopplevelsen og de spontane reaksjonene underveis. Samtalen er her et viktig stikkord - alle har tanker rundt dette temaet. Med utgangspunkt i de illustrative bildene vi møter er det lett å få en god dialog med barna, og de blir naturlige ”pauser” i lesingen.

I tillegg er det viktig å sette av tid til etterarbeid. Vi har hatt gode erfaringer med maleaktiviteter og samtale i mindre grupper. For mange er det da lettere å åpne seg, og komme med sine tanker rundt temaet. Hva barn tenker på varierer veldig, og de har ulike erfaringer rundt det å miste noen. Vi fikk høre historier om alt fra døde kjeledyr, til syke og døde familiemedlemmer. Det som slo oss var at alt var like viktig i deres øyne. Å ha respekt for barnas ulike erfaringer er viktig, og man skal passe seg for å overdrive den metodiske bruken av boka. Boka egner seg også godt til å fokusere på det positive rundt det å være glad i noen, og her kan brevsjangeren være fin å ta tak i. Å få en hyggelig hilsen er noe alle setter pris. En muntlig aktivitet vi har brukt etter å ha lest boken, er å gi hverandre komplimenter.

4 KONKLUSJON/ OPPSUMMERING

I innledningen stilte vi spørsmålet: ”Hvordan kan bildebøker stimulere språkligbevissthet og leselyst?”. Med bakgrunn i bildebokteori og grundig arbeid med fire spesifikke bøker mener vi å kunne nærme oss et svar på dette. Bøkene er valgt ut med tanke på å treffe flest mulig barn i gruppa, og vi finner støtte for dette valget i teorien som understreker at det som ofte fenger er historier som barna kan identifisere seg med. Ut fra bøkens forskjellige egenskaper har vi videre sett på hvordan ulike strategier før, underveis og etter i lesingen kan bidra til økt språklig bevissthet. Bildebokas ikonotekst danner et viktig grunnlag for helhetsopplevelsen, og har vært et viktig utgangspunkt i det metodiske arbeidet. Men vi har også sett på de to elementene, tekst og bilde, hver for seg. Aktivitetene har i stor grad vært knyttet til det muntlige språket (som er en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i den nye læreplanen som kommer 2006) og fonologisk bevissthetsarbeid. Ut fra målgruppen har dette

vært mest hensiktsmessig, og det er en sjanger alle mestrer. Engasjementet og deltagelsen har gjennom dette arbeidet vært stort hos barnegruppen. Vi har opplevd med stor glede at mange elever virkelig har blitt motivert og interessert i skriftspråket og bildebøker som sjanger. Det er nettopp denne motivasjonen og interessen hos hver enkelt som legger et viktig grunnlag for leselyst. Leselyst og språklig bevissthet henger nøye sammen. Liker man og lese, leser man mer og dermed øker den språklige bevisstheten. Voksenrollen har et stort ansvar i denne sammenhengen. Hvordan vi som pedagoger formidler en tekst har mye å si for opplevelsen. Høytlesning er for mange selve veien inn til det å lese selv. Nøye forberedelser og planlegging er viktige forutsetninger for at formidlingen skal bli vellykket. Som formidler må man kjenne godt til historien og rollefigurene for å skape en helhetlig opplevelse som inviterer til den aktive leseren. Stemmebruk, pauseringer og betoning er sammen med gester viktige virkemidler i fremføringen.

Vi har som nevnt tidligere i oppgaven valgt å bruke storskjerm som formidlingsform. Denne metoden mener vi i stor grad ivaretar den moderne bildebokas visuelle uttrykk og helhet. Våre erfaringer bekrefter det vi trodde i forkant av prosjektet. Det er mulig å formidle en bildebok til en større barnegruppe samtidig som vi ivaretar sjangerens helhet. Denne arbeidsmetoden har blitt en naturlig del av vårt metodiske arbeid med 1. klassinger, og inngår som en viktig del i vår helhetlige satsning på norskfaget. Formidling av bildebøker på storskjerm har for oss blitt en timeplanfestet aktivitet!

5 LITTERATURHENVISNINGER

- Bjorvand, Agnes-Margrethe, Tønnessen, Elise Seip (2002): *Den andre leseopplæringa*
Universitetsforlaget
- Donaldson, Julia og Scheffler, Axel – oversatt av Ruste, Arne (2002): *Gruffalo*
Omnipax
- Eriksen, Helga Gunerius og Moursund, Gry (2003): *Flugepapir*
Samlaget
- Jensen, Eva og Moursund Gry (2002): *Tre høns på plenen og fire egg*
Samlaget
- Kuldbranstad, Iversen Lise (2003): *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver.*
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (2002): *Å lære å lese, individ i kontekst*
Universitetsforlaget
- Mjør, Ingeborg m.f (2001): *Møte mellom ord og bilde. Ein antologi om bildebøker.*
LNU/Cap. (hele boka - 185 sider)
- Mjør, Ingeborg m.f. (2000): *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar.*
Cappelens forlag (kap. 2, 4, 5, 10 og 11 – til sammen 65 sider)
- Nilsson, Ulf og Tidholm, Anna- Clara (2003): *Farvel, Herr Muffin*
Mangschou
- Rhedin, Ulla (1992): *Bilderboken - på veg mot en teori.*
Alfabetabokförlag AB (s. 9-23, s. 127-201)

- Salen, Gerd B (2003): *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen, kvalitetssikring av ferdigheter.* Universitetsforlaget
 - Samuelsen, Arne Marius (1995). *Billedboken, en glede og utfordring også for voksne*
Pedagogisk forum (kap 2, 3, 4 - til sammen 98 sider)
-
- Rundskriv F-13/04 (2004) *Dette er kunnskapsløftet – Kultur for læring*
Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement