



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kristine Mellemseier

Masteroppgave

**Bildeboka som døråpner til
emosjonelt utfordrende tema**

Fjerdeklassingers refleksjoner rundt bildeboka *Dagen*
av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus

Picture books as an opening to emotionally challenging topics:
Fourth Graders' reflections of *Dagen* by Gro Dahle and Kaia Dahle Nyhus.

Grunnskolelærerutdanningen 1-7, samlingsbasert

2023

Sammendrag

Min masteroppgave ser på småskoleelevers refleksjoner og tolkninger rundt bildeboka *Dagen*, skrevet av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus. *Dagen* har potensial til å treffe både barn og voksne med sin alvorlige tematikk. Bildeboka er sannsynligvis et medium som barn i skolen allerede har møtt på, og det er derfor interessant å se hvilke refleksjoner de gjør seg ved å dykke enda dypere i bildeboka *Dagens* tematikk og handling.

For å skape en egen tolkning av boka før datainnsamlingen, utarbeidet jeg en egen bildebokanalyse av *Dagen*. Jeg utarbeidet denne for å selv ha et utgangspunkt og god kjennskap til boka før jeg samlet inn data. Jeg brukte litterære samtaler for å skape data, og innhentet data ved bruk av deltakende observasjon og lydopptak. Jeg utførte fire litterære samtaler med 19 fjerdeklassinger. De litterære samtalen ble gjort i grupper med 4-6 elever der jeg var samtalestyrer. Jeg leste bildeboka høyt for elevene og stilte åpne spørsmål med rom for refleksjon. Under samtalen fikk elevene mulighet til å ytre sine meninger og tolkninger, noe de aller fleste benyttet seg av. Datamaterialet fra de litterære samtalen besto av lydklipp som jeg transkriberte, og transkripsjonene fra samtalen har vært mitt utgangspunkt for funnene mine.

Elevene som deltok i de litterære samtalen, viste stort engasjement og god evne til refleksjon. Bildene gjorde dem spesielt nysgjerrige og elevenes tolkninger baserer seg i stor grad på de visuelle aspektene ved boka. Studien viser hvordan bildeboka fungerer som døråpner til emosjonelt utfordrende tema, med funnene som ble gjort i samtalen med fjerdeklassingene som grunnlag. Min studie viser bildebokas potensial for empatiutvikling både på grunn av estetisk lese måte, innlevelse og gjenkjennelse i personene, og bildebokas tematikk.

Abstract

My master's thesis studies children's reflections and interpretations of the picture book *Dagen*, written by Gro Dahle and illustrated by Kaia Dahle Nyhus. This picture book has potential to appeal to both children and adults due to its topic. Given that the picture book is a medium that children in school are likely to have already encountered, I found it interesting to study the reflections they make by delving deeper into the book's themes and plot.

Before collecting data, I made my own analysis of *Dagen* as a base to develop my own understanding of the book. This analysis was meant to provide an understanding of the book before I started collecting my data. I used literary conversations as a method to collect data and gathered the information through participatory observation and audio recordings. I did four conversations with 19 fourth graders in groups of 4-6 pupils. I read the picture book out loud for the pupils, and asked questions that allowed them to express their opinions and interpretations as we progressed through the book. The data from the literary conversations consisted of audio clips which I transcribed, and the transcriptions formed the basis of my findings.

The pupils who participated in the conversations showed engagement and ability to reflect. The pictures made them particularly curious, and the pupils' interpretations was based on the visual aspects of the book most of the time. My study shows how the picture books works as an opening to emotionally challenging topics, with findings from the conversations as a foundation. My thesis shows *Dagen* and the picture book in general's potential for development of empathy, due to aesthetic way of reading, immersion in the text, recognition in characters, and the topics of the picture book.

Forord

Mye har skjedd siden jeg startet på lærerstudiet i 2017. Corona skjedde og studietilværelsen ble enklere, men samtidig utfordrende hjemmefra. Jeg ble mamma for første gang i starten av fjerde studieår og valgte å ta permisjon, som viste seg å være noe av det smarteste jeg har gjort. Etter mammapermisjon var motivasjonen på topp og jeg møtte nye, kloke og flinke lærerstudenter som har vært gode støttespillere i mine to siste år ved studiet. Perioden med masterskriving har vært tøff. Den har vært preget av mye sykdom, litt jobb, mye skriving og andre uforutsette hendelser som har preget meg og min psyke. Jeg kan ikke legge skjul på at denne våren også har vært fin. Jeg har lært mye om meg selv, vært strukturert og motivert til å skrive en oppgave jeg nå er stolt av.

Jeg vil starte med å takke de viktigste bidragsyterne i oppgaven min, nemlig fjerdeklassingene. Takk for at dere delte gode refleksjoner og samtaler med mange gullkorn. Jeg vil også takke praksislæreren min, som har vist nysgjerrighet og interesse for prosjektet mitt. Tusen takk for tilliten og muligheten!

Takk til min kjære veileder, Tove Sommervold, for inspirasjon, konstruktive tilbakemeldinger, og gode ord når oppgaven har virket uoverkommelig. Det hadde aldri gått uten deg! Vil også rette en stor takk til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus for interesse overfor oppgaven og tillatelse til å bruke bilder fra *Dagen*.

Takk til både familie og svigerfamilie som har bidratt som barnevakt så jeg har fått skrive. Takk for at dere har hatt troen på meg og min oppgave. Og til slutt; takk til Jonas og Johannes. Min lille familie, som på godt og vondt har vært vitne til både frustrasjon og glede overfor skrivingen. Uten dere hadde jeg gitt opp for lengst.

Jeg avslutter herved fem fine år ved INN, og ser nå fram til å bruke alt jeg har lært i studietiden ute i praksisfeltet!

Meldal, mai 2023.

Kristine Mellemseter

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Figurliste	vi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Forfatterskap og valg av bok.....	1
1.3 Samtaler med barn om emosjonelt utfordrende tema.....	2
1.4 Problemstillingen og forskningsspørsmål	4
1.5 Begrepsavklaring.....	4
1.6 Tidligere forskning	5
1.7 Oppgavens oppbygning	6
2 Teoretisk grunnlag	8
2.1 Bildebokteori	8
2.1.1 Ikonotekst	8
2.1.2 Peritekster	10
2.1.3 Visuelle virkemidler i bildeboka	11
2.1.4 Personskildring	12
2.1.5 Intertekstuelle og intervisuelle referanser.....	14
2.2 Bildebokas potensial til innlevelse	14
2.2.1 Forskjell på gjenkjennelse og innlevelse	14
2.2.2 Den narrative forestillingsevne.....	15
2.2.3 Theory of Mind.....	16
2.2.4 Leseprosessen som transaksjon	17
3 Metode	19
3.1 Hermeneutisk tilnærming	19
3.2 Deltakende observasjon som metode.....	21
3.3 Litterære samtaler som metode	22
3.4 Forskningens informanter - studiens deltakere.....	24
3.5 Datainnsamling	25
3.6 Gjennomføringen av de litterære samtalene	26
3.7 Bearbeiding av datamateriale	27
3.7.1 Transkribering.....	27
3.7.2 Koding og kategorisering	28
3.8 Forskningsetikk.....	30
3.8.1 Etiske overveielser.....	30
3.8.2 Barn som informanter i forskningen.....	31
3.8.3 Norsk senter for dataforskning (NSD).....	32
3.8.4 Formidlerrolle kontra forskerrolle	33
3.8.5 Sikring av kvalitet – validitet og reliabilitet	34

4	Min lesing av <i>Dagen</i>	36
4.1	<i>Handlingssammendrag</i>	36
4.2	<i>Ikonotekstbegrepet</i>	37
4.3	<i>Hva peritekstene formidler</i>	37
4.4	<i>Layout, teknikk og farger</i>	39
4.5	<i>Personskildring</i>	41
4.6	<i>Intertekstuelle og intervisuelle referanser</i>	42
4.7	<i>Bildebokas tematikk</i>	42
4.8	<i>Oppsummering</i>	43
5	Analyse av de litterære samtale	44
5.1	<i>Elevenes tolkning av personene og personenes følelser</i>	44
5.1.1	<i>Po</i>	44
5.1.2	<i>Dagen</i>	47
5.1.3	<i>Mormor og Dagen til mormor</i>	50
5.1.4	<i>Foreldrene</i>	51
5.2	<i>Elevenes oppmerksomhet mot handlingens utvikling og tematikk</i>	52
5.2.1	<i>Elevenes tolkning av handlingens utvikling</i>	52
5.2.2	<i>Elevenes tolkning av tematikken i boka</i>	58
5.3	<i>Oppsummerende kommentar</i>	59
6	Drøfting	60
6.1	<i>Innledende kommentar</i>	60
6.2	<i>Illustratørens valg - vesentlig for elevenes mulighet til tolkning</i>	60
6.3	<i>Dagen som døråpner til samtaler om emosjonelt utfordrende tema</i>	64
6.4	<i>Bildeboka som døråpner til emosjonelt utfordrende tema</i>	67
7	Avsluttende kommentarer og refleksjoner	69
7.1	<i>Oppsummering og oppgavens problemstilling</i>	69
7.2	<i>Oppgavens relevans for småskolelærere</i>	71
7.3	<i>Videre forskning</i>	72
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	76
	<i>Vedlegg nr. 1. - Tilbakemelding fra NSD</i>	76
	<i>Vedlegg nr. 2. – Samtykkeskjema til forskningsdeltakernes foreldre</i>	78
	<i>Vedlegg nr. 3. – Hjelpark til de litterære samtale</i>	81

Figurliste

Bildene er gjengitt med tillatelse fra Gro Dahle, Kaia Dahle Nyhus og Cappelen Damm.

Figur 1: Oppslag 20 i Dagen (Dahle & Dahle Nyhus, 2021).....	47
Figur 2: Oppslag 9 i Dagen (Dahle & Dahle Nyhus, 2021).....	50
Figur 3 Oppslag 19 i Dagen (Dahle & Dahle Nyhus, 2021).....	56

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Interessen for bildebøker startet tidlig på lærerstudiet da vi hadde et emne om blant annet multimodalitet og bildebøker i norsk. Da jeg i senere tid oppdaget Gro Dahle (med kunstnerfamilie) og flere av deres verk, var planen min klar: jeg ville skrive masteroppgave om bildeboka og den litterære samtalen. Jeg skrev noe lignende i FoU-oppgaven min, men resultatet av forskningen ble ikke som forventet. Boka jeg valgte den gangen interesserte meg dessuten ikke nok, så valg av bok har derfor blitt vurdert mer nøye denne gangen.

Psykisk helse er et stort interessefelt og et emne som står meg veldig nært. Jeg er opptatt av at elevene jeg møter skal være åpne og klare å snakke om følelser og ting som opptar dem. Det er derfor viktig for meg som lærer å lage en arena der dette er naturlig og mulig. Jeg synes dessuten det er svært interessant å se hvordan elevene reflekterer over emosjonelt utfordrende tema i småskolealder.

Et annet argument for å forske på dette feltet baserer seg på andre skoleansattes holdninger til bildebøker, som jeg selv har møtt i praksisfeltet. I løpet av praksisperiodene mine i skolen har jeg prøvd å bruke bildebøker aktivt i undervisningen. Når jeg har snakket med andre lærere om dette, samt en bibliotekar, har jeg møtt en holdning om at bildebøker er for barnslig for barn i skolen og at de er tilegnet yngre barn, for eksempel barn i barnehagealder. Jeg har lyst til å motbevise dette overfor praksisfeltet, og vise at bildebøker også kan brukes i grunnskolen, som en god døråpner til å snakke om tema som kan være emosjonelt utfordrende.

1.2 Forfatterskap og valg av bok

Gro Dahle har i flere tiår skrevet kritikerrost litteratur i form av diktsamlinger, prosabøker og bildebøker for både voksne og barn. Dahle tar opp tabubelagte emner som treffer en vid målgruppe. Sammen med sin kunstnermann Svein Nyhus og kunstnerdatter Kaia Dahle Nyhus, har hun gitt ut mange bøker med viktig tematikk.

Det var utfordrende å skulle velge én bildebok å skrive en hel masteroppgave om. Jeg ble som nevnt tidligere interessert i forfatterstilen til Gro Dahle med familie tidligere på lærerstudiet. Da jeg sto overfor bokvalget, var jeg opptatt av at boka skulle omhandle et vanskelig tema.

Med dette mener jeg tema som omhandler noe som kan oppleves som vanskelig å lese eller høre om, for eksempel vold, sykdom, familiekonflikter og død. Gro Dahles bøker var derfor midt i blinken når det gjaldt tematikk. Jeg lånte alle bøkene skrevet av Dahle og Nyhus på det lokale biblioteket, og flere bøker med vanskelige tema ble vurdert. Jeg slet med å legge fra meg bøker som *Grevlingdager*, *Krigen* og *Håret til mamma*, fordi jeg synes de hadde stort potensial i fjerdeklassen jeg skulle utføre forskningen i.

Jeg endte til slutt med *Dagen* av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Bildeboka *Dagen* handler om barnedepresjon og beskriver hvordan Po føler at Dagen er en fiende hen må treffe hver dag (Dahle & Dahle Nyhus, 2021). Boka er dagsaktuell med viktig tematikk, i tillegg til at den er relativt ny. Boka ble nemlig utgitt i 2021, noe jeg tok i betraktning da jeg valgte bok. Jeg ville skrive om en relativt ny bok som ikke mange andre hadde skrevet om tidligere. Jeg fant flere master- og bacheloroppgaver om bøkene jeg nevnte i forrige avsnitt, og det endte derfor med *Dagen* fordi den, så vidt jeg vet, ikke har blitt skrevet om tidligere. Jeg synes i tillegg at *Dagen* har et godt potensial til å utvikle det Martha Nussbaum kaller «den narrative forestillingsevne» hos leserne, fordi elevene fra et barnlig perspektiv har forutsetninger til å relatere til Po. Nussbaum hevder at litteratur kan bidra til at leseren forstår hvordan ulike vilkår påvirker oss og hvordan livet vårt blir (2016, s. 29). Under vurdering av bok var dette en faktor jeg hadde i bakhodet. Jeg ville at elevene til en viss grad skulle klare å identifisere seg med hovedpersonen og forstå hvordan omstendighetene rundt Po påvirket hans liv. Jeg tenkte at *Dagen* har stort potensial til empatiutvikling i en fjerdeklasse og valgte til slutt bok på grunnlag av aspekter beskrevet i dette avsnittet.

1.3 Samtaler med barn om emosjonelt utfordrende tema

Ifølge Åse Marie Ommundsen (2018, s. 168) får elevene styrket flere egenskaper ved å lese og samtale om bildebøker. Å lese bildebøker og samtale om dem kan blant annet forsterke elevenes empati og evne til å vise forståelse for andres situasjon, samt styrke elevenes identitetsdannelse (Ommundsen, 2018). Dette kan igjen knyttes til læreplanen og det nye tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal blant annet hjelpe barn og ungdom til å utvikle et positivt selvbylde og en trygg identitet. Ved å snakke om vanskelige tema kan de få kunnskap om å takle medgang, motgang og personlige utfordringer på best mulig måte, ved å for eksempel sette seg inn i andres situasjoner og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den litterære samtalen kan være en god inngang til dette. Litterære samtaler kan også bedre relasjonen mellom lærer og elev, og gjøre eleven mer trygg

og åpen i flere situasjoner. Gjennom litterære samtaler om bøker med emosjonelt utfordrende tema, kan læreren møte barnet på en anerkjennende måte. En bildebok kan derfor være en fin inngang til samtaler om emosjonelt utfordrende tema.

Også Maria Nikolajeva poengterer at bildeboka er særlig egnet for litterære samtaler, og at den har stort potensial til å åpne for samtaler om vanskelige problemstillinger (Nikolajeva, 2004). Å sette seg inn i andres livssituasjon kan føre til økt forståelse og empati for deres opplevelser og utfordringer. Når man utvikler en dypere innsikt i andres perspektiv, kan man også utvide sin egen horisont og bli bedre rustet til å håndtere ulike livssituasjoner som man selv eller andre kan møte i fremtiden (Nussbaum, 2016).

I Norges offentlige utredninger om fremtidens skole (NOU 2015:8) legges det vekt på blant annet «sosial og emosjonell kompetanse». Regjeringen definerer sosial og emosjonell kompetanse som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (NOU 2015:8, s. 22), og de begrunner at denne kompetansen er avgjørende for å danne og være i relasjoner. I delkapitlet om et godt læringsmiljø forklares det ytterligere hvordan disse kompetanseområdene kan forbedres: «Opplæring som bidrar til at elevene utvikler faglig, sosial og emosjonell kompetanse i et samspill, må bygge systematisk på interaksjon og samhandling mellom lærere og elever og mellom elevene» (NOU 2015:8, s. 76). Lesing av skjønnlitteratur kan ha en positiv effekt på vår evne til empati og medfølelse. Når vi leser skjønnlitteratur, får vi muligheten til å utforske andres livssituasjoner og perspektiver som er forskjellige fra våre egne. Dette kan hjelpe oss med å utvikle en dypere forståelse og innsikt i andres liv, og dermed øke vår evne til å være medfølende og empatiske, hevder Nussbaum (2016). Dette er altså i tråd med signalene om at skolen bør legge mer vekt på å utvikle sosial og emosjonell kompetanse (NOU 2015:8, s. 76). Litteraturen gir leseren mulighet til å oppleve simulerte erfaringer som kan utfordre vår evne til mentalisering. Dette betyr at litteratur kan være en verdifull ressurs i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse i skolen, da den kan hjelpe elevene med å utvikle en dypere forståelse og innsikt i andres perspektiver og følelser. Dette forutsetter at læreren legger til rette for slike litteraturmøter, der de får leve seg inn i tekstuniverset og bli ordentlig godt kjent med personene i det litterære verket (Stokke, 2018, s. 258). Et eksempel for å få til dette kan være litterære samtaler om bøker med tema som kan passe ønsket samtaleemne.

1.4 Problemstillingen og forskningsspørsmål

Det overordnede temaet i denne masteroppgaven er bildeboka som døråpner til emosjonelt utfordrende tema. For å avgrense oppgaven har jeg formulert en problemstilling som skal vise hva jeg ønsker å utforske og finne ut mer av. I min oppgave ønsker jeg å se nærmere på hvordan bildeboka kan være en døråpner til samtaler om emosjonelt utfordrende tema. Forskningens informanter er barn i fjerdeklasse, så jeg sikter meg av den grunn inn på småskolen. Problemstillingen lyder derfor slik: *Hvordan kan bildebøker fungere som døråpner til emosjonelt utfordrende tema for elever på småskoletrinnet?*

Forskingsspørsmålene i oppgaven skal hjelpe meg å svare på problemstillingen. Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål for å gjøre dette:

1. Hvordan formidler bildeboka *Dagen* emosjonelt utfordrende tema gjennom ikonoteksten?
2. Hvordan oppfatter elevene at depresjonen uttrykkes gjennom hovedpersonens utseende, ansiktsuttrykk og kroppsspråk?
3. Hvordan skildrer elevene bipersonene?
4. Hvordan ser elevene handlingens utvikling?
5. Hvordan viser elevene empati gjennom lesingen?

1.5 Begrepsavklaring

Emosjonelt utfordrende tema er et begrep som har stor betydning i min problemstilling og oppgave. Med emosjonelt utfordrende tema mener jeg tema som kan være følelsesmessig vanskelig å lese eller høre om. Tema jeg tenker kan være emosjonelt utfordrende kan handle om fysisk og psykisk sykdom, vold, krig, omsorgssvikt og fattigdom.

Ordet *døråpner* er også et viktig begrep i min problemstilling, og det er derfor hensiktsmessig å avklare hva jeg legger i begrepet i denne oppgaven. I min oppgave blir døråpner brukt som noe som gir tilgang til noe. Altså at døråpner kan ses på som et redskap for å gi tilgang til samtaler om emosjonelt utfordrende tema. I oppgaven min er det bildeboka som er døråpneren, og dermed redskapet som skal gi tilgang til samtaler om emosjonelt utfordrende tema på småtrinnet.

Empati er et begrep som nevnes ofte i masteroppgaven min. Empati er evnen til å sette seg inn i andres følelser og tanker (Svartdal & Blystad, 2022). Empati handler derfor primært om å ta andres perspektiv og forstå deres tanker og følelser.

1.6 Tidligere forskning

Bildeboka har de siste tiårene blitt et stort interessefelt innen forskning og utdanning. Flere og flere er nysgjerrige på bildebokas store potensial, spesielt i danningsarenaer som skole og barnehage. I researchfasen av denne oppgaven la jeg merke til at vi er mange som skriver og har skrevet om bildeboka og dens potensial til å snakke med barn om tabubelagte tema. Ifølge definisjonen vil tabu si et forbud mot å nevne eller røre visse mennesker, ting eller handlinger (Fosshagen, 2021). I min oppgave definerer jeg tabubelagte tema som emner man ikke har lyst til å hverken se, snakke, lese eller høre om. Jeg plasserer derfor bøker med tematikk som kan være vanskelig eller ubehagelig under dette begrepet.

Anne Skaret (2011) skriver i sin doktoravhandling *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* om hvordan kulturmøter framstilles i barnelitteratur, og hvordan barn leser og forstår slike framstillinger. Som teorigrunnlag støtter hun seg på Lawrence Sipe og Louise Rosenblatt med flere, for å finne ut av problemstillingen sin. Lawrence Sipe (2008) skriver i sin bok *Storytime* om barns litterære forståelse i klasserommet. Sipe (2008) presenterer en omfattende og teoretisk fundert modell for barns forståelse av bildebøker. Boka inkluderer eksempler på barns svar og hvordan lærere bygger stillas rundt barns tolkning av fortellinger. Skaret studerer litterære måter å forstå på, og finner ut at det avhenger av alder og familiebakgrunn, og at man kan spore fellestrekk i forståelse av kulturmøter (Skaret, 2011).

Anette Hovstad (2021) skriver i sin masteroppgave om hvordan bildebøker om kontroversielle tema kan anvendes i klasserommet. Hovstad har valgt to bøker av Gro Dahle og tar for seg bøkens ikonotekst, tematikk og handling (2021). For å finne ut av problemstillingen sin bruker hun litterære samtaler i undervisning i to klasser som del av sin metode, Wolfgang Iseres resepsjonsteori og bildebokteori, og hun konkluderer med at de utvalgte bøkene fungerer godt for å samtale med barn om kontroversielle tema. Trine Solstad (2015) har skrevet doktorhandlingen *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Til forskjell fra Hovstad, forsker Solstad på hvordan barnehagebarn skaper mening når de leser bildebøker. Hennes studie retter fokuset mot lesing av bildebøker som en sosial opplevelse som involverer felles meningsskaping. Hun undersøker hva ord og bilder fremkaller hos leserne, og hvordan

barna skaper nye tekster gjennom egne tanker og følelser (Solstad, 2015). Studien er forankret i resepsjonspedagogikk, og hun støtter seg spesielt til Louise Rosenblatts teorier, men nærmer seg også empirisk materiale fra andre teoretiske perspektiver. Resultatene i Solstads studie er at barnas holdninger til bøkene beveger seg i et kontinuum fra en estetisk til en efferent holdning. Ifølge Solstads (eller Rosenblatts) definisjon vil det si at barnehagebarna ikke bare lever seg inn i bøkene på en fantasifull måte, men forholder seg også kritisk resonnerende til ord og bilder (Solstad, 2015).

I Slettan sitt kapittel i *Elevene og litteraturen* hevder elevene at skildringene av miljø og personer gjør det enkelt for dem å leve seg inn i en roman som *Lydighetsprøven*. Miljøet og personene er gjenkjennelige og derfor er det ikke vanskelig for dem å se for seg det som foregår i teksten. Elevene blir dermed revet med i alvoret i handlingen (Slettan, 2022, s. 56). Det trenger imidlertid ikke alltid å være tilfellet. Slettan skriver om at noen barn kan ha lett for å leve seg inn i litteratur, mens for andre kan det være mer utfordrende. Han viser til Magnus, en elev som synes det var utfordrende å leve seg inn i teksten, fordi han ikke hadde opplevd noe lignende selv. Manglende identifikasjon kan begrense evnen til å føle empati med en person i en litterær tekst. Noen kan også oppleve det som en naturlig motstand mot å engasjere seg i en verden der de må dele tanker og følelser med en person som blir undertrykt og ydmyket. Selv om flere av elevene i Slettans eksempel angir at de har levd seg inn i historien, betyr ikke dette nødvendigvis at de har opplevd det samme som hovedpersonen Alvis. Årsaken til at disse likevel hevder de klarer å leve seg inn i teksten, i motsetning til Magnus, kan være fordi de har mindre motvilje mot å engasjere seg i historien på en empatisk måte (Slettan, 2022).

Bildebokmediet har de siste årene blitt skrevet mye om og er et felt som stadig blir mer populært å forske på. Min masteroppgave passer inn i samme landskapet, men det er likevel enkelte momenter med min oppgave som gjør at den skiller seg ut. For det første har jeg fokus på litterære samtaler rundt en konkret og nokså nytgitt bildebok, og for det andre er forskningsarbeidet mitt praksisrettet og gjennomført i en klasse på småtrinnet.

1.7 Oppgavens oppbygning

I første kapittel av oppgaven har jeg presentert problemstilling og forskningsspørsmål, bakgrunn for valg av tema og problemstilling og begrepsavklaringer. Jeg har også lagt fram om oppgavens relevans i skolesammenheng og tidligere relevant forskning. Kapittel 2 består av oppgavens teoretiske grunnlag og omhandler teori jeg ser på som relevant for å få besvart

problemstillingen min. I teorikapitlet har jeg lagt vekt på bildeboka som medium, sammenhengen mellom litteratur og empatiutvikling, og hvordan tekst og leser påvirkes av hverandre. Videre i kapittel 3 legger jeg fram metodevalg, og begrunnelse for valg av metode. Hermeneutikk, deltakende observasjon og litterære samtaler er aspekter som dette kapitlet innledes med, og det presenteres videre om deltakerne i studien, datainnsamling, bearbeiding av datamateriale og forskningsetikk. Det fjerde kapitlet i oppgaven består av min egen bildebokanalyse av *Dagen*. Her går jeg inn på relevante aspekter ved bildeboka *Dagen*, som ikonotekst, peritekst, visuelle aspekter, personskildring og tematikk. Analyse av datamaterialet blir presentert i kapittel 5. Analysen består av utdrag fra de litterære samtale, og her har jeg sortert etter hva de snakket mest om og viste mest engasjement rundt. Jeg har lagt vekt på elevenes tolkning av personene og deres følelser, elevenes tolkning av handlingsutvikling og hva elevene tenker om *Dagens* tematikk. Kapittel 6 er drøftingskapitlet, og her drøftes bildenes relevans for barnas tolkning. Jeg drøfter også hvordan jeg opplevde at *Dagen* fungerte som døråpner til emosjonelt utfordrende tema, og hvorfor bildeboka som medium fungerer til dette. Det avsluttende kapitlet, kapittel 7, er en oppsummering av hele masteroppgaven der jeg samler tråder og gir svar på problemstillingen. Jeg tar også opp tråden om oppgavens relevans for småskolelærere fra innledningskapitlet, og presenterer implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

Jeg innleder det teoretiske grunnlaget med bildebokteori og hva som kan være vesentlig å se på i en bildebokanalyse, før jeg går videre til teori om innlevelse og empati i litteratur. Innlevelse er et hensiktsmessig emne å gå inn på i oppgaven, da de litterære samtalene i stor grad viser til elevenes innlevelse i *Dagen*. Den teoretiske delen avsluttes med Rosenblatts syn på lesing, leseprosessen som transaksjon, samt kort om efferent og estetisk lese måte.

2.1 Bildebokteori

For å være forberedt til de litterære samtalene, samt å ha klar en egen tolkning uten direkte innflytelse fra elevene i analysearbeidet, har jeg utarbeidet en bildebokanalyse før datainnsamlingen i klasserommet startet høsten 2022. Bildebokteori er en viktig del av oppgaven min, fordi både jeg og elevene analyserer ved å finne mening ved ulike aspekter i bildeboka *Dagen*. I min bildebokanalyse har jeg valgt å fokusere spesifikt på teori rundt det visuelle og det verbale (ikonotekstsamspill), personskildringer og hvilket potensial bildeboka har for å utvikle empati, Theory of Mind og innlevelse.

Hva som defineres som bildebok og hva som defineres som illustrert bok kan være vanskelig å skille, og da spesielt i bøker der ord og bilder er gjensidig viktig for bokas handling (Nikolajeva, 2004, s. 16). I Kristin Hallbergs artikkel fra 1982 (s. 164) defineres bildebok slik: «[...] en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag». Illustrerte bøker kan i motsetning til bildebøker fungere uten bilder, hevder Birkeland et. al. (2018, s. 98), som også baserer seg på Hallbergs definisjon. Ommundsen poengterer at den verbale teksten og bildene er betydningsbærende i bildebøker og at de sammen skal fremstille et narrativt forløp (2018, s. 151). Svein Nyhus (2013, s. 34), som jeg presenterte innledningsvis som kjent barnebokillustratør, understreker at et avgjørende aspekt ved en god bildebok, er at tekst og bilder er likeverdige og at de sammen skaper en helhetlig opplevelse for leseren. Birkeland et. al. definerer bildeboka som et medium og en måte å fortelle på, som kan omfatte mange ulike sjangre og teksttyper, og går derfor bort ifra bildeboka som egen sjanger (2018, s. 99).

2.1.1 Ikonotekst

Bilder og tekst skal skape et samspill i bildebøker, og dette samspillet finnes i ulike typer. De mest vanlige er den symmetriske og utfyllende bildeboka. Nikolajeva presenterer disse samspillene i flere av sine verk. Den symmetriske bildeboka inneholder to parallelle historier;

en fortalt gjennom verbalteksten, og en som er presentert visuelt. Disse uttrykker den samme tematikken i stor grad, og det skapes dermed redundans (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Redundans betyr at samme informasjon blir gitt flere ganger, noe Nikolajeva definerer som overflødig informasjon (Nikolajeva, 2004, s. 22). Når tekst og bilde forteller det samme, er muligheten til Theory of Mind begrenset ifølge Nikolajeva (2018, s. 114). Den utfyllende bildeboka inneholder ord og bilder som utfyller hverandre, dekker hverandres mangler og kompenserer for hverandres begrensninger. Komplekse bildebøker kan derfor ofte karakteriseres som en utfyllende, eller komplementær bildebok (Nikolajeva, 2004).

En ekspanderende eller forsterkende bildebok er preget av bilder som styrker og forsterker den verbale historien, og verbalteksten er derfor avhengig av bildene for å bli fullt ut forstått. I noen tilfeller kan det også være omvendt, der ordene styrker og forsterker bildene (Nikolajeva, 2004, s. 22). En kontrapunktisk bildebok kjennetegnes av et kreativt forhold mellom ord og bilder, der de utfordrer hverandre på en spennende måte. Hverken verbalteksten eller bildene kan forstås uten hverandre og de supplerer hverandre på en unik måte (Nikolajeva, 2004). Den siste varianten Nikolajeva presenterer, kalles motstridig eller ambivalent bildebok, og denne går videre fra kontrapunktisk til konflikt, der ord og bilder ikke stemmer overens med hverandre i det hele tatt (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Dette skaper forvirring og usikkerhet hos leseren og kan derfor føre til flere ulike tolkninger av historien (Nikolajeva, 2004, s. 22).

Når vi åpner et oppslag i ei bildebok, vil bildet vanligvis være det første vi legger merke til. Leseren blir presentert for visuelle inntrykk fra bildet, og mens vi leser, vil blikket vandre etter elementene som blir nevnt i teksten. Av og til må leseren konstruere sammenhengen mellom ord og bildet selv hvis det fins elementer i bildet som verbalteksten ikke oppgir (Birkeland et al., 2018, s. 112-113). Samspillet mellom tekst og bildet er avgjørende for vår forståelse av bildeboka som helhet (Jensen, 2012, s. 58). Ifølge Nikolajeva & Scott (2006, s.1) blir historien som skal fortelles til i et samspill mellom to kommunikasjonsnivå; et visuelt og et verbalt nivå. De ulike modalitetene i ei bildebok har ulike kommunikative egenskaper, altså ulik affordans. Hvilke muligheter og avgrensninger en modalitet har, kan forklares med begrepet modal affordans (Birkeland et al., 2018, s. 114). For eksempel har verbalteksten en styrke i å fortelle en handling gjennom et tidsløp og årsak til det som skjer, mens bilder har en styrke i å vise visuelle fenomen. Nyhus poengterer at ord har en styrke i å formidle tanker og mer abstrakte begreper, mens bilder formidler det mer konkrete og synlige (Nyhus, 2003, s. 35). Uttrykksformens egenskaper bestemmer hvilke muligheter og begrensninger den har

(Ommundsen, 2018, s. 155). For eksempel kan en persons utseende skildres enklere og mer konkret visuelt, enn ved bruk av ord. Nyhus presenterer begrepet «mamma» som et eksempel på at det er mye enklere å skrive ordet, enn å få det fram gjennom bilder (Nyhus, 2003). Samtidig poengterer han «[f]or bildet sier mer enn tusen ord. Som ord sier mer enn tusen bilder» (Nyhus, 2003, s. 35). Dette utsagnet beskriver både bildets og tekstens modale affordans. Jeg kommer tilbake til modal affordans og personschildringer i delkapittel 2.1.4.

2.1.2 Peritekster

I en bildebokanalyse er det vanlig å starte med å undersøke peritekstene. Det vil si alle bokas tekster som ligger utenfor, før og etter fortellingen i boka (Ommundsen, 2018, s. 158). Begrepet *peritekst* ble introdusert av Gérard Genette i 1997 (Birkeland et al., 2018, s. 109). Omslaget, som er det første vi ser, er en sentral del av periteksten. Her kan vi undersøke hvordan formatet på omslaget er, hvilke(t) bilder/bilde som er brukt, hvilke farger illustratøren har benyttet seg av og hvordan tittelen på boka er utformet (Ommundsen, 2018, s. 158). Peritekstene kan i bildebøker være en viktig del av handlingen og det er derfor hensiktsmessig å analysere disse i bildebokmediet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Grunnen til det, er at fortellingen ofte starter allerede på omslaget, og kan fortsette helt til siste oppslag i boka. Peritekstene har også den egenskapen at de kan utfylle handlingen i bildeboka, men også motsi det som skjer i fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2006).

Om bildebokas format understreker Nikolajeva & Scott at «[t]he format is thus not accidental, but part of the book's aesthetic whole» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Bildebøker fins i både liggende, stående og i kvadratiske format, og formatet har stor betydning for helhetsinntrykket. Det horisontale formatet er spesielt brukt av bildebokforfattere fordi den liggende komposisjonen kan være hensiktsmessig for å skildre rom og bevegelse. Formatet kan også brukes for å få fram en reise, enten mentalt eller fysisk. Det liggende formatet i bildebøker kan derfor minne om et teaterstykke eller en film (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242).

Tittelen er også en del av bokas peritekst, og ifølge Nikolajeva & Scott (2006) er tittelen avgjørende for om barnet vil lese boka eller ikke. Ofte inneholder tittelen navnet til hovedpersonen i boka, av og til kombinert med et adjektiv eller sted. Et eksempel på dette er *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn (2013). I denne tittelen kan vi se navnet til hovedpersonen i boka tilknyttet et adjektiv, snill, som skal beskrive ormen Gorm. En annen typisk type tittel er en fortellende tittel, noe Nikolajeva & Scott beskriver slik: «[...] called

narrative, that is, a title that in some ways sums up the essence of the story» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242). Som tidligere nevnt, kan også tittelen enten være motsigende eller synliggjøre handlingen i boka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 243). I eksempelet nevnt over, *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013), er tittelen motsigende da det etter hvert i handlingen kommer fram at Gorm ikke egentlig er en snill orm.

Innsidepermene er sidene vi ser på innsiden av omslaget (Ommundsen, 2018, s. 159). Bildebokforfattere benytter seg av disse sidene for å hinte til noe, eller eventuelt å forsterke noe ved bokas tematikk (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247). Dette kan være illustrasjoner eller bilder som framhever det som vil skje i handlingen, eventuelt et frempek på noe vi vil se senere i boka. Nikolajeva & Scott hevder at «[t]he function of the endpaper is that of an establishing scene» (2006, s. 247). Innsidepermenes design er altså tiltenkt å skape nysgjerrighet og refleksjon allerede før handlingen har startet.

Tittelsiden ligger vanligvis innenfor innsidepermene og inneholder som oftest tittel, navn på forfatter og illustratør, en illustrasjon. Utgiver blir også ofte nevnt her (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250). Hvis bildebokforfatteren har valgt å bruke en illustrasjon på tittelsiden, presenterer denne gjerne noe som vil skje i boka. I enkelte bøker, der handlingen starter allerede på omslaget, vil også tittelsiden bli benyttet til å få inn en del av handlingen (Nikolajeva & Scott, 2006). Bildebokforfattere tar inspirasjon fra film også her, og bruker de første sidene av boka til å presentere fortellingen man er i ferd med å lese. Nikolajeva forklarer det slik: «[b]y starting the story on the front endpaper, the half-title page, the frontispiece, or the title page, picturebook creators provide a variety of pictorial solutions corresponding to the above-mentioned device from film» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 252).

2.1.3 Visuelle virkemidler i bildeboka

Hvilket sideoppsett forfatter og illustratør har valgt for boka er også av betydning for leserens forståelse og inntrykk av boka. Tradisjonelt sett plasseres tekst på venstre side og illustrasjon på høyre side, men det fins også tilfeller der forfatter gjør motsatt, poengterer Megan Dowd Lambert (2018, s. 28). I nyere bildebøker derimot, dekker bilde(ne) ofte hele oppslaget, enten flere små, eller et større bilde på hele oppslaget, og variasjonsmulighetene er derfor mangfoldige (Nikolajeva, 2004, s. 79).

I eldre bildebøker er bildene gjerne innrammet for å skape avstand mellom leser og bilder i boka (Nikolajeva, 2004), og dette er et uttrykksfullt grep som skaper avstand mellom leserens verden og bokas verden (Lambert, 2018, s. 32). Eventuelt kan det fungere som et virkemiddel for å understreke at personene i boka er fiktive, hevder Nikolajeva (2004). I nyere bildebøker er det derimot blitt mer og mer vanlig å utelate rammer. Grunnen til dette er at bildene ofte dekker hele oppslaget, og det blir da naturlig å utelate rammer fordi det ikke blir plass rent visuelt. Nikolajeva kaller dette blødning, fordi bildene sprer seg utenfor oppslaget (Nikolajeva, 2004). I motsetning til bilder med rammer som vil skape avstand mellom leser og bilde, vil rammefrie oppslag skape nærhet til handlingen og personene i boka (Nikolajeva, 2004). Når bildet dekker hele oppslaget og rammene er fraværende, blir leseren automatisk invitert inn, og leseren får større nærhet til fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 62).

Farger har en viktig rolle i hvordan vi oppfatter og tolker bildebøker, da farger både har en symbolsk og en komposisjonell funksjon (Traavik, 2007, s. 29). Hvilke farger illustratøren har valgt til bildene kan si mye om både, miljø, stemning og personene. For eksempel kan følelser forbindes med eller konkretiseres gjennom farger, hevder Stokke (2018, s. 251). Farger er likevel både kulturelt og individuelt betinget, men i vår kultur kan for eksempel grønt og gult symbolisere håp og optimisme, mens blått kan symbolisere melankoli, og svart kan symbolisere depresjon eller sorg (Traavik, 2007, s. 29). Også Nikolajeva mener at vi kobler enkelte farger til ulike humør og at for eksempel grått og svart kan symbolisere nød (Nikolajeva, 2013, s. 252). Farger kan derfor også indikere en boks tema. Er forsiden på boka svart, kan det indikere at boka handler om noe sørgelig eller tragisk, mens en gul framside kan indikere optimisme.

2.1.4 Personskildring

Bildebokas bilder har en spesiell evne til å vise hvordan både steder, personer og miljø ser ut (Ommundsen, 2018, s. 160). Dette understreker bildets affordans, det vil si mulighetene til å beskrive for eksempel personer gjennom det visuelle. Nikolajeva poengterer at «[i] alla händelser kan en enda bild förmedla mycket information om en person som det skulle kräva många ord för att beskriva» (Nikolajeva, 2004, s. 140). Det vil altså kreve mange ord for å få samme formidlingspotensial som bilder har. På den andre siden egner ord seg best til å skildre for eksempel visdom, fordi det er vanskelig å avbilde eller illustrere menneskelige egenskaper uten bruk av ord. Personers kroppsspråk, ansiktsuttrykk og holdning kan derimot framstilles av bilder gjennom for eksempel ansiktsuttrykk som viser lykke, redsel eller hat (Nikolajeva, 2004, s. 140). Øyne og form på munn viser en persons følelser særlig godt (Nikolajeva, 2013, s. 251).

I romaner gjengis personers indre liv vanligvis gjennom indre monolog, mens det i bildebøker brukes visuelle virkemidler. Ved å bruke farger, symbolikk og former kan forfatteren gi leseren et umiddelbart inntrykk av personens følelser, tanker og drømmer. En slik skildring appellerer ofte mer direkte til leserens sanser, og gir en innsikt i personens indre liv som kan være vanskelig å oppnå gjennom beskrivelser med verbaltekst alene (Nikolajeva, 2004, s. 141).

Bildebokillustratører må dessuten ta hensyn til sideskillet midt i boka («gutter» på engelsk), fordi elementer nær sideskillet forsvinner når man lukker igjen boka. Dette kan gjøre at detaljer ved bildet forsvinner for leseren. Sideskillet i ei bildebok kan brukes som et virkemiddel for å beskrive nærhet eller avstand mellom personer og elementer i boka hevder Lambert (2018, s. 73), i likhet med rammene jeg omtalte tidligere. Ifølge Nikolajeva (2004, s. 141) har bilder en unik evne til å framstille menneskers posisjon i rommet, og da også posisjoner mellom personene i boka. Dette blir derfor del av en personsildring fordi posisjoneringene dem imellom kan gjenspeile stemning, maktposisjoner og relasjoner. Bildets komposisjon og utsnitt kan altså bidra til å beskrive noen av personenes personlighetstrekk. Zoom kan også vise både nærhet og distanse til personene i boka, og er en teknikk inspirert av foto og film (Nikolajeva, 2004). I nærbilder kommer vi nærmere personene visuelt, men det kan også symbolisere en nærhet til handlingen og personens indre liv. Et bilde med mer distanse kan symbolisere avstand til handlingen og bildenes komponenter (Nikolajeva, 2004). Ifølge Birkeland et. al. (2018, s. 116) kan bildeutsnitt være et virkemiddel som belyser følelser, lager spenning eller tilfører enten nærhet eller distanse til motivet, noe også Nikolajeva poengterer.

Form og størrelse, samt perspektiv er også mye brukte visuelle virkemidler i bildebøker som kan være med på å skildre personene. Personenes størrelser kan symbolisere sinnstilstand, egenskaper og relasjoner til andre personer i oppslagene, i likhet med personenes plassering i bildet. Personer som illustreres små kan symbolisere at de føler seg liten og maktesløs, lite verdt eller at de har dårlig selvtillit. Dette står i motsetning til personer som illustreres store, noe som kan symbolisere makt, dominans og overlegenhet (Nikolajeva, 2004, s. 141). Kombineres disse størrelseskontrastene i samme bilde, kan man anta at den største personen har mest makt, mens den minste personen er maktesløs og underlegen. Også Nyhus (2003, s. 43-44) bruker disse virkemidlene bevisst i sine verk, og forklarer at han gjør det for å intensivere eller tydeliggjøre. Han hevder dessuten at slike kontraster kan skape dramatik, og dermed friste leseren til videre lesing. Bevisst bruk av perspektiv kan også fremstille personene små eller store. Fugleperspektiv forminsker personene, og kan i tillegg til størrelse, vise lite makt eller

underlegenhet, mens froskeperspektiv kan vise makt og overlegenhet. Dette visuelle virkemidlet kalles derfor verdiperspektivering (Ommundsen, 2018, s. 160). Personenes endring av plassering på oppslaget, størrelse og/eller perspektiv kan, sammen eller hver for seg, symbolisere en endring i personens sinnstilstand (Nikolajeva, 2004).

2.1.5 Intertekstuelle og intervisuelle referanser

Forfattere av nyere bildebøker bruker ofte intervisuelle og intertekstuelle referanser. Dette kan være tekstuelle referanser som for eksempel fra eventyr eller andre fortellinger, eller visuelle referanser som for eksempel bildekunst eller illustrasjoner av kjente bygninger/steder (Ommundsen, 2018, s. 160). Disse referansene blir plassert av illustratøren og/eller forfatter for at leseren skal kjenne igjen en kulturell kontekst, et sted eller en spesifikk tid. Referansene kan gi leseren en tolkningsnøkkel til å forstå fortellingen bedre, og referansene gir dermed leseren en tilleggsverdi, så lenge leseren forstår eller kjenner igjen referansene (Ommundsen, 2018, s. 161). Med dette virkemiddelet er det mange faktorer som spiller inn. For at leseren skal forstå eller kjenne seg igjen i referansene som blir brukt i bildeboka, kan det avhenge av for eksempel alder, kultur og kjønn. Jeg som en voksen leser kan dermed se helt andre referanser enn barn i småskolen, og omvendt.

2.2 Bildebokas potensial til innlevelse

2.2.1 Forskjell på gjenkjennelse og innlevelse

Begrepet innlevelse refererer til evnen til å leve seg inn i for eksempel en tekst, og å sette seg inn i en annen persons perspektiv (Gerrig, 2013). Det handler altså om å føle med en annen person og å se verden fra en annen persons ståsted. Ordet innlevelse kan derfor ses på som en form for empati (og i enkelte ordbøker og oppslagsverk er empati og innlevelse synonyme). Innlevelse er en viktig egenskap når det kommer til lesing av litteratur fordi det kan påvirke vår evne til å forstå andres tanker, reaksjoner og følelser. Begrepet innlevelse kan anvendes på mange måter, men Trude Hoel & Elise Seip Tønnesen (2021, s. 4) definerer innlevelse som å «befinne seg på innsiden av en sanseopplevelse». Deres definisjon gjelder innlevelse i litteratur, i motsetning til Gerrig sin definisjon som dreier seg om innlevelse generelt. Marie-Laure Ryan (2015, s. 107) deler begrepet «immersion» (innlevelse) opp i flere deler. I min oppgave bruker jeg imidlertid begrepet mer generelt, selv om mitt datamateriale i stor grad kan knyttes til det Ryan kaller «emotional immersion». Ryan mener emosjonell innlevelse er en respons på karakterene, og kan føre til blant annet empati hos leseren (Ryan, 2015).

Ordet gjenkjennelse uttrykker når vi kjenner igjen noe fra egne erfaringer, eller eventuelt tidligere kunnskap. Gjenkjennelse kan handle om både ting, personer, følelser og situasjoner og selve gjenkjennelsen kan gi en følelse av fellesskap, og kan være til hjelp for å klare å relatere til det som skjer (Gerrig, 2013). I kontrast til innlevelse, handler gjenkjennelse mer om vår egen opplevelse av situasjonen eller objektet, og mindre om andres opplevelse (jf. det å sette seg inn i *andres* perspektiv).

Når det gjelder å lese litteratur, er gjenkjennelse en kompleks egenskap, ifølge Slettan (2022, s. 57). Når man leser en bok med et spesifikt, emosjonelt vanskelig tema, er det klart at de fleste (forhåpentligvis) ikke vil kunne identifisere seg fullstendig med hovedpersonens skjebne. Det handler derfor om å kunne kjenne igjen noen av de fundamentale og allmenne følelsene i våre liv som individer. Slettan (2022) oppgir ensomhet og utenforskap, eller å kjenne på håp og lengsel etter vennskap og fellesskap, som eksempel på dette.

2.2.2 Den narrative forestillingsevne

Kunst bidrar til vurderingsevne og empati, noe som kan og bør komme til uttrykk i valgene en samfunnsborger tar. Dette er noe som til en viss grad gjelder alle former for kunst, ifølge Nussbaum (2016, s. 26). Hun poengterer rollen som litteratur bærer i samfunnet, og at litteratur ikke bare er til underholdning, men også for å utvide vår egen oppfatning av verden, empatiutvikling og for å belyse flere perspektiver. Disse ovennevnte punktene skal hjelpe oss med å ta gode valg som deltakere i samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 29). Ved lesing av skjønnlitteratur, bruker man vanligvis en estetisk lese måte mest. Ved estetisk lese måte lever man seg inn i personene og handlingene i en kontinuerlig forståelsesprosess med teksten (Sommervold, 2020, s. 54). Gjennom den estetiske lese måten får leseren en følelse av å leve en annens liv, og litteraturen lar oss betrakte andres liv med empatisk forståelse (Rosenblatt, 2002). Ved å plassere seg i en fiktiv persons situasjon, kan leseren utvikle en dypere forståelse av hvordan det er å leve under forskjellige forhold og på ulike steder i verden, noe Nussbaum også understreker som viktig for deltakere i et samfunn (2016, s. 29). Nussbaum hevder altså at litteratur kan hjelpe oss med å forstå hvordan ulike vilkår former andre menneskers liv. Videre påpeker hun at vi av og til kan ta egen livssituasjon for gitt, og anta at alle har de samme mulighetene som oss. Nussbaum hevder at litteratur kan utfordre denne antakelsen. Gjennom å lese litteratur kan vi lære at omstendighetene rundt oss spiller en viktig rolle for våre valg og muligheter i livet, og dette kan bidra til mer bevisste valg, og et samfunn som er mer rettferdig og likestilt (Nussbaum, 2016).

Den narrative forestillingsevnen bidrar altså på mange måter til å forberede oss på moralsk samhandling. Gjennom øvelse i empati og fordommer om andres indre liv, utvikler vi en sympatisk mottagelighet for andres behov, og en forståelse for hvordan ulike omstendigheter kan forme disse behovene. Dette fører til en form for samfunnsdeltakelse og fellesskap, der vi respekterer privatliv samtidig som vi har evnen til å engasjere oss i skjebnen til personene vi leser om eller forestiller oss (Nussbaum, 2016, s. 30-31). Dette bidrar til å styrke egen evne til å forstå andres perspektiver og behov, og til å utvikle både empati og respekt for dem. Det gir oss også innsikt i at mennesker har ulike behov og perspektiver, avhengig av deres individuelle erfaringer og omstendigheter, og at det er avgjørende å respektere disse når vi interagerer med dem. Den narrative forestillingsevnen kan derfor hjelpe oss med å utvikle moral og empati i møte med medmennesker (Nussbaum, 2016). Nikolajeva (2004) argumenterer også for at følelser har en viktig og stor plass i litteraturen, eller bildeboka, fordi den lar leseren knytte seg til personene og handlingen i fortellingen. Litteratur bidrar på denne måten til å fremme empati og forståelse for andre kulturer og livserfaringer. Empati er en av de mest essensielle sosiale ferdighetene mennesket har, og empatien skiller oss dessuten fra andre levende organismer (Nikolajeva, 2018, s.114).

2.2.3 Theory of Mind

Ifølge Ommundsen har lesing av og samtaler om bildebøker et potensial til å utvikle elevenes empati og forståelse for andres situasjon, samt at elevenes identitet trolig styrkes (Ommundsen, 2018, s. 168).

Den kognitive-affektive tilnærmingen til representasjon av følelser i bildebøker fokuserer på hvordan disse bøkene kan bidra til å utvikle *Theory of Mind* og empati hos unge lesere. Theory of Mind refererer til evnen til å forstå at andre mennesker har ulike tanker, følelser og perspektiver enn en selv, mens empati er evnen til å forstå og føle medfølelse for andres følelser (Nikolajeva, 2013, s. 250). Bildebøker kan hjelpe barn med å utvikle disse ferdighetene på flere måter. For det første kan de presentere situasjoner der personene har forskjellige perspektiver, noe som kan hjelpe barna med å forstå at andre mennesker tenker og føler annerledes enn dem selv (jf. delkapittel 2.2.2). Bildebøker som tar opp emner som aksept, inkludering og vennskap kan for eksempel hjelpe unge lesere til å utvikle empati og forståelse for andre, noe Slettan (2022) også uttrykker. For det andre kan bildebøker hjelpe barna med å forstå og navngi forskjellige følelser, noe som kan bidra til å utvikle deres emosjonelle intelligens (Nikolajeva, 2018, s. 117). Emosjonell intelligens henger sammen med evnen til

empati. Bildebøker om for eksempel følelser, relasjoner og vansker i hjemmet kan med andre ord, hjelpe leseren til å identifisere, håndtere og sette ord på utfordringer og følelser de selv kan møte på i livet.

Multimedialitet, som inkluderer elementer som lyd, animasjon og interaktivitet, kan ifølge Nikolajeva være spesielt gunstig for å stimulere hjernen til unge lesere når det gjelder Theory of Mind og empati (Nikolajeva, 2018, s. 117). Visuelle aspekter i ei bildebok stimulerer nemlig barns hjerner bedre og raskere enn det verbaltekst alene gjør (Nikolajeva, 2018, s. 111). Multimedialitet kan gjøre historiene mer engasjerende og levende, og kan dermed hjelpe barna med å føle seg mer knyttet til personene og deres følelser. Multimedialitet kan for eksempel være bildeboka kombinert med høytlesing, der bilder, lyd (stemme) og tekst virker sammen.

Mens Theory of Mind vanligvis utvikles rundt fireårsalderen, når bildeboklesing kanskje er mest intens, er ikke evnen til empati fullt utviklet før i ungdomsårene. Nikolajeva (2018, s. 117) ytrer derfor et ønske om at også eldre barn får anledning til å lese multimediale fortellinger, om det så er bildebøker, grafiske romaner eller tegneserier. Grunnen til dette er at de også i ungdomsårene kan utvikle evnen til å forstå og føle medfølelse for andre ytterligere, og dette kan bidra til å utvikle sunne sosiale relasjoner og kommunikasjonsevner. Nikolajeva hevder dessuten at bildebøker ikke er tilegnet små barn, men burde leses av eldre barn og voksne (Nikolajeva, 2004, s. 265). Begrepet allalderbøker viser til bøker som egner seg for lesere i alle aldersgrupper. Teksten og bildene i allalderbøker appellerer gjerne til både voksne og barn. For eksempel er intervisuelle og intertekstuelle referanser noe voksne gjerne legger merke til, som barn sannsynligvis ikke er modne nok til å forstå enda (Nikolajeva, 2004). Bildebøker kan altså være en god ressurs til å blant annet hjelpe leseren å forstå seg selv og andre bedre (Ommundsen, 2018, s. 168).

2.2.4 Leseprosessen som transaksjon

Louise M. Rosenblatt var forsker i litteraturredidaktikk, og presenterte allerede på 1930-tallet lese måter som mange forskere tar utgangspunkt i også i senere tid. Hun introduserte begrepet *transaksjon* mellom tekst og leser, som en reaksjon mot begrepet *interaksjon*. Det var tidligere vanlig å forstå lesing som en interaksjon der teksten overførte sin betydning til leserens sinn, eller der leseren tolket betydningen som lå i teksten. I senere tid, er begrepet transaksjon brukt for å beskrive en prosess der elementene er faser av en helhetlig situasjon (Rosenblatt, 2002, s. 36). Lesing en konstruktiv og selektiv prosess som foregår over tid og som skjer innenfor en

bestemt kontekst, hevder Rosenblatt (2002, s. 37). Forholdet mellom leseren og personene i teksten er i en gjensidig påvirkningsprosess som skjer i en spiralbevegelse der hver part påvirker den andre.

Denne transaksjonen mellom tekst og leser kan deles i måter å lese på, som Rosenblatt kaller estetisk og efferent lese måte. Den estetiske lese måten kjennetegnes ved at leseren er i stand til å oppleve og fordype seg i stemninger, scener og situasjoner som skapes gjennom transaksjonen (Rosenblatt, 2002, s. 11). Estetisk lesing knyttes som oftest til skjønnlitteratur fordi man lever seg inn i personen og handlingen i transaksjonen med teksten (Sommervold, 2020, s. 54), på en annen måte enn vi gjør i for eksempel faglitteratur. Estetisk lesing legger derfor til rette for empatiutvikling. Efferent lesing handler derimot om å skaffe seg informasjon. Leseren setter søkelys på det upersonlige og det generelle for å få tak i informasjon i stedet for å fordype seg i tekstens ulike momenter (Rosenblatt, 2002, s. 11). Dette kan for eksempel være i en skolekontekst der formålet er å skaffe informasjon fra en tekst for å klare å svare på en eksamen. Rosenblatt påpeker at måten leseren velger på, kan bli påvirket av leserens primære fokus i den bestemte lesekonteksten (Rosenblatt, 1994, s. 23-24).

Rosenblatt antyder imidlertid at begge elementer er til stede i lesingen av både skjønnlitterære tekster og sakprosa, men at vekten heller mot enten efferent eller estetisk tilnærming. I Gun Malmgrens forord til *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* står følgende:

Louise Rosenblatt menar att vi alltid 'läser världen' i ett efferent-estetiskt kontinuum men med mer eller mindre stark betoning på antingen det ena eller det andra förhållningssättet, och detta gäller för övrigt inte enbart våra transaktioner med skrivna texter utan även transaktioner med andre konstarter förmedlade i olika typer av medier. (Rosenblatt, 2002, s. 10)

Det vil si at når for eksempel elever møter tekster, vil ikke en bestemt lese måte som estetisk eller efferent være klar på forhånd, men lese måtene vil lages i en transaksjon mellom teksten og eleven som leser. Efferent og estetisk lesing utgjør altså rammen for leseopplevelsen og påvirker hvordan vi tolker teksten. Det vil si at vårt perspektiv påvirker våre forventninger og formingen av tolkningen av teksten (Rosenblatt, 1994, s. 54, referert i Hoel & Tønnessen, 2021, s. 3).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for framgangsmåten jeg har benyttet meg av for å finne svar på forskningsspørsmål og problemstilling. For å få tak i datamateriale i denne studien har jeg gjennomført litterære samtaler, og for å samle inn dataene har jeg anvendt deltakende observasjon. For å dokumentere datamaterialet jeg har samlet inn, har jeg brukt lydopptak og transkribering av disse, og jeg har bearbeidet materialet ved hjelp av koding og kategorisering. Kapitlet vil også omhandle etiske overveielser jeg har vært nødt til å ta stilling til, i tillegg til validitet og reliabilitet.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermeneuein» som betyr å tolke (Fuglseth, 2018, s. 246), men oversettes av mange til fortolkningslære. Hans-Georg Gadamer er en sentral filosof innen hermeneutikken, og Gadamer bruker tre begrep for å forklare hermeneutikken; fordommer, horisont og forforståelse. Ifølge Gadamer blir utgangspunktet for enhver forståelse dannet gjennom fortolkerens fordommer. I denne sammenhengen er ikke begrepet fordommer negativt ladet, men forklarer derimot at en fortolkers utgangspunkt er individuelt og påvirkes av holdninger, oppfatninger, erfaringer og kunnskapen fortolkeren har, for å møte nye erfaringer med. Fordommene vi har er avgjørende for hvordan vi forstår det vi opplever, fordi vi fortolker med utgangspunkt i det vi allerede vet, tror eller synes (Claudi, 2013, s. 112). Gadamer hevder at «[...] forståelse og utlegning av tekster er ikke bare et vitenskapelig anliggende, men tilhører åpenbart menneskets verdenserfaring som sådan» (Gadamer, 2010, s. 21). Det å være til medfører dermed at man alltid er på leting etter forståelse, uansett hva konteksten er. Førforståelse omtales av Gadamer som den forståelsen vi har fra før, og også denne er individuelt preget av livserfaringer og opplevelser ethvert individ har. Fordom og førforståelse i denne sammenhengen henger til en viss grad sammen. I hermeneutikken er en fordom en oppfatning som på forhånd er bestemt, og denne fordommen eller oppfatningen kan være sann eller usann. Førforståelsen er derimot den første forståelsen av helheten når for eksempel en leser møter ei bok for første gang. Denne forståelsen blir revidert underveis i lesingen når det oppstår delforståelser. Ifølge Gadamer kan vi omtale leserens førforståelse og forventninger i møte med teksten for leserens horisont (Gadamer, 2010, s. 345). Teksten har også en såkalt horisont, og denne avgjøres av sammenhengen den er skrevet i og hvilken målgruppe teksten vil nå

(Gadamer, 2010). I en leseprosess vil leseren regelmessig revidere sin førforståelse og fordommer av teksten i møtet med tekstens horisont, hevder Claudi (2013, s. 112). Det vil skje en horisontsammensmelting, der leseren klarer å ta til seg nye aspekter ved teksten. Leseren vil imidlertid aldri forstå tekstens mening fullt ut, noe som vil si at en full horisontsammensmelting er umulig (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 25). Gadammers hovedpoeng er at vår forståelse, for eksempel i møte med tekst, alltid vil være styrt av vår horisont; det vil si våre fordommer og vår førforståelse (Gadamer, 2010, s. 302-420, referert i Claudi, 2013, s. 112).

Etter den tyske filologen Friedrich Schleiermacher har begrepet *hermeneutisk sirkel* blitt til. Den hermeneutiske sirkelen går ut på at man gjennom en analyse av enkeltdelene forstår helheten (Claudi, 2013, s. 13). Utgangspunktet i den hermeneutiske sirkelen er helheten, og det endelige utfallet av den hermeneutiske sirkelen blir da en horisontsammensmelting (Gadamer, 2010, s. 345). Med litteratur som eksempel kan man se på detaljene i teksten, og med dem se en helhet med større forståelse. Den hermeneutiske sirkelen kan beskrives som en spiral som aldri avsluttes, og som alltid allerede er i gang. Fra et mer moderne gadamersk perspektiv kan man nemlig se på bevegelsen av forståelse som en spiral som kontinuerlig utvides, og dette innebærer at selv om en forsker tror hen er ferdig med sin analyse og tolkning, så fortsetter forståelsesprosessen likevel. Med andre ord kan ikke forståelse betraktes som en endelig og statisk tilstand, men heller som en dynamisk og kontinuerlig prosess som stadig utvikler seg jo mer du leser. Derfor kan vi si at det å komme i gang med en prosess av forståelse egentlig er å fortsette den, ifølge Harstad (2020, s. 33).

Ifølge Nikolajeva kan også lesing av bildebøker representeres med den hermeneutiske sirkelen. Bildebokleseren flytter fokuset fra det visuelle til det verbale og tilbake i en dynamisk spiral, noe som skaper nye erfaringer og forventninger gjennom hele lesingen. På denne måten blir det en kontinuerlig prosess av forståelse (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2).

I denne oppgaven er hermeneutikken relevant fordi jeg, og informantene, analyserer en bildebok. Analysen innebærer at vi ser på de små delene ikonoteksten består av for å forstå helheten, og vi pendler fram og tilbake mellom disse. I tillegg ser jeg på de litterære samtalene med elevene og analyserer disse for å forstå deres tolkninger av boka, og hvordan deres førforståelse og fordommer påvirker deres tolkning av boka. I de litterære samtalene tolker elevene teksten ved å reflektere over egen førforståelse, kunnskap og erfaring på ulike måter og dermed er også dette hermeneutiske prosesser (Stokke, 2018, s. 243). Når jeg selv analyserer

Dagen i denne oppgaven og bruker boka i litterære samtaler, må jeg ha i minnet at det er mine hermeneutiske prosesser som ligger til grunn for tolkningen og at andre, for eksempel informantene, ikke tolker og opplever boka på samme måte som meg på grunn av andre individuelle forutsetninger som ligger til grunn for tolkningen.

Hermeneutikk handler altså om at forskeren skal gjøre seg opp en forståelse av meningsperspektivet til mennesker som uttrykker seg skriftlig eller muntlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Min masteroppgave består av hermeneutiske prosesser i både bildebokanalysen, de litterære samtaler og i min analyse av samtaler, der det kontinuerlig ses på delene for å forstå helheten og vice versa.

3.2 Deltakende observasjon som metode

Samfunnsvitenskapelige metoder kan defineres som teknikker og verktøy som brukes i forskning for å samle inn og analysere data om sosiale fenomener. Formålet med å bruke disse metodene er å få en bedre forståelse av hvordan samfunnet fungerer, og hvordan mennesker handler og samhandler med hverandre (Jacobsen, 2015). Hermeneutiske aktiviteter er gjennomgående i hele forskningsarbeidet mitt, men for å samle inn datamateriale har jeg brukt observasjon som metode. Min studie kan kategoriseres som en *kasus-studie*. Blant forskere innen utdanningsvitenskap er kasusstudier en av de mest utbredte metodene ifølge Kjell Skogen (2018, s. 79), og egner seg godt for å forske på kasus i klasserom. Ifølge Skogen (2018) er denne tilnærmingen til forskning godt egnet for å studere fenomener slik de oppstår i virkeligheten, for eksempel i en elevgruppe. Kasus-studier kan plasseres under hermeneutiske forskningstradisjoner (Skogen, 2018, s. 82), og dette designet var derfor hensiktsmessig for meg som benytter en hermeneutisk tilnærming kontinuerlig i oppgaven min. En kasus-studie er altså en forskningsmetode som innebærer en grundig undersøkelse av et tilfelle for å få en detaljert forståelse av et fenomen. I min oppgave studerer jeg de litterære samtaler i de fire gruppene detaljert ved å analysere samtaler for å finne elevenes tolkning av *Dagen*. Til datainnsamling har jeg brukt deltagende observasjon som metode og lydopptak som et hjelpemiddel. Min kasus-studie skal etterstrebe en god forståelse av de litterære samtaler, som forhåpentligvis kan gi verdifull innsikt som kan brukes i fagfeltet.

Observasjon som metode kan ses på som den eldste metoden for datainnsamling. Denne datainnsamlingsmetoden innebærer at forskeren observerer adferd ved bruk av sansene for å finne svar på sin problemstilling (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 179). Om man har et aktivt eller

passivt standpunkt til observasjonen, har mye å si for resultatet av datainnsamlingen, og det er derfor avgjørende å bestemme dette før forskningen settes i gang. Ved deltakende observasjon er man en del av observasjonen, og man får en annen nærhet til forskningsfeltet kontra ved for eksempel en spørreundersøkelse (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 180). Ved å ta et passivt standpunkt til observasjonen, holder man seg mer på sidelinja uten å bryte inn i forskningssituasjonen. En aktiv deltakende observasjon innebærer derimot at man som forsker både samhandler og samtaler med deltakerne i forskningsstudiet, hevder Irmelin Kjelaas (2020, s. 30). I forskningen jeg gjorde på fjerde trinn, brukte jeg deltakende observasjon ved å være involvert i aktiviteten jeg forsket på. Jeg var både deltaker og observatør på samme tid, og brukte litterære samtaler for å danne datamaterialet.

3.3 Litterære samtaler som metode

I oppgaven min har jeg brukt litterære samtaler som datainnsamlingsmetode. Ikke fordi jeg ønsker å undersøke bruken av litterære samtaler i en klasseromskontekst, men for å få fram elevenes tanker og refleksjoner rundt boka jeg har valgt. Litterære samtaler blir derfor en del av min metode, og er et didaktisk valg jeg har gjort for å få svar på problemstillingen min. Hvis oppgaven min i større grad hadde handlet om litterære samtaler og bruken av denne samtaleformen, ville problemstillingen og fokuset naturligvis vært annerledes. Jeg brukte den litterære samtalen som metode fordi jeg synes det var en interessant og hensiktsmessig metode å samle inn data på. Jeg, som samtalestyrer, stilte åpne spørsmål så elevene fikk mulighet til å reflektere. Da elevene svarte fikk de også høre og reflektere over andres tolkninger og bygge videre på disse (Langer, 2010). I den litterære samtalen etterstrebet jeg at spørsmålene til bildebokoppslagene utfordret elevenes evne til å mentalisere, eller Theory of Mind. Dette gjør at mitt datamateriale består av elevenes refleksjoner rundt teksten jeg har valgt, og gir meg derfor et godt grunnlag for tolkning.

Definisjonen på en samtale er ifølge Marit Olave Riis-Johansen åpenbart: «at to eller flere personer snakker sammen» (Riis-Johansen, 2020, s. 96), men det ligger mer i det enn det. En samtale bygger på hverandres responser og deltakernes ytringer må ses i sammenheng for å gi mening (Riis-Johansen, 2020). En dialog er sekvensiell og «[h]ver del av sekvensen henger naturlig sammen med delen før og etter, og vi kan ikke fjerne en del og samtidig opprettholde den samme forståelige sammenhengen» (Linell, 1998, sitert i Hennig & Eriksen, 2021, s. 40). Deltakernes bidrag i dialogen vil være ulike på flere plan, men sammen vil det uansett formes en mening eller tolkning (Hennig & Eriksen, 2021, s. 40). Den litterære samtalen skiller seg fra

de dagligdagse samtalerne både fordi de til en viss grad er mer formelle og på grunn av iscenesettingen og formålet med samtalen (Aase, 2005, s. 107). En litterær samtale er en dialogisk undervisningsform som bryter den veletablerte kommunikasjonsformen der læreren snakker desidert mest (Hennig & Eriksen, 2021, s. 15).

Denne typen undervisning kan derfor være et godt alternativ for å dykke dypere ned i litteratur og for at elevene skal kunne se litteraturen på en annen måte. Med dette mener jeg at de får oppdage deler av teksten de kanskje ikke har oppdaget på egen hånd, og at de sammen med andre i et fellesskap skaper tolkninger av boka. Dette i motsetning til at de ved å lese boka individuelt, uten å samtale om den, ikke hadde fått samme utbytte som i en litterær samtale. Elevene får i tillegg bidratt i større grad, og det blir et større fokus på elevaktiviteten mens læreren får en mer tilbaketrukket rolle. På trinnet jeg utførte forskning i, hadde elevene lite erfaring med litterære samtaler fra før, ifølge lærerne i klassen. Praksisperioden og den påfølgende datainnsamlingsperioden ble derfor en fin mulighet for meg til å presentere litterære samtaler for elevene. Litterære samtaler går ut på å utveksle responser om tekst, samt respons på hverandres responser. Dette blir en kontinuerlig og konstruktiv prosess der utvekslingen av respons påvirker hverandre og hvordan responsen utvikler seg videre. På denne måten utvides både forståelsen og opplevelsen av teksten, samt vårt syn på omverdenen (Hennig & Eriksen, 2021, s. 19). Jeg forstår derfor litterære samtaler som en del av en hermeneutisk prosess (jf. delkapittel «3.1 Hermeneutisk tilnærming»).

I en litterær samtale stiller læreren eller samtalestyreren spørsmålene og oppfordrer til refleksjon, mens elevene responderer med egne tolkninger ut ifra sine erfaringer og sin forforståelse. Elevstyrte litterære samtaler er også mulig, men i min oppgave har jeg, som voksenperson og forsker, vært samtalestyrer. Hadde elevene hatt mer erfaring med litterære samtaler fra før, kunne det vært interessant og latt de lede samtalen også. Spørsmålene som stilles er åpne og har ingen fasit, og det er nettopp dette som er interessant med litterære samtaler. Læreren er ikke ute etter et fasitsvar, men hver enkelt elevs personlige tolkning av boka, og ønsket er at de basert på hverandres forståelse av boka klarer å reflektere over egne tolkninger og bygge på hverandres responser. Ifølge Laila Aase (2005, s. 110) prøver mange elever å svare det de tror læreren vil høre, men den litterære samtalen fungerer ikke som en test av kunnskap. Spørsmålene jeg har tatt utgangspunkt i, i denne studien, er basert på Judith Langers teorier om forestillingsverdener, formulert av Håland og Hoel (2016, s. 27). Jeg forstår spørsmålene i denne fagartikkelen som til dels autentiske spørsmål. Ifølge Olga Dysthe er

autentiske spørsmål, spørsmål som forutsetter at elevene reflekterer for å kunne svare (1995, s. 214). Ved å stille slike spørsmål utfordrer man til å formulere egne setninger med egne meninger og verdier, og det ligger derfor stort læringspotensial i slike spørsmål, i motsetning til å oppfordre til reproduksjon av noe de har lest (Dysthe, 1995). Hun hevder at «[a]utentiske muntlige spørsmål og skriveoppgaver understreker at elevene er viktige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv prosess» (Dysthe, 1995, s. 214). Et eksempel på et av de autentiske spørsmålene jeg stilte i de litterære samtalene var: «Hva tror du skjer videre, og hvorfor tror du det?». Det motsatte av autentiske spørsmål er spørsmål som ber om reproduksjon. I mitt tilfelle kunne dette vært «Hva heter hovedpersonen i boka?». Slike spørsmål avhenger bare av et fasisvar, som hvem som helst kunne svart på etter å ha lest et kort utdrag, og det er derfor ikke nødvendig å reflektere over bokas innhold for å finne fram til et svar.

3.4 Forskningens informanter - studiens deltakere

Deltakerne i denne studien er elever i fjerdeklasse på en skole i Midt-Norge. Jeg gjennomførte praksis i denne klassen samme høst som masteroppgavens oppstart, og konkluderte med at det var i akkurat denne klassen jeg ville gjøre forskning til min masteroppgave. Elevene var lærevillige og nysgjerrige i undervisningen jeg hadde, spesielt i norskundervisningen. Praksislæreren min dette semesteret viste raskt interesse for oppgaven min og synes prosjektet mitt var spennende. Etter en samtale med sin kollega og med-kontaktlærer i klassen, fikk jeg bekreftelse på at jeg skulle få gjennomføre prosjektet i klassen deres.

Da jeg fikk bekreftelse fra kontaktlærerne om å få utføre forskningen i denne klassen, informerte jeg elevene om hva deltakelse innebar for dem. Jeg lagde også et undervisningsopplegg til norskundervisning i praksis som var noe likt det jeg hadde sett for meg for masteroppgaven, nemlig litterære samtaler om en bildebok. Etter å ha gjennomført denne økta om ei digital bildebok, *Odd er et egg* (Aisato, 2010), fortalte jeg hva jeg tenkte med masteroppgaven min, og at jeg mer enn gjerne ville at de skulle delta. Jeg informerte også om et samtykkeskjema de måtte få underskrift på om de var interesserte i å delta i forskningen min.

Til foreldremøtet som var planlagt under praksisperioden min, forberedte jeg et lite framlegg til foreldrene om masteroppgaven min for å forberede dem på et samtykkeskjema som kom til å bli sendt med barna deres hjem. Jeg snakket kort om hva jeg ønsket å forske på og flere av foreldrene viste stor interesse og nysgjerrighet både overfor prosjektet mitt og boka jeg hadde

valgt. De fikk mulighet til å bla i boka etter foreldremøtet var ferdig, noe flere benyttet anledningen til.

Etter krav fra NSD fikk elevene med seg samtykkeskjema hjem som foresatte skulle skrive under på, i midten av oktober 2022. Etter to dager hadde jeg 19 samtykker hjemmefra og sa meg godt fornøyd med det. Da innleveringsfristen gikk ut, hadde jeg 21 samtykker fra foresatte, men på grunn av sykdom siste dagen med forskning, mistet to elever muligheten til å bli med. Jeg satt derfor igjen med 19 elever; 8 jenter og 11 gutter. Gruppene de ble delt inn i var etter kontaktlærerens valg, og inndelingen ble tilfeldig uavhengig av kunnskapsnivå, etnisitet og kjønn. Gruppene lærerne hadde planlagt ble i tillegg omrokkert flere ganger på grunn av fravær. Inndelingen av grupper ble på denne måten helt tilfeldig sammensatt, og ikke satt sammen etter bestemte kriterier. Jeg la ansvaret om gruppeinndeling på kontaktlærer(ne) fordi jeg konkluderte med at jeg ikke kjente elevene godt nok til å kunne ta ansvar for dette. Jeg var blant annet redd for at jeg ville blitt påvirket av for eksempel aktivitet i timene jeg hadde hatt, samt relasjonene jeg fikk til elevene under praksisperioden. Det var derfor tryggest at kontaktlærere tok ansvar for dette.

3.5 Datainnsamling

Min opprinnelige plan fra prosjektskissen var å utføre intervju med lærere som hadde litterære samtaler om ei valgt bok med elevene sine. Jeg gikk bort ifra denne planen tidlig, da jeg innså at det ble enklere å gjennomføre samtale selv. Jeg ville ha detaljerte og direkte utsagn fra elevene, og det var derfor ikke hensiktsmessig at dette skulle komme fra en tredjepart, altså læreren jeg eventuelt hadde intervjuet. At jeg fikk samtale direkte med elevene på egen hånd, førte til at elevene betrodde seg til kun meg, og de fikk reflektere uten andre voksenpersoner til stede. Det ble et lukket rom med ærlige refleksjoner, erfaringer og synspunkter som jeg fikk lov å ta del i.

Siden jeg selv aktivt deltok i observasjonen og sto for de litterære samtalene, var det utfordrende å skulle registrere og dokumentere alt jeg observerte samtidig. Jeg brukte derfor lydopptak for å understøtte observasjonene. Ved å gjøre lydopptak kommer man tettere på samtaleforløp, og man har mulighet til å transkribere samtale i ettertid for å se nøyaktig hva som har blitt sagt (Riis-Johansen, 2020, s. 99), framfor å observere uten opptak og må ha alt i minnet. Jeg så ikke på videoopptak som nødvendig til denne studien fordi jeg så på lydklippene i seg selv som nok datamateriale. Jeg valgte å droppe videoopptak, også på grunn av praktiske årsaker, fordi

kravene fra NSD er strengere og flere ved bruk av videoopptak. NSD har egne krav til opptak av lyd på grunn av at stemmer er direkte personidentifiserende, og jeg sendte derfor søknad om tillatelse tidlig i prosessen, i september 2022.

Til å ta opp lyd brukte jeg Nettskjema diktafon, en app utviklet av UiO. Denne løsningen er godkjent for å ta opp lyd til forskningsprosjekt da filene sendes til en lukket database. Enheten jeg hadde appen på ble lagt i midten på en stol slik at alle elevene i halvsirkelen ble hørt under samtalen. Hver samtale varte i rett under en time og ble derfor akkurat innenfor maks opptakslengde. Jeg endte dermed opp med 4 lydfiler på i overkant av 50 minutter hver. Jeg startet transkriberingen kort tid etter samtalene og husket på denne måten detaljer som ikke kom med i lydopptakene. Detaljer som ikke høres eller blir framstilt i lydopptak kan være for eksempel handlinger som peking og gestikulering, men jeg noterte meg også ansiktsuttrykk og andre reaksjoner jeg kom på mens jeg transkriberte.

3.6 Gjennomføringen av de litterære samtalene

Før jeg gjennomførte de litterære samtalene analyserte jeg *Dagen* selv, parallelt med at jeg skrev om bildebokteori i teorikapitlet. På denne måten ble jeg kjent med teorien samtidig som jeg fikk utviklet min egen tolkning av boka, og jeg kunne innta formidlerrollen med en følelse av god kjennskap til boka.

De litterære samtalene fant sted 25. oktober, 1. november og 8. november i 2022. De tre første gruppene fikk samtale fra kl. 9.00-10.00, altså på starten av dagen, mens fjerde og siste gruppe fikk samtale fra kl. 12.00-13.00. Dette hadde nok en innvirkning på gjennomføringen og resultatet, da jeg merket stor forskjell på konsentrasjonsnivået. Elevene med samtaler tidlig på dagen, var mer engasjerte og konsentrerte enn elevene som hadde samtaler etter mat og friminutt. Dette hadde imidlertid ingen betydning for min diskusjon og analyse av materiale, fordi jeg går inn på enkeltutsagn på tvers av de fire ulike gruppene.

Elevene ble tatt med til et grupperom, der jeg hadde forberedt en TV-skjerm med oppslagene i boka. Jeg organiserte stolene i en halvsirkel mot TV-skjermen, så alle hadde mulighet til å se hverandre, skjermen, boka og meg under hele økta. Mellom oss lå telefonen min med lydopptak-appen. På forhånd hadde jeg forberedt noen spørsmål basert på spørsmålene Håland og Hoel har formulert i sin artikkel om litterære samtaler og forestillingsverdener (Vedlegg 3). Disse spørsmålene skrev jeg ut og hadde ved siden av meg da jeg leste i boka, men arket ble

fort glemt og jeg stilte heller spørsmål som føltes naturlig der og da. Jeg er likevel glad jeg hadde hjelpearket der som en type sikkerhet i tilfelle jeg skulle stå fast. Jeg stilte spørsmål til hvert oppslag, inkludert peritekstene, og elevene fikk etter tur svare ved å rekke opp hånda. For å forsikre meg om at jeg forsto det de sa og mente, gjentok jeg ofte det de sa, i tillegg til navn. Ved forslag til tolkning eller spørsmål fulgte jeg opp det de sa og inkluderte de andre elevene, så de fikk høre hverandres synspunkter. Etter siste oppslag stilte jeg spørsmål om for eksempel hva de syntes om boka, om de hadde opplevd lignende selv og om hvor de syntes det var mest spennende.

3.7 Bearbeiding av datamateriale

3.7.1 Transkribering

En transkripsjon kan beskrives som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk eller det å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). De fire litterære samtaler er transkribert i sin helhet, med unntak av enkelte irrelevante avledninger som varte over lengre tid. Mitt hovedmål i transkripsjonene har vært å gjengi innholdet i samtalerne, og transkripsjonsformen jeg har valgt å bruke er valgt på grunnlag av dette. Jeg har derfor gjengitt hva deltakerne har sagt, men ikke fokusert på flere detaljer enn det. Det vil si at jeg har ønsket å fokusere på selve innholdet i samtalen, og ikke for eksempel dialektforskjeller eller hvordan de velger å bruke språket i en sånn samtale. Samtalerne foregikk på en variant av trønderdialekt, og å transkribere dette til bokmål kan ha ført til enkelte snodige formuleringer. Jeg har likevel besluttet å beholde det slik for å ivareta de naturlige særtrekkene ved elevenes muntlige språk. Transkripsjonene vil imidlertid aldri bli en fullstendig gjengivelse av samtalerne (Riis-Johansen, 2020, s. 101), da for eksempel toneleie, intonasjon og kroppsspråk ikke synliggjøres i en transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

For å minske noe av avstanden mellom det muntlige og det skriftlige har jeg benyttet meg av tegn og markeringer. For eksempel er det hensiktsmessig for meg å ha markert avbrytelser eller når elevene snakker i munnen på hverandre fordi det kan si noe om engasjementet og aktiviteten i samtalen på gitt tidspunkt. I tillegg har jeg markert pauser og at taleren avbryter seg selv eller retter på egen uttale, fordi det kan indikere at teksten eller spørsmålet jeg stilte var vanskelig eller uklart, eller at eleven slet med å formulere seg. Lydkvaliteten på opptakene var relativt gode, men i og med at hver samtale hadde 4-6 deltakere, ble noen av utsagnene vanskelig å få transkribert korrekt. At enkelte elever snakket lavere enn andre, samt at noen av dem hadde nokså like stemmer påvirket også dette. Dette løste jeg noenlunde under opptakene da jeg

konsekvent brukte navnene til de som hadde fått ordet, men jeg valgte likevel et eget symbol for gjetting og en annen som står for utsagn som var uforståelig eller ikke hørbart. Jeg markerer også handlinger knyttet til den litterære samtalen, for eksempel peking på ulike oppslag osv. Dette kan være nyttig for å vise nysgjerrigheten og engasjementet til noen av oppslagene. Ellers bruker jeg vanlig tegnsetting for å uttrykke andre utsagn. For eksempel brukes utropstegn når elevene viser ekstra mye engasjement eller iver etter å fortelle noe, og spørsmålstegn brukes i spørrende setninger.

Symbol	Betydning
ord	En handling
xx	Uforståelig/ikke hørbart
ord-	Taleren avbryter seg selv
...	pause
(gjetter)	Det som står i transkripsjonen, er en usikker transkripsjon
=	Ikke mellomrom i overgangen fra en taler til den neste. Ofte avbrytelse av medelev.

3.7.2 Koding og kategorisering

For å sortere funnene mine i datainnsamlingen har jeg kodet og kategorisert de transkriberte dataene jeg har samlet inn. Neteland (2020, s. 62) hevder at koding innebærer å identifisere de delene av samtalen som er relevante for forskningsprosjektet, for deretter å organisere disse delene. Når man koder knytter man ett eller flere nøkkelord til et tekstutdrag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226), og man kan etter hvert se hvor mange ganger det har blitt snakket om samme «emne» eller kode. Mange bruker kode- og kategoriseringsbegrepet om hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226), men ifølge Anker er det nyttig å skille mellom disse to begrepene (Anker, 2020, s. 76). Den første fasen av bearbeidingen involverer koding, det å aktivt merke deler av materialet, mens kategoriseringen utgjør den andre fasen der kodene systematisk samles under relevante emner (Nilssen, 2012, s. 78-100). Fordelen med koding er at man blir godt kjent med datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227), og i mitt tilfelle der jeg har hatt fire samtaler, har jeg klart å se klare mønstre i samtalene. Jeg har for eksempel funnet ut at samtalene om fargebruk nesten utelukkende er knyttet til de 3-4 siste oppslagene i bildeboka. Jeg kommer tilbake til dette i analysekapitlet.

Jeg har valgt en framgangsmåte som kan ligne empirinær koding. Ifølge Coffey & Atkinson (1996, s. 29) refererer empirinær koding til en tilnærming der kodene utvikles basert på det empiriske materialet. Første fase går ut på å identifisere begreper eller fenomener i materialet,

også kjent som koding (Malterud, 2017, s. 101, referert i Anker, 2020, s. 76), som jeg også forklarte ovenfor. For å kode datamaterialet mitt har jeg skrevet ut alle transkripsjonene og lest gjennom materialet flere ganger. Punkt to i empirinær koding dreier seg om å gjennomgå materiale og finne utdrag som kan passe under begrepene man fant i første punkt (Coffey & Atkinson, 1996). Dette gjorde jeg ved å bruke markeringstusj i ulike farger som hver representerte ulike momenter i samtalen som jeg ville undersøke nærmere. Jeg har valgt emner, eller koder, på grunnlag av hva elevene har snakket mest om, og hva som har vært mest interessant for meg å undersøke. Med dette mener jeg der jeg merket mest engasjement og aktivitet i samtalen.

Etter å ha gått gjennom og markert koder i alle transkriberingene, gikk jeg gjennom alt datamateriale en gang til for å se enda nærmere på hver samtale. I denne omgangen la jeg til flere koder og endret på en del av markeringene fra første omgang. Jeg skrev også stikkord i marginen om hva de ulike utsagnene handlet om, for å gjøre det lettere for meg selv når jeg skulle begynne å kategorisere funnene mine. I denne studien har jeg spesifikt sett på når elevene legger merke til, og snakker om «fargebruk», «tegnestreken», «tolkningsforslag», «beskrivelser av personenes utseende og væremåte», «spørsmål», «medfølelse», «konstatering av det som står i ikonoteksten» og «intervisuelle assosiasjoner». I tredje fase av den empirinære kodingen samles kodene i overordnede kategorier (Coffey & Atkinson, 1996, s. 29). Jeg slo sammen koder etter det jeg så som hensiktsmessig og kategoriserte ved å samle alle funnene til hver kode under kategorier i et eget dokument. Deretter lagde jeg enda et dokument med oversikt over alle bildebokoppslagene for hver kategori, og la inn alt hver gruppe sa om hver kategori under riktig oppslag. På denne måten fikk jeg samlet alt hver gruppe sa om samme kategori på riktig oppslag, og fikk dermed en god oversikt. Dette var imidlertid en omfattende og tidkrevende prosess, fordi noen av kodene var utfordrende å plassere inn i en relevant, samlet kategori.

Jeg endte opp med tre hovedkategorier å gå videre med basert på kodene jeg laget meg tidligere. «Intervisuelle assosiasjoner», «medfølelse», «spørsmål», «konstatering av det som står i ikonoteksten» og «tolkningsforslag» ble satt sammen til en kategori jeg kaller *elevenes innlevelse i bildeboka*. Jeg syntes disse stikkordene var relevante å samle sammen, fordi alle emnene på hver sin måte framstiller elevenes evne til å leve seg inn i det som skjer i boka. Denne kategorien framkommer tydeligst i drøftingskapitlet, men noen av utsagnene i denne kategorien var imidlertid noe flytende og passet flere steder. Kodene «fargebruk» og «tegnestreken» ble først satt sammen til en kategori om visuelle virkemidler, men ble senere

endret til *elevenes oppmerksomhet mot handlingens utvikling og tematikk*. Elevene bemerket seg mange av illustratørens valg og reflekterte stadig over disse, og hva det visuelle betydde for blant annet handlingens utvikling. En kategori om visuelle aspekter var derfor en kategori jeg var innstilt på å ha med tidlig i prosessen, før jeg i det hele tatt hadde startet å bearbeide transkriberingene. Etter veiledning og noen vurderinger, ble jeg nødt til å endre noen av kodene og kategoriene. Mye av det elevene sa om visuelle virkemidler i boka omhandlet bildebokas handling og tematikk, og jeg valgte derfor å utelate en kategori basert på kun visuelle virkemidler. Fargekoden ble også en kode som fløt litt over i personskildringer, men jeg valgte likevel å beholde kategoriene som de var på grunn av kort tidsramme. Den siste kategorien har jeg kalt *elevenes tolkning av personene og personenes følelser* og denne består av kodene «ansiktsuttrykk», «kroppsspråk» og «utseende». Denne kategorien inneholder utsagn der elevene snakker om personene i boka, og hvordan deres væremåte og utseende viser blant annet humør og følelser. Disse kategoriene analyseres videre i analysedelen.

3.8 Forskningsetikk

For å få jobbe med forskningsprosjekt er det enkelte lover og regler man må følge, men like viktig er det, ifølge Neteland & Aa, å være ærlig (2020, s. 19). Disse retningslinjene handler om å sikre kvalitet i forskningsarbeidet, men også å vise respekt overfor deltakerne i studien. Ved hjelp av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2021), skal jeg legge fram viktige etiske overveielser og hvordan min studie forholder seg til disse. I min studie er særlig *Hensyn til personer* sentralt fordi datamaterialet mitt baserer seg på mindreårige barn og deres utsagn.

3.8.1 Etiske overveielser

For å få forske på eller med mennesker, er det krav om at man skal ha frivillig samtykke fra de det gjelder. Frivillig, eller fritt samtykke, betyr at den eller de det forskes på ikke skal føle seg tvunget eller presset til å samtykke påpeker Hallvard Fossheim (2015). Som forsker har man sannsynligvis en autoritær stilling. Det er derfor viktig å være klar over at ens autoritet som forsker kan, også ubevisst, ha påvirkning på menneskers avgjørelser når det gjelder forskningsprosjektet (Fossheim, 2015). Denne maktposisjonen kan også føre til at de man forsker med, kvier seg for eller nøler med å trekke seg. Det har derfor vært viktig for meg å påpeke, både overfor elevene og foreldrene at det er valgfritt å delta, at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn, og at det å trekke seg ikke vil få negative konsekvenser for dem. Barn har på grunn av blant annet juridisk kompetanse, ikke lov til å samtykke på egne vegne

før de er myndige, og man er derfor avhengig av foresattes samtykke for å gjennomføre prosjektet.

NESH legger også vekt på at samtykket skal være informert (Fossheim, 2015). Det betyr at den/de det forskes på skal ha tilstrekkelig med informasjon om blant annet metodikk, formål med forskningen, hvem som står for forskningen og type forventede resultater. De har også rett på informasjon om hvilke opplysninger som blir innhentet og hvordan de vil bli brukt og oppbevart, samt hvordan anonymitet bevares. Å oppgi full informasjon til forskningens deltakere vil imidlertid være uoppnåelig i noen tilfeller, men «[...] de det forskes på, skal ha informasjon der ikke noe er utelatt som med rimelighet kunne antas å endre deres samtykke» (Fossheim, 2015). Ved at forskningens informanter (foreldrene i mitt tilfelle) skriver under på en samtykkeerklæring, kan disse etiske retningslinjene møtes og ivaretas.

De etiske overveielser i denne oppgaven er spesielt viktig fordi forskningen min baserer seg på samtaler med barn under 16 år. Foreldrene måtte derfor samtykke til at barna kunne delta i forskningsprosjektet. I samtykkeskjemaet (Vedlegg 2) informerte jeg om formål, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvorfor akkurat de fikk spørsmål om å delta og hva det innebærer for dem å delta. Jeg informerte også om personvern og deres rettigheter knyttet til datamaterialet, anonymitet, og frivillig samtykke og deltakelse. I samtykkeskjemaet oppga jeg egen og veileders kontaktinformasjon, i tilfelle noen hadde ytterlige spørsmål om prosjektet. Foreldrene som ikke leverte samtykkeskjema, samtykket ikke og barna deres ble derfor ikke med i forskningsprosjektet. Jeg fikk samtykke fra 21 av 30 barns foreldre. Med dette delkapitlet som grunnlag, mener jeg at forskningsetiske prinsipper er drøftet og tatt høyde for i min masteroppgave.

3.8.2 Barn som informanter i forskningen

Anne Trine Kjørholt (2012) skriver i bokkapitlet *'Childhood studies' and the ethics of an encounter: Reflections on research with children in different cultural contexts* om det å forske med og blant barn. Hun påpeker blant annet at «[...] children need to be taken seriously as participants in the research process, and seen as competent subjects with valuable knowledge, views and ability to communicate» (Kjørholt, 2012, s. 25). Noe av det mest grunnleggende i FNs Barnekonvensjon handler om barns rett til deltakelse. Barn som er i stand til å danne egne synspunkter skal ha rett til å gi fritt uttrykk for disse i alle forhold som påvirker barnet, med utgangspunkt i barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989, s. art. 12). Dette blir ofte

sitert til i forskning som argument for at barn har rett til å delta i forskning for å få fram barnas synspunkter (Backe-Hansen, 2009). For å forske med barn er også avveiningen av nytte og skade viktig. Jo mer skadelig eller ubehagelig forskningens tema er, jo større nytte må forskeren kunne vise til for forskningens deltakere (Backe-Hansen, 2009). Forskeren har derfor et ansvar for å beskytte barn fra forskning som kan være skadelig for dem. Dette ansvaret innebærer blant annet å reflektere over spørsmålene man stiller. Ifølge Kjørholt er det viktig å unngå spørsmål som kan trigge tidligere traumer (2012, s. 26). Barna skal også ha rett til å selv bestemme hvilken informasjon de ønsker å dele med forskeren og/ eller de andre informantene, og dette er ifølge en av Kjørholts studenter også en måte å beskytte dem mot skadelig forskning på (2012). Jeg vil ikke påstå at forskningen min er direkte skadelig, men bildebøker med tema som kan være emosjonelt utfordrende, *kan* trigge ubehagelige følelser hos deltakeren. Spørsmålene jeg stilte i den litterære samtalen var autentiske og åpne, og ordet *depresjon*, eller andre alvorlige og tunge begrep ble aldri nevnt. Jeg var veldig opptatt av at ingen skulle føle seg tvunget til å svare, selv om de som ofte tok ordet hadde en tendens til å legge ekstra godt merke til de som aldri eller sjeldent deltok i samtalen. Dette skjedde i 2 av 4 samtaler, og jeg avfeide det ved å si at det var frivillig å være med i samtalen, og at man like gjerne kunne sitte å høre og reflektere over det de andre sa uten å nødvendigvis dele egne synspunkt.

Da jeg skulle bestemme meg for bok var jeg som nevnt innom flere bøker skrevet av Gro Dahle. Bøker som *Sinna mann* og *Dragen* ble vurdert, men på grunn av at de handler om omsorgssvikt var jeg redd temaet ble for alvorlig, og at det kunne trigge vonde følelser og traumer hos barna. Jeg har i tillegg en hypotese om at samtykkene fra foreldre hadde vært i fåtall dersom jeg hadde valgt en av disse bøkene. Mitt fokus skulle være på barnet i bildeboka, og selv om *Dagen* omhandler et alvorlig tema, *tror* jeg ikke den har potensial til å trigge vonde følelser på samme måte som for eksempel *Sinna mann* kanskje har.

3.8.3 Norsk senter for dataforskning (NSD)

I prosjektet mitt samler jeg inn datamateriale ved hjelp av lydopptak, og selv om jeg ikke samler inn fullstendige navn og annen privat informasjon, er stemmene som tas opp å regne som en indirekte form for personopplysning fordi det kan spores tilbake til en person (Neteland, 2020, s. 19). På grunn av dette er prosjektet meldepliktig og jeg måtte søke om godkjenning av NSD, noe jeg som tidligere nevnt gjorde tidlig i prosessen. Taleopptakene mine ble lagret på en lukket database UiO har opprettet i forbindelse med applikasjonen *Nettskjema-Diktafon*. Da jeg transkriberte samtalen brukte jeg koder for navnene på elevene, noe som gjorde at det ikke var

mulig å spore informasjonen tilbake til informantene. Navnene som legges fram i analysekapitlet er fiktive.

I tillegg til dette måtte jeg søke om tillatelse for gjennomføring av prosjektet fordi jeg forsket på barn under 16 år. Foresatte måtte derfor skrive under på et tilsendt samtykkeskjema, og underskrifter regnes som personopplysninger. NSD godkjente prosjektet så lenge studien blir gjennomført i henhold til retningslinjene og i tråd med innsendt skjema (Vedlegg 1). Med innsendt skjema menes samtykkeskjema (Vedlegg 2).

3.8.4 Formidlerrolle kontra forskerrolle

I oppgaven min er jeg både formidler og forsker. Elevene kjenner meg og jeg kjenner dem, men bare til en viss grad, da jeg var praksisstudent i klassen i knappe 3 uker sammenhengende. Vi har fått en god lærer-elev-relasjon på disse få ukene, men hadde jeg hatt lengre tid hadde relasjonen naturligvis vært bedre oss imellom. I tillegg var det noen uker mellom praksisperioden og datainnsamlingen, og dette kan ha påvirket deres trygghet og tillit til meg.

Ved lærerrollen i dette tilfellet tillegges jeg også en rolle som formidler. Det er jeg som formidler teksten til elevene, og også jeg som må stille spørsmålene på en autentisk og gjennomtenkt måte. Rollen min som formidler innebærer at jeg må være åpen for alle typer innspill samtidig som jeg til en viss grad styrer samtalene. Jeg styrer ved å gi elevene ordet når de rekker opp hånda, og kontrollerer på denne måten replikkvekslingen. Som tidligere nevnt var enkelte mer aktiv enn andre, men dette har jeg ikke sett på som et problem. Noen av elevene bemerket seg dette mer enn jeg tenkte over det. Som jeg var inne på tidligere, er ikke den litterære samtalen en test av kunnskap og all respons var derfor velkommen. Dette prøvde jeg også å være klar på i responsen jeg ga elevene. Jeg møtte tolkningene deres med nysgjerrighet og bekreftende tilbakemeldinger.

På en annen side hadde jeg også en rolle som forsker i de litterære samtalene. Jeg hadde på forhånd gjort meg opp en egen tolkning og mening om boka, men var i tillegg interessert i elevenes tolkninger og refleksjoner rundt boka. Jeg måtte derfor være bevisst og forsiktig med spørsmålene jeg stilte, så de ikke ble ledende mot fenomener jeg selv hadde oppdaget i *Dagen*.

Elevene var klar over at jeg hadde de litterære samtalene for å forske på deres respons og tolkninger, men hovedfokuset deres lå nok heller på meg som lærer eller formidler. Det eneste

de kunne forbinde med meg som forsker i den aktuelle situasjonen var lydopptakeren imellom oss. Denne ble riktig nok et forstyrrende element til tider da telefonen måtte være «åpen» for at appen skulle fungere, og elevene ble dermed veldig opphengt i tidtakingen i appen. Jeg tror imidlertid dette ble glemt innimellom alle spørsmålene og de spennende oppslagene i bildeboka. Rollene jeg har hatt i samtalene har derfor krevd at jeg selv har vært reflektert og bevisst rundt de ulike rollene jeg har hatt på én og samme tid.

3.8.5 Sikring av kvalitet – validitet og reliabilitet

Forskningens kvalitet kan bedømmes ut fra måleenhetene reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann definerer reliabilitet som «en forskningsrapports konsistens og pålitelighet: intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Hvis man forstår høy reliabilitet på denne måten, vil ikke metoden jeg har brukt bli sett på som reliabel. Ifølge Kjelaas (2020) vil ikke etnografisk forskning oppfylle positivismens krav om validitet og reliabilitet i tradisjonell forstand. Funnene mine i denne studien og analysene mine er subjektive fordi jeg forsker med min egen menneskelighet. Dette innebærer andre kvalitetskriterier som for eksempel transparens og refleksivitet (Kjelaas, 2020, s. 46). Høy reliabilitet kan i mitt tilfelle for eksempel være at en annen forsker kategoriserer et utsagn fra en av de litterære samtalene i samme kategori jeg selv har gjort (Cohen et. al., 2011, s. 201, referert i Neteland & Aa, 2020, s. 15). Når forskningsdataene blir presentert på en måte som gjør det mulig for andre å se hvordan jeg har gått frem fra informantenes svar til min tolkning, øker gjennomsiktigheten i studien (Neteland, 2020, s. 65). I metoddelen har jeg etterstrebet transparens, eller gjennomsiktighet, ved å forklare hvilke metodevalg jeg har gjort så grundig som mulig. Alle framgangsmåter rundt datainnsamling og analyse av datainnsamling er lagt fram for å gjøre studien både gjennomsiktig og etterprøvbare. Selv om studien min er begrenset til et lite antall elever og én litterær tekst, kan jeg med Staffan Larssons begrep "generalisering via kontekstlikhet", overføre funnene til lignende situasjoner i annen undervisning i litteratur på barnetrinnet (Larsson, 2010, s. 61, referert i Sommervold, 2020, s. 98). Selv om elevene er ulike, fortolkende subjekter, kan det være elementer av likhet i måten de skaper mening i tekster på som definitivt kan være overførbare til andre undervisningskontekster. Ifølge Sommervold (2020, s. 98) er dette et hensiktsmessig mål med forskning i klasserommet, da man ønsker å finne ut hvordan erfaringer fra én undervisningskontekst kan ha overføringsverdi til andre lignende kontekster. Resultatene vil altså sannsynligvis ikke bli de samme, men metodene skal kunne etterprøves i for eksempel et annet klasserom med tilnærmet like undervisningsmetoder.

Validitet defineres av Kvale og Brinkmann som «[...] styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Jeg har brukt litterære samtaler for å samle inn datamateriale fordi jeg synes det egnet seg best. I ettertid er jeg svært fornøyd med metoden jeg valgte, og mener fortsatt at denne egner seg svært godt når målet var å undersøke hvordan bildeboka fungerte som døråpner til emosjonelt utfordrende tema for elever på småtrinnet. Hvis jeg skulle gjennomført prosjektet på nytt og hadde hatt bedre tid og forutsetninger, hadde jeg muligens kombinert den litterære samtalen med skriftlige oppgaver for å styrke materialet mer. Ved å ha både muntlig og skriftlig materiale hadde funnene kanskje vært flere, og jeg hadde hatt mer å arbeide med.

Jeg analyserte de transkriberte samtalene med definerte koder og kategorier, og kombinerte dette med sitater fra informantene. Dette gir ifølge Neteland (2020, s. 65) god validitet til tolkningene jeg har gjort. Også Barbara Gentikow hevder at å bruke en metode som legger fram informantenes egne ord blant annet gir mer pålitelighet, og utgjør dermed en betydelig validitet (Gentikow, 2005). Ved å bruke lydopptak for å sikre samtalene og bearbeide disse med transkripsjon, er jeg trygg på at informantenes egne ord har kommet fram i transkripsjonen med unntak av få ord som ikke var hørbare i opptakene. Informantenes fortolkning kommer fram i utsagnene deres og utsagnene er valide nettopp fordi de gjenspeiler informantenes forståelse av teksten.

4 Min lesing av *Dagen*

Mitt første forskningsspørsmål er «hvordan formidler bildeboka *Dagen* emosjonelt utfordrende tema gjennom ikonoteksten?». Dette forskningsspørsmålet skal besvares i min egen analyse av bildeboka. Jeg har utarbeidet en analyse av *Dagen* for å skape en egen tolkning før jeg gjennomførte de litterære samtalene med elevene. Min analyse av *Dagen* blir dermed et grunnlag for hvordan *jeg* forstår og tolker boka. Bildebokanalysen min har dessuten vært nyttig for meg i analysen av samtalematerialet, fordi jeg fikk se likheter og ulikheter i hva vi oppdaget i bildeboka, og hvordan vi tolket ulike oppslag fra forskjellige perspektiv, med tanke på ulike fordommer og førforståelse (jf. hermeneutikken).

I bildebokanalysen min har jeg lagt vekt på typiske trekk for bildebokmediet. Jeg har blant annet lagt vekt på peritekstene fordi de har betydning for bokas handling og gjør at handlingen starter før første oppslag. Jeg har også lagt vekt på ikonotekst og hvordan det visuelle og verbale spiller sammen for å skape mening. Visuelle virkemidler jeg presenterer i analysen er fargevalg, tegnestil og sideoppsett, fordi jeg mener disse er hensiktsmessig å kommentere i *Dagen*. Jeg går også inn på hvordan personene er skildret i boka, da personene er helt vesentlig for fortellingens handling. Jeg omtaler Po som hen, da kjønn ikke er spesifisert i bildeboka *Dagen*. Jeg avslutter analysen med intertekstuelle og intervisuelle referanser jeg fant i *Dagen*, samt bokas tematikk.

4.1 Handlingssammendrag

Boka handler om Po, et barn som ikke orker noen ting. Po følges av en skygge eller skikkelse som heter Dagen, og Dagen er ødeleggende for Po. Mamma, pappa og mormor gjør det de kan for å oppmuntre Po gjennom dagen og prøver å vise hen ting å være glad for, men Po orker ikke noe av det de foreslår og vil helst bare sove hele tiden. Dagen er tung og trist, men midt i boka skjer et vendepunkt: Po tar et oppgjør med Dagen, og omvendt. De blir venner og Dagen blir god mot Po, og prøver å hjelpe hen til å se det positive i hverdagslige ting. Po innser at Dagen er snill, og at det til syvende og sist er Po som er ansvarlig for hvordan dagen blir - om det blir en god eller dårlig dag. Og blir dagen dårlig – ja, da er det ny mulighet for en god dag dagen etter.

4.2 Ikonotekstbegrepet

Samspeilet mellom verbaltekst og bilde kalles ikonotekst (Hallberg, 1982). *Dagen* har flere symmetriske oppslag, der verbaltekst og bilde forteller det samme. Dette ser vi for eksempel på oppslag nr. 9 når mormor prøver å få Po til å leke, og det samme står i verbalteksten. Flere av oppslagene er likevel åpne for tolkning og utfordrer lesernes oppfatning, noe som er typisk for utfyllende bildebøker fordi de to modalitetene utfyller hverandre. Dette gjelder for eksempel peritekstene og oppslag 15, der ulike former utspiller seg bak Po. Selve skikkelsen, Dagen, er også en gjentakende «åpning» man selv må tolke seg til hva er. Ikonoteksten i *Dagen* bærer altså preg av både symmetriske og utfyllende oppslag. At det er en variasjon i samspeilene her, åpner for muligheter til Theory of Mind som jeg kom inn på i delkapittel 2.2.3.

4.3 Hva peritekstene formidler

Dagen er et substantiv, men også et egennavn i dette tilfellet, nemlig navnet på den store skyggen som henger over Po. Uten å ha lest boka kan *Dagen* framstå som et substantiv i bestemt form, men i denne fortellingen er Dagen et egennavn. Dagen til Po er personifisert og forfatter og illustratør framstiller Dagen som en slags skikkelse. Tittelen «Dagen» forteller at boka handler om en viss dag, og når man ser mennesket lenger ned på omslaget, kan det indikere at boka handler om dagen til gutten på omslaget. Det er altså en tittel som forteller om handlingen i boka, men tittelen forteller oss også allerede her at Dagen er den store skyggen, noe personifisert, som påvirker Pos sinnsstemning. Det er derfor en sammenheng mellom bildet på omslaget og teksten, og tittelen forteller på denne måten hva boka handler om (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241).

Som nevnt i teoridelen, er periteksten gjerne det første vi undersøker når vi analyserer en bildebok. Formatet til *Dagen* er forholdsvis stort og måler 25x26,5cm, noe som vil si at boka nesten er kvadratisk. Dette formatet går igjen i de fleste bildebøkene Gro Dahle har gitt ut. Tittelen «Dagen» på omslaget står skrevet med blokkbokstaver omtrent midt på omslaget. Halve «D» og litt av «N» er skrevet i lyseblått, mens resten er skrevet i en mørkere blåfarge. Et omriss av en stor skygge skaper skillet fra det lyse til det mørke på bokstavene. At bokstavene framstilles i blokkbokstaver og dekker store deler av omslaget, forsterker tittelen og tematikken i boka: Dagen er dominerende og mektig. Navn på forfatter og illustratør er ca. tre-fire ganger mindre enn tittelen, men også disse er skrevet i blokkbokstaver. Navn på forfatter og illustratør er skrevet i en hvit farge og typografien på både navnene og tittelen på boka er skrevet upresist, som om den var skrevet med tusj.

Hovedpersonen Po vises nederst på siden med hodet i den ene hånda. Hodet hans er blått og dekt av samme skygge som tittelen jeg nevnte ovenfor. Fra der jeg antar øynene kunne vært er kroppen hvit. Skyggen som dekker nesten hele omslaget er dus blå med svarte, tomme øyne. At hodet til Po er blått og dekt av den store skyggen kan symbolisere at skyggen er altopplukende og mektig, og tar opp mye plass i hodet til Po. Omslaget er hvitt nederst på siden, og det kan se ut som at Po har armene på en pult eller et bord eller lignende. Po, med hodet i den ene hånda, ser trist ut. Munnen er som en strek som heller peker nedover enn oppover, og hele Po som individ gir et ulykkelig uttrykk. Allerede her kan man begynne å sympatisere med Po på grunn av illustratørens framstilling.

Øverst på baksiden av boka kan vi se en ramme med en illustrasjon i svart-hvitt. Hvis man ser nøye etter, kan man kanskje se en skygge her? Mulig Po vises der også. Nedenfor rammen står tekst i svart skrift, i en naiv skrifttype. Det ser ut som håndskrevne bokstaver, som kunne vært skrevet av barn da bokstavene er ujevne og litt skjeve. Disse bærer preg av den naivistiske tegnestilen. Baksideteksten er delt opp i tre avsnitt der det midterste består av «oppløftende» ord Po får høre fra mormor, mamma og pappa i boka. Mormor sier for eksempel «Du må være venn med dagen din», og pappa sier «smil til dagen og dagen smiler til deg» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021). Siste og avsluttende setning står alene i det siste avsnittet: «Men Po orker nesten ikke å puste.» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021).

Innsidepermene både foran og bak i boka har et mønster i svarte, grå og blå toner. Mønsterets farger blir motsatt fra innsidepermen fram til innsidepermen bak. Dette fremstiller ikke nødvendigvis noe konkret, men dukker opp igjen på et senere oppslag i boka. Det kan dermed forstås som et frempek på begynnelsen av et vendepunkt. Det kan også tolkes som et symbol på forandring, da det kan si noe om personenes utvikling eller forandring i væremåte gjennom boka. Første oppslag i peritekstene er tittelsiden og denne viser tittel, forfatter og illustratør på nytt i en naiv skrifttype. Nedenfor er det illustrert en «krusedull» med skygge nedenfor. Denne illustrasjonen kan vi også se senere i boka når Po skal tegne med mormora. Dette tolker jeg også som et frempek til et spenningshøydepunkt senere i boka, på oppslag 10, der Po tegner en lignende krusedull hen «forsvinner» inn i.

4.4 Layout, teknikk og farger

Hvert oppslag i *Dagen* er dekt fra hjørne til hjørne av bilder. På enkelte oppslag er den venstre siden ensfarget, mens «hovedmotivet» er på høyre side. Dette kan vi se på oppslag 11 og 12. Verbalteksten befinner seg alltid på venstre side og utgjør en naturlig del av sidene, selv om bildene dekker hele oppslaget. Dette er et kjennetrekke jeg har funnet i flere av Gro Dahles bildebøker, og det er noe som ifølge Nikolajeva (2004, s. 79), er et typisk kjennetrekke ved postmoderne bildebøker.

I *Dagen* er Po plassert på motsatt side av sideskillet enn omsorgspersonene rundt hen. Jeg tolker at dette kan symbolisere avstanden hen føler til dem, og at dette understreker det faktum at ingen forstår hvordan Pos dag faktisk føles og er. Dette med unntak av oppslag 9, der mormor prøver å komme seg nærmere Po. På oppslag 19, nest siste side, er Po på samme halvdel av oppslaget som foreldrene sine for første og siste gang i boka. Ut ifra teksten på dette oppslaget tenker jeg at dette er et vendepunkt i Pos relasjon til foreldrene sine.

Bildene i *Dagen* har verken kant eller ramme rundt seg, men fyller hele boksiden. Nikolajeva poengterer at dette er for å skape en nærhet til handlingen og personene i boka (2004, s. 79). Dahle bruker sjelden rammer i bildebøkene sine, og jeg tror at årsaken kan være åpningen for nærhet som dannes. Både *Dagen* og andre bildebøker Dahle har skrevet, handler om viktige og kontroversielle tema, og for at leseren skal få empati til hovedpersonene og handlingen og leve seg inn i deres verden, kan det være hensiktsmessig at rammene utelates. Bildene tar dermed mye plass i boka og jeg tolker dette som et virkemiddel for å få fram tematikken gjennom det visuelle.

Dagen er illustrert i en naiv tegnestil, og dette preger også fontene i boka. En naiv tegnestil kan settes i sammenheng med å bringe barnets perspektiv og det barnlige inn i kunsten, fordi den naive tegnestilen etterligner barnets måte å tegne på (Goga, 2011, referert i Ommundsen, 2018, s. 164). Den naive stilen, både når det gjelder illustrasjoner og font (for eksempel forsiden) gjør at det «barnlige» kommer inn i boka. Ifølge Bente Bing Kleiva og Per Olav Kaldestad (2004, s. 142) har naivismen som kjennetegn at illustratøren fokuserer lite på det teknisk korrekte, men heller har et øye for detaljer. På så å si alle oppslag kan vi se at måten Po og *Dagen* er tegnet på er upresise, og det er nettopp denne unøyaktigheten i illustrasjonene jeg oppfatter som tegn på den naivistiske tegnestilen. Det kan tenkes at den naive tegnestilen gjør det enklere for barn å

relatere til bokas handling eller det å generelt leve seg inn i boka, men det kan også tolkes motsatt; at enkelte barn synes tegnestilen blir for barnslig.

Po er hvit gjennom hele boka utenom på det ene oppslaget der Po faller, der hen er blå. Mormor og foreldrene til Po er illustrert i gult, noe som kan antyde håp og optimisme. Blått kan symbolisere alvor, noe som gir mer mening med tanke på bokas alvorlige handling. På en annen side kan blå knyttes til blues. På engelsk kan «the blues» forbindes med melankoli eller tristhet (Bergh et. al., 2021). Håp kan symboliseres med blått, grønt og rødt, og det er altså ikke usannsynlig at Dahle og Nyhus vil fremstille håp i *Dagen*. Fargene forsterkes gjennom verbalteksten, som også presenterer et håp gjennom de kjærkomne replikkene fra mormor, foreldrene og til slutt Dagen. Det er heller ikke ulogisk at illustratøren har valgt fargen blå fordi blått er komplementært med oransje, og at hun dermed har valgt blå som gjennomgående bakgrunnsfarge for å få fram motsetningene mellom disse. Dahle Nyhus får dermed også frem kontrastene mellom hvordan Po er og hvilken personlighet mormor, mamma og pappa har. Når Po er på sitt mest nedbrutte i boka, er sidene svarte eller mørke, og oppslagene er helt tomme. Dette kan belyse Pos følelser; trist og tom. Svart kan symbolisere sorg og depresjon, og det er naturlig å anta ut ifra fargene, at hen føler seg mest depressiv på akkurat disse oppslagene, og at hen dermed også føler på en slags sorg (Traavik, 2007, s. 29).

Dagen til mormor er mørkegul eller lysoransje, mens Pos dag er kald blå. Dette er komplementærfarger, farger som er motsatte av hverandre. Vi kan også se store kontraster mellom kalde og varme farger, for eksempel på oppslaget av mormor med den røde vesken i motsetning til rommet som er i en kald blå tone. Fargene som illustrerer de ulike personene i boka indikerer de store kontrastene i sinnsstemningen deres, og er dermed med på å skildre personene. Verbalteksten støtter under dette, fordi det på hvert oppslag med mormor er positive fraser, mens med Po er replikkene utelukkende negativ fram til de siste oppslagene. Det vil si at disse oppslagene har et symmetrisk samspill, men at teksten også forsterker det visuelle.

Fargene er tydelig et virkemiddel i *Dagen* da de tydeliggjør stemningen i hvert oppslag. Der teksten viser til triste følelser er oppslagene kalde og gråblå, men i slutten av boka endres dette drastisk. At varme farger som gul, oransje og grønn symboliserer glede eller positivitet, ser vi ekstra tydelig på de fire siste oppslagene, der illustratøren har lagt inn hint av gult på det første av de fire oppslagene. Det kan se ut som malingsflekker på de to første oppslagene, men oppslagene blir for første gang mer og mer preget av farger etter en lang sekvens med svart og

grått som dominerende farger. På oppslag sytten, altså det første av de fire siste oppslagene i boka, ser vi malingsfleckene i forbindelse med teksten hvor det står «[d]a lysner det litt, letner litt. Bare det å slippe ordene ut, legge fra seg tunge steiner» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021). Det kan her tolkes at det gule er lys og symbol på håp, da Po kjenner at det er en lettelse å fortelle hva hen føler på. Siste oppslag i boka er illustrert i prektige, varme farger. Po har blitt lysegul og Dagen har også blitt litt gulere. Gul er en farge som ifølge Traavik symboliserer håp og optimisme i vår kultur (2007, s. 29). Man må imidlertid alltid se fargene i sammenheng med motivet, og i overnevnte eksempel mener jeg tolkningene mine er legitime med tanke på at de samsvarer med motivene. På siste oppslag kan vi for eksempel se fargene i sammenheng med verbalteksten hvor den innledes med «[d]et blir bedre. Det blir lettere» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021).

4.5 Personskildring

Po blir skildret som trist, ensom og liten gjennom både verbaltekst og illustrasjoner. Det er først på siste oppslag man kan se antydning til et smil. Dagen blir skildret som tung, stor og mektig, mens mormor blir skildret som glad og positiv. Sinnsstemningen til personene i boka kommer spesielt fram ved bruk av komplementærfarger, perspektiv, utsnitt og komposisjon, og forsterkes nesten alltid av verbalteksten. Personene i bildeboka blir nemlig skildret gjennom både det visuelle og verbalteksten. Po blir aldri omtalt som en gutt eller jente, men navnet Po går igjen flere ganger på hvert oppslag. Kjønnnet på hovedpersonen kommer med andre ord aldri fram, og dette blir en åpning man kan velge å tolke selv. Dagen blir personifisert blant annet gjennom at Dahle omtaler Dagen med stor forbokstav, som i et personnavn. Skikkelsen følger sinnsstemningen til Po og framstilles som både skummel, lei seg og glad i løpet av bokas handling. Dagen kan dermed ses på som et slags symbol på Pos depresjon.

På oppslagene fra 10 til 14 står teksten alene på ensfarget bakgrunn, mens Po befinner seg på høyre side. Dette skaper en slags spenning, og ifølge Nikolajeva oppmuntrer dette leseren til å bla om og se hva som skjer videre (Nikolajeva, 2004, s. 74). Illustratøren har benyttet seg av zoom på oppslag 7, 15 og 18 for å fremheve nærhet til det som skjer på de gitte oppslagene. På oppslagene der man har god oversikt over komponentene i bildet, er det mer avstand til handlingene i bildet, noe vi kan se på oppslag 1. *Dagen* er illustrert i normalperspektiv, med noen få unntak. På oppslag 13 er Po illustrert i fugleperspektiv. Jeg tolker dette som at Dahle Nyhus vil markere at Po føler seg liten og maktesløs, noe som også poengteres gjennom verbalteksten hvor det står «[...] men Po er borte. For Po er dypere nede og lenger vekk enn

noen kan se og ane, dypere enn det dypeste dypet er dypt» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021). På oppslag 10 tegner Po på et ark, og dette bildet er også ett av få bilder som ses fra fugleperspektiv. I dette tilfellet deler leseren synsvinkel med Po, og det kan derfor være lettere for leseren å identifisere seg med hen.

På oppslag 16 og 17 kan vi se at Dahle Nyhus har illustrert Po og Dagen i et verdiperspektiv. Po er illustrert liten i forhold til Dagen, utvilsomt mye mindre enn på tidligere oppslag. Dette er på et punkt i fortellingen der Po gjør et oppgjør mot Dagen og omvendt, og størrelsesforskjellen kan symbolisere makt i dette tilfellet. At Po er illustrert liten understreker at hen føler seg liten og avmektig i forhold til Dagen som er stor og mektig.

4.6 Intertekstuelle og intervisuelle referanser

Det er ikke gitt at elevene legger merke til de samme intertekstuelle og intervisuelle referansene som jeg legger merke til i boka, fordi vi har ulik forforståelse (jf. delkapittel 2.1.5 og 3.1). De første intervisuelle referansene jeg ser, dreier seg om andre litterære verk av Dahle/Nyhus-familien. På oppslag 9, der mormor prøver å finne ting som gleder Po, ser vi bøkene *Ollianna* og *Hun som kalles søster*. Dette er bøker Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus har skrevet om usikkerhet rundt kjønn, og om det å ha en søster som ikke føles som en søster. Om disse referansene betyr noe for boka, er jeg usikker på. Jeg undres imidlertid på om det er en sammenheng mellom boka *Ollianna* og det faktum at Po aldri omtales med personlige pronomen i *Dagen*. Dette er en veldig interessant detalj, men noe jeg velger å ikke gå mer inn på i denne oppgaven. Det andre jeg bemerket meg, var likheten mellom mormor i boka og Gro Dahles utseende. Mormor har krøllete hår og runde briller, akkurat som Gro Dahle har. Denne referansen er nok enklest for de som kjenner til Gro Dahle, og det er ikke gitt at elevene kjenner igjen referansen på samme måte som meg på grunn av deres unge alder. Dette kan ses i sammenheng med allalderbøker, og at *Dagen* egner seg for flere aldre. Mer om dette i delkapittel 7.1.

4.7 Bildebokas tematikk

Tema i boka er, sånn jeg ser det, barnedepresjon. Po er trist og lei hele tiden og mister motivasjon og håp for livet. Hen kjenner ikke glede over ting hen ser og opplever i hverdagen og synes dagen er dårlig tvers gjennom. I slutten av boka finner Po glede igjen gjennom et oppgjør med seg selv, og dette gjør at dagen blir bra og Po blir venn med dagen sin. I slutten av boka blir Po kanskje frisk fra depresjonen, og ser håp i hverdagens fine øyeblikk. Boka kan

fortelle oss at hver ny dag har et håp, og at ikke alle dager nødvendigvis trenger å være dårlige. På siste oppslag står det; «Det blir andre Dager, nye Dager. [...] Og Dagen er en venn» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021), noe som kan understreke min teori om at Po er på vei til å bli frisk fra depresjonen.

Dagen framstår som en representasjon av depresjonen Po bærer på. Depresjon, eller det å være lei seg, er en abstrakt følelse som kan være vanskelig å sette ord på fra et barnlig perspektiv. Forfatteren setter derfor ord på depresjonen ved å gi den navnet Dagen, og å gi den abstrakte følelsen en konkret form og tilstedeværelse. Depresjonen er noe hovedpersonen kjenner på hver dag, og fra Pos side er Dagen hens største fiende som hen blir nødt til å møte hver dag. Ved å navngi og konkretisere denne følelsen eller tilstanden - depresjon, vil yngre lesere forhåpentligvis ha lettere for å forstå og eventuelt relatere til følelsene som preger boka.

4.8 Oppsummering

Å bruke peritekstene i *Dagen* som oppstart ved en litterær samtale kan være interessant fordi de kan skape nysgjerrighet og forventninger hos yngre lesere. Dessuten har jeg tolket at det visuelle og verbale har like stor betydning i *Dagen*, og at samspillet mellom disse varierer gjennom hele bildeboka. De store kontrastene i fargene har blant annet stor betydning for hvordan jeg tolker og ser både handlingsgang og personene, og disse blir ofte forsterket gjennom det som står i verbalteksten. Gjennom egen lesing og tolking av *Dagen* synes jeg bildeboka får fram den alvorlige og abstrakte tematikken gjennom en visuell, konkret skikkelse og jeg tenker derfor den har stort potensial til lesing blant barn.

5 Analyse av de litterære samtalene

Dette kapitlet skal vise refleksjoner og tolkninger gjort av 19 fjerdeklassinger i fire litterære samtaler. Som nevnt i delkapittel 3.1 får jeg, med de litterære samtalene, forstått elevenes tolkning av boka basert på deres førforståelse og fordommer. Det skal legges fram hvordan fjerdeklassingene tolker ulike deler av bildeboka, som for eksempel hvordan de oppfatter at emosjoner uttrykkes i bildeboka og hvordan de skildrer personene. I tillegg skal vi se hvordan elevene lever seg inn i bildeboka i de litterære samtalene. Samtalene besto som tidligere beskrevet av forskerens høytlesing av boka kombinert med framvisning av oppslagene på skjerm, og lærerledede samtaler underveis i lesingen. Funnene er analysert basert på kategoriene jeg la fram i delkapittel «3.7.2 Koding og kategorisering», og ble delt opp slik basert på hva elevene snakket mest om, og hva jeg vurderte som mest interessant. Med det mener jeg de utdragene fra samtalene der elevene viste ekstra engasjement og nysgjerrighet. Elevene har, som tidligere nevnt, blitt tildelt fiktive navn for at de ikke skal gjenkjennes, mens jeg som forsker eller samtalestyrer omtales som «Kristine».

5.1 Elevenes tolkning av personene og personenes følelser

Elevene er ivrige på å beskrive hvordan personene ter seg og ser ut. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å besvare i dette delkapitlet er: «Hvordan oppfatter elevene at depresjonen uttrykkes gjennom hovedpersonens utseende, ansiktsuttrykk og kroppsspråk?» og «Hvordan skildrer elevene bipersonene?». Elevene benytter seg ofte av sammenligninger for å forklare forskjellene på de ulike personene, og noen av elevene gestikulerer og etterligner for å få fram det de mener. I dette delkapitlet vises elevenes emosjonelle innlevelse.

5.1.1 Po

I flere av gruppene blir kjønnsaspektet tatt opp. Elevene diskuterer om navnet Po er et jente- eller guttenavn, og er stadig usikker på om de skal omtale Po som han eller hun. Elias i gruppe B konkluderer med at navnet kan tilhøre både gutter og jenter, og at det ikke er så nøye hva man omtaler Po som. Jeg og elevene blir enige om at vi kan omtale Po som både han, hun og hen, og det blir ingen videre spørsmål. At elevene stiller spørsmål ved kjønn, viser en type innlevelse og engasjement i bildeboka. De oppdager at hovedpersonen aldri omtales med personlig pronomen, og stiller reflekterende spørsmål for å finne ut mer. Selv om vi ikke finner en konkret forklaring på hvorfor Po ikke omtales med personlig pronomen, klarer de å slå seg til ro med at man kan bruke flere pronomen for å omtale Po, noe de også gjør.

Begrepet *deprimert* blir aldri nevnt i boka, men det er flere aspekter ved bildeboka *Dagen* som kan antyde at hovedpersonen er deprimert, uten at det nevnes eksplisitt i verbalteksten. For eksempel har elevene spesifikt lagt merke til kroppsspråk, ansiktsuttrykk og utseende som skildrer hvordan Po føler seg på innsiden. Flere av elevene hermer etter bildene for å beskrive hvordan Po ser ut, mens andre klarer å formulere personskildringer ved bruk av ord.

I starten av de litterære samtaleene når vi snakker om peritekstene, hevder Kristian og Aurora (fra gruppe C og A), at boka handler om skikkelsene på omslaget, og at skikkelsen som sitter fremst mangler hode, eller har et usynlig hode. Iben og Anton deltar i samtalen med Aurora, og Iben mener at hodet har smeltet bort, mens Anton påstår at det kommer røyk fra hodet. Elevene viser nysgjerrighet og noe skepsis til tegnestreken ved flere tilfeller. Dahle Nyhus har lagt et naivistisk preg på stilen i boka, noe som tilsynelatende skapte undring i de litterære samtaleene. Naivisme legger vekt på det abstrakte, forenkling av former og har lite fokus på det teknisk korrekte, hevder Kleiva & Kaldestad (2004, s. 142), og denne tegnestilen kommenterer elevene ganske raskt etter samtalestart. Goga definerer naivisme som «[...] en kunstoppfatning som bevisst griper tilbake til blant annet barns måter å uttrykkes seg visuelt og verbalt på og til folkloristiske uttrykksformer» (Goga, 2011, s. 1). Det vil si at den naive uttrykksstilen bærer preg av det barnlige, og med dette som virkemiddel kan den barnlige leseren bli mer interessert og ha lettere for å leve seg inn i teksten, fordi tekst og illustrasjoner kan være enklere å forstå og relatere til. Elevene stilte spørsmål allerede på omslaget om «stripene» på hodet var hår eller noe annet, og de synes hodet var for stort i forhold til kroppen og håret. Elevene uttrykte at Po var usymmetrisk, og at hen var tegna litt merkelig. Flere av elevene hadde fantasifulle tanker om hva de ulike tegnestrekene kunne være, som for eksempel at nesa var en mark eller plantespire. Ellinor kunne derimot forklare hva hver av tegnestrekene var, og pekte ivrig og kry på både munn, nese og hår. Skikkelsen bak Po ble likevel et lite mysterium. Johannes undret seg over hvorfor skikkelsen ikke har munn, Liam la til at den heller ikke hadde nese. Skildringer om *Dagen* blir presentert i delkapittel 5.1.2.

Pos kroppsspråk er spesielt tydelig blant annet på fjerde oppslag. Gruppe C og D henger seg spesielt opp i dette, og kommer med mange ord og beskrivelser som kan være synonyme med det å være deprimert. Ord som går igjen i gruppe C er sur, lei og sliten, og disse elevene lager seg en foreløpig hypotese om at det er mangelen på mat som påvirker humøret hans. Etter å ha lest teksten for gruppe D rekker jeg ikke å stille spørsmål før Jakob innleder til samtale:

Jakob: jeg tror ikke han er sur eller sånn- jeg tror at han er trøtt

Kristine: at hen bare er trøtt?

Jakob: ja, etter at det sto at det bråker i gangen og sånt- så ser du at han sitter sånn ned
demonstrerer

Kristine: ja, så du tror at hen er trøtt ...

William: kanskje han er litt slapp

Kristine: slapp ja, som i syk eller?

William: nei, bare slapp

Kristine: okei

Elevene beskriver Po med flere ulike adjektiv, men jeg er usikker på om de tenker over at kroppsspråket og humøret hans kan være bekymringsverdig. At Jakob knytter humøret til det som står i verbalteksten, kan være en gjenkjennelse eller en type innlevelse i teksten. Dette kan være et tegn på estetisk lesing, fordi Jakob klarer å fordype seg i situasjonen gjennom transaksjonen med teksten (Rosenblatt, 2002, s. 11). Jakob evner også å se at tekst og bilde forsterker hverandre på dette oppslaget, da han forstår Pos kroppsholdning ut ifra teksten. Det kan tenkes at Jakob selv er lydsensitiv når han er trøtt, og at han dermed klarer å finne en måte å relatere til Po på.

Før jeg starter å lese på oppslag 6, spør jeg elevene om de legger merke til noe på bildet. Kristian legger merke til øynene, og at de er mer åpne enn før. Vi dobbeltsjekker dette og ser at øynene til Po sjeldent blir vist tidligere i boka. Kristian mener at øynene kan si mye om en persons humør, noe han mener kan bevises ved dette bildet. Iben og Ingrid diskuterer om Po er lei seg eller gretten, der også Aurora tar del og sier hen ser trist ut. Ingrid sier seg til slutt enig og konkluderer med at Po er lei av Dagen sin. At Po er lei av Dagen sin kan også forstås gjennom verbalteksten; «Po vil bare bli borte, sove, sove, sove, og aldri våkne mer» (Dahle & Dahle Nyhus, 2021). Oppslag 6 viser dermed et symmetrisk ikonotekstsamspill.

Mot slutten av boka, på oppslag 19, tenker Liam at Po er blitt gladere enn før fordi munnvikene peker oppover. Anna synes at Dagen ser mindre ut her enn på oppslag 17, og mener dette har en sammenheng med hvordan Po føler seg. Liam legger til at Dagen krymper og at Po dermed tenker på bra ting. Han legger også merke til øynene og sier: «Ja, han så sånn før» (demonstrerer at han ser ned) «og nå ser han litt mer sånn opp» (demonstrerer at han ser opp), og tenker at «Po blir glad igjen» på siste oppslag.

Liams teori viser seg å stemme, for på oppslag 20 ser Po fortsatt opp, noe Liam knyttet til det å «bli glad igjen». Liam gjentar dette igjen og demonstrerer mens Johannes legger til at også Dagen ser opp på dette oppslaget. På siste oppslag er Po dessuten blitt lysegul, noe elevene raskt oppdager ettersom de hadde en forventning om at det ville skje. De tolker altså at fargen gul er brukt som en «glad» farge i bildeboka og kan symbolisere optimisme, glede og håp. Resten av oppslaget er også preget av varme, gule og grønne fargetoner. Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel «5.2.1 Elevenes tolkning av handlingens utvikling». I gruppe D spør jeg elevene om de synes Po har forandret seg gjennom boka, og Jakob svarer «Ja, han smiler jo».



Figur 1: Oppslag 20 i *Dagen* (Dahle & Dahle Nyhus, 2021)

5.1.2 Dagen

Dagen kan forstås som en framstilling av Pos depresjon, men elevene omtaler Dagen som en egen person. Bildene framstiller også Dagen som en egen person, og jeg velger derfor å ha et eget delkapittel om denne skikkelsen.

Ut ifra omslaget beskriver elevene Dagen som en skikkelse eller et spøkelse. Flere tenker at Dagen er pappaen til Po på de første oppslagene, men de innser etter hvert at det er snakk om et annet individ. Ingrid i gruppe A sier på oppslag 3 at «Dagen var skummel». Jeg stiller oppfølgings spørsmål om hun tror at denne skikkelsen er den som omtales som Dagen i teksten. Ingrid svarer at «ja, det står jo det på en måte. Den er jo stor og det står jo stor her», mens hun peker på verbalteksten. Her ser vi at Ingrid gjenkjenner det Nikolajeva & Scott kaller en type symmetrisk ikonotekst, der ord og bilder forteller det samme og det oppstår redundans. Nikolajeva formulerer redundans som «overflødig information» (Nikolajeva, 2004, s. 22), fordi

informasjonen blir repetert og det tilføres ikke ny informasjon utover det som allerede står eller er avbildet. Det vil ikke si at hele boka er en symmetrisk bildebok, men informasjonen fra Ingrid antyder at bilde og tekst forteller det samme, spesielt på dette oppslaget. Vi kan se eksempler på andre ikonotekstsamspill i *Dagen* senere i oppgaven.

På oppslag 3 sier Johannes at «det er en ting jeg synes er litt sånn rart med føttene ... de er litt sånn ... tynne?». På oppslag 4 legger samme elev merke til at «vannet ser ikke ut som vann. Det ser bare ut som bordet». Det Johannes beskriver her kan knyttes til den naive tegnestilen jeg omtalte i tidligere i analysekapitlet, som er karakteristisk for Kaia Dahle Nyhus sin tegnestil. Særtrekk ved naivismen er mindre fokus på det som kan ses på som teknisk korrekt. Dette gjenspeiles i for eksempel foten til Dagen som er spinkel og «rart» illustrert, som Johannes påpekte. Den naivistiske tegnestilen kan gjøre det enklere for barn å kjenne seg igjen i bildene, men i dette tilfellet stilte Johannes heller spørsmål ved at bildene var lite teknisk korrekte, eller unøyaktig. Dette tolker jeg som et forsøk på å distansere seg fra barnelitteratur ved å uttrykke at bildebokas tegnestil er for barnslig for hans smak.

Liam i gruppe A og Kristian i gruppe B tror at Dagen er sjela til Po, fordi Dagen har samme kroppsholdning som Po på flere av oppslagene. Dagens kroppsspråk blir spesielt lagt merke til på oppslag 9 der elevene mener at Dagen hermer etter Po. Liam prøver å beskrive Po og Dagens kroppsspråk ved å etterligne det. Når jeg spør elevene hva denne kroppsholdningen kan uttrykke sier Liam at det viser at hen er lei seg. Anna, i samme gruppe, ser en sammenheng mellom Dagens størrelse og Pos humør på oppslag 9:

Anna: jeg tenkte litt på at-hvor mye Po er lei seg og trist og bare slapp. Og ikke har lyst til noe mer. Så blir skyggen bare større og større

Kristine: jaa. Har du sett det? *Blar i boka for å se*

Anna: og den Dagen som er glad. Den er-

Liam: ja, den er liten

Anna: Ja den er jo liten fordi mormora er jo bare glad

Kristine: mm, det har dere rett i

De andre gruppene legger også merke til at Dagens størrelse forandres fra oppslag 16, og nevner mer eller mindre det samme som Anna og Liam kommer fram til. Elevenes tolkning av størrelsesforskjellen kan knyttes til verdiperspektivering, som kan fremstille en ulikhet i

forbindelse med makt (Nikolajeva, 2004, s. 141). I *Dagen* er det tydelig at Pos depresjon, Dagen, har stor makt, mens Po er maktesløs og liten i forhold. Anna og Liam diskuterer videre etter lesing av teksten på oppslag 16:

Kristine: men hva gjør Po da?

Liam: Kanskje Po ville at dagen skulle være bra så hun hadde sluppet å være i det hullet nå

Kristine: Mm. Bra

Anna: Kanskje hun- kanskje han ser Dagen litt nå sånn at- Dagen prøver liksom å hjelpe han

Liam: Ja, for dagen ser jo faktisk litt snill ut, for øynene er sånn søte

Det Anna og Liam snakker om her kan antyde at de håper og tror at Po innser at Dagen egentlig er snill. På neste oppslag bevises dette når Po og Dagen har en samtale om at alt blir bedre. Oppslag 16 blir derfor starten på et vendepunkt, noe Liam og Anna klarer å tenke seg fram til basert på ikonoteksten. Videre på oppslag 17 beskrives Dagen som både skummel og skikkelig rar av gruppe A og D. Når jeg spør hvordan Po ter seg her, tenker Sara at Po er redd for Dagen, og begrunner det med at Dagen har blitt så mye større enn Po. Liam og Anna, som tenkte at Dagen ble snill på forrige oppslag, fortsetter:

Liam: Dagen blir snillere med Po, og da blir Po lykkeligere

Anna: Dagen prøver å hjelpe Po og når du leser høres det ut som at den prøver å hjelpe og den våkner opp

Kristine: ja

Liam: og den prøver å gjøre sånn at dagen hennes- nei, hans blir bedre

Kristine: vi vet ikke om det er jente eller gutt så dere kan si både «han», «hun» eller «hen»

Liam: ja

Ut ifra blant annet dette utdraget kan det se ut til at elevene ser en forandring i Dagens væremåte som påvirker Po til det positive. Elevene oppdager et vendepunkt i boka basert på Dagen og Pos dynamikk, Dagen blir «mildere» og er mindre kvass mot Po. Dette kan ses i sammenheng med måten elevene også ser at Po utvikler seg i slutten av boka.

5.1.3 Mormor og Dagen til mormor

Elevene beskriver mormor som en bekymringsløs og glad person, og de påpeker at alderdommen vises på grunn av rynkene i fjeset. I gruppe D klarer de å tenke seg fram til at mormors dag er glad fordi mormor selv er glad, og tenker at humøret kan være smittsomt. Gruppe D knytter den gule nyansen på mormora på oppslag 8 til sola, slik som gruppe C gjorde på tidligere oppslag. Jakob mener at mormora har en sol på seg, mens Po kan knyttes til lyn. Dette er kontraster i farger som Jakob kobler til kontraster i vær. Han parallelliserer de motstridende elementene til personenes ulikheter i utstråling eller humør.

Sara mener derimot at mormor har farge fordi dagen til mormor har farge, som om fargen er smittsom. Sara antyder det samme som elevene i gruppe D, men snakker heller om fargene enn selve humøret. Iben mener at «det ser ut som at mormora er litt mer fargerik enn Po. Hun er kanskje litt kreativ, mens Po er litt kjedelig og lei ... og bare ... hvit». Iben knytter fargene til personlige egenskaper, og tenker at fargene symboliserer en kreativ personlighet.

Liam avbryter opplesingen etter første avsnitt da han legger merke til lekene på oppslag 9. Han utbryter engasjert at lekene er «oransje og glad» som om fargen oransje og humøret glad er synonymt. Dette kan også ses i sammenheng til fargene mormor har i motsetning til Po og andre elementer på bildet. Ellinor og Ingrid uttrykte at de syntes bildene var kjempefine. De var spesielt enige om at Dagen til mormora var veldig fint tegnet, og synes det var fint at mormors dag var så søt og snill, slik som de fikk inntrykk av at mormora også var.



Figur 2: Oppslag 9 i *Dagen* (Dahle & Dahle Nyhus, 2021)

Olivia i gruppe B beskriver Dagen til mormor som liten og gul, mens Dagen til Po er stor og grå, og mener det kan bety at «Dagen hennes er mye gladere». Flere av elevene knytter altså farger til stemning og personskildring, særlig der oppslagene har store fargekontraster. Olivia knytter også størrelsesforskjell til beskrivelsene sine, sånn som Anna og Liam også gjorde i ett av utdragene i forrige delkapittel. Hun legger merke til at mormors dag er liten, mens Dagen til Po er stor, og mener dette har betydning for framstillingen av deres væremåte. Dette kan også ses i sammenheng med verdiperspektivering: Pos dag blir oppfattet som mektigere enn Mormors dag. Jeg nevnte tidligere verdiperspektiv knyttet til Dagen og Po, men de tolker altså en maktforskjell ut ifra størrelsen på både Pos og mormors dag. Elevene nevner aldri ordet «makt» konkret, men jeg tolker utsagnene deres om den store størrelsesforskjellen, og hva det gjør med personenes væremåte og framstilling utad, som en antydning til maktbegrepet.

På oppslag 7 spør jeg gruppe B om hvordan de ser forskjell på Dagen til mormor og Dagen til Po, der Elias svarer at mormors dag er glad. Kristian legger til at den har en munn, noe Pos dag ikke har. Elias antyder da at man «egentlig ikke kan se på en person om den er glad eller ikke». Kristian hevder så at man kan se på munnen om noen er glad eller ikke, og at Dagen til mormora smiler på dette oppslaget. Nikolajeva mener formen på munnen til fiktive personer har en betydningsfull egenskap for å vise både glede, sinne og tristhet (Nikolajeva, 2013, s. 251). Vi blir enige om at Dagen til mormora er glad, og at vi kan se det på ansiktsuttrykket hennes i dette tilfellet, men at det naturligvis ikke er sånn bestandig, for eksempel hvis noen «faker» et smil.

5.1.4 Foreldrene

På oppslag 2 legger elevene merke til at personen på venstre side er gul, mens resten av oppslaget er i duse gråblå farger. Flere av elevene i gruppe C diskuterer frem og tilbake om hvem personen er, basert på den gule fargen.

Liam: er det der mora?

Ludvik: xx ganske gul!

Liam: jeg tror det der, gule der, er sola

Anna: eller pappaen

Kristine: Hva sto det i teksten da?

Johannes: jeg vet det! Jeg har to forslag ... solguden, eller pappaen

Anna: Jeg tror det er pappaen ... eller sola?

Kristine: det sto «pappa» i teksten hvert fall

Anna: ja

Johannes: men pappaen er sikkert solguden da

Liam: ja.. eller kan pappaen være sola til Po?

Anna: ja!

Kristine: fordi at.. kanskje pappaen hvert fall prøver å gjøre Po glad?

avsporing

Elevene knytter den gule fargen til sola, og ser på personens fargeutstråling at personen er i bedre humør enn Po. Hvor elevene har uttrykket «solgud» fra er usikkert, men det er mulig at de har hatt om dette i et annet fag før jeg kom som praksisstudent. Elevene ser her på kontrastene i fargene og hvordan de allerede i det andre oppslaget gjenspeiler personenes, altså farens, humør. På oppslag 6 uttrykker elevene at mammaen til Po ser gretten ut på grunn av ansiktsuttrykket og kroppsholdning, og de tror at hun kan ha skyld i det dårlige i humøret hans. Denne oppfatningen snur på neste oppslag da mamma ringer mormor i et forsøk på å gjøre Po glad. På de to siste oppslagene uttrykker elevene at foreldrene er behjelpelige, at de er Pos lyspunkt og en del av hans motivasjon til å bli glad igjen, eller frisk fra depresjonen.

5.2 Elevenes oppmerksomhet mot handlingens utvikling og tematikk

Illustratøren i *Dagen*, Kaia Dahle Nyhus har tatt mange valg når det gjelder bildebokas visuelle virkemidler. For eksempel er farger, form og tegnestreken virkemidler som Nyhus bruker for å skildre for eksempel stemning, følelser og personer. Dette var noe elevene raskt fikk øye på, og som ble svært interessante tema i de litterære samtalene. Når elevene svarer på spørsmålene jeg stiller i samtalene har de, som tidligere nevnt, vesentlig større fokus på det visuelle framfor verbalteksten. Jeg tror nok at de fleste av elevenes tolkninger baserer seg på ikonoteksten, samhandlingen mellom ordene jeg leser og bildene, men de beskriver mer av det de tolker gjennom de visuelle virkemidlene enn verbaltekstens innhold. Nikolajeva påpeker at «[...] unga läsare ofta visar sig vara betydligt mer uppmärksamma än vuxna när det gäller visuella detaljer» (Nikolajeva, 2004, s. 269). Denne påstanden kan forklare hvorfor elevene i de litterære samtalene i stor grad snakker om det visuelle framfor det samlede uttrykket i ikonoteksten.

5.2.1 Elevenes tolkning av handlingens utvikling

Ett av forskningsspørsmålene for å få svar på oppgavens problemstilling er: «Hvordan ser elevene handlingens utvikling?». Handlingens utvikling kan beskrives som fortellingen fra start til slutt, hvilke vendepunkt fortellingen har, i tillegg til fortellingens struktur og komposisjon,

og hvordan disse framstilles i bildeboka. I dette delkapitlet er jeg ute etter hvordan elevene ser og tolker bildebokas handlingsutvikling.

Som nevnt i delkapittel «2.1.3 Visuelle virkemidler i bildeboka» er farger et viktig visuelt virkemiddel og kan antyde bildebokas tema (Traavik, 2007, s. 29). Aurora i gruppe A uttrykker allerede på første oppslag at hun synes fargene er kjedelige ved å spørre: «Hvorfor er det så kjedelige farger?». Ifølge Auroras preferanser er fargene for kjedelige, og hun kunne nok heller tenkt seg et mer fargerikt oppslag. Som samtalestyrer svarer jeg at vi kanskje får et svar på dette senere i boka, og at illustratøren muligens har brukt disse fargene med vilje. Også Anton i en annen gruppe viser sin bekymring når det gjelder farger allerede i innsidepermene ved å spørre «er hele boka i svart-hvitt?». Elevene uttrykker at svart-hvitt virker gammeldags og kjedelig, og jeg tolker utsagnene deres som at de skaper seg en fordom om at bokas handling også kan være kjedelig.

Når vi studerer peritekstene, ser vi til slutt på tittelsiden og her spør jeg hva de tror det svarte på oppslaget er. Ingrid, Elias, Anna og Iben foreslår at illustrasjonen på tittelsiden er hodet til Po, en krusedull eller nesa til Dagen. Anna poengterer også at den har en skygge. Dette bildet blir tatt opp igjen på oppslag 10, der elevene hevder at dette er den samme prikken de så i starten av boka. Når Liam sier at krusedullen har blitt større på oppslag 10, tenker Anna at illustrasjonen er Dagen i en annen form, og Liam fortsetter med at denne vokser seg større og større, jo mer lei seg og maktesløs Po blir. Elevene antyder derfor at illustrasjonen, som Elias kalte en krusedull, er et frempek på noe som skjer senere i boka. Dette understøttes av Nikolajeva & Scotts utsagn om at handlingen i bildebøker av og til kan starte allerede i peritekstene (2006, s. 250).

På oppslag 11 spør jeg hva de ser på bildet, og selve oppslaget viser antageligvis Pos tegning, der blyanten har fått bevege seg fritt i sirkler rundt og rundt, til noe som kan forestille en tornado, ifølge Iben. Ellinor beskriver oppslaget som «en runding med mange streker, egentlig», mens elever i gruppe D mener det har en helt annen betydning. Aksel tenker at Dagen har gravd et stort hull, mens Jakob tolker sirkelen med mange streker som en slags hypnotisering og sier at Po blir hypnotisert av Dagen. Jakob utdyper ikke mer, men det er nærliggende å tro at han mener Dagen får ytterligere makt over Po ved å hypnotisere. Aksels tanke om illustrasjonen som et mørkt hull som Dagen har gravd, er også et godt forslag hvis

man ser det i sammenheng med handlingen videre i boka. Liam i gruppe C omtalte Dagen som en sjel tidligere i boka, og tar det opp igjen på oppslag 12:

Kristine: hva tror dere skjer her da?

Liam: det er sjela hennes og den faller ut av henne

Anna: hvis jeg hadde vært Po, hadde det føltes ut som at jeg falt. At den skyggen har blitt altfor stor-

Kristine: okei, at Dagen har blitt for tung?

Anna: ja

Liam: kanskje det der hullet er det fjellet bak på baksiden?

Ludvik: at han lander inni der ja

Kristine: ja, der ja. Det har jeg ikke tenkt på men det=

Anna: eller så er det natta?

Liam: eller er det drømmene hans som er mørke?

At Anna sier «hvis jeg hadde vært Po [...]» viser evnen til innlevelse, empati og Theory of Mind. Hun føler med Po og prøver å tenke som Po. Det kan tolkes som at hun hadde syntes at byrden Po bærer, hadde blitt for tung å bære selv. På oppslag 13 tenker Johannes og Liam at «Po har havnet i sjelens hull». Om de tenker på Dagen som sjelen, mener de kanskje Dagens hull. Når jeg spør hva neste oppslag vil fortelle oss, svarer Anna at Po syns alt føles helt mørkt og at det ikke er mulig å bevege seg for Po engang. Liam tror at Po sover og Johannes sier da: «kanskje hun drømmer alt sammen, og at egentlig har hun det bra».

Det er først på de fire siste oppslagene de litterære samtalene i stor grad begynner å omhandle blant annet fargenes og størrelsens betydning for handlingens utvikling. På oppslag 17 spør jeg elevene om de ser noe spesielt på bildet. Iben i gruppe A lurer på hva alt det gule er, og mener det ligner på maling. Aurora svarer Iben med spørsmålet «kanskje de er på rommet og det begynner å bli litt lys?». Gruppe B viser også nysgjerrighet overfor de gule flekkenes betydning, og Kristian lurer på om «lyset kommer tilbake». Jeg tolker deres uttalelser om lys som et symbol på håp, og at de har forhåpninger om at Po vil bli mer optimistisk, og at dagen hans vil bli bedre videre i handlingen. Elias mener lyset er tilbake fordi Dagen og Po har skygger under seg. Han viser kunnskap knyttet til skygger og lys, og mener lyset er tilbake basert på endringer i skyggeleggingen. Elias avslutter samtalen om farger med «jeg tipper at nå blir det enda gulere», og refererer til de neste oppslagene. Elias skaper seg derfor en forventning om at

oppslagene som kommer blir mer og mer fargerike. Også Jakob forventer at oppslagene endres fra svart til mer fargerikt, og generelt sett har gruppe D fortsatt en teori om at det gule symboliserer sola:

Aksel: dagen har- oi, der er det gult! Åh, kanskje sola kommer

Kristine: ja, det står jo «da lysner det litt, letner litt». Viser det på bildet?

flere bekrefter

William: kanskje det er sola

Kristine: sola ja, kanskje

Jakob: kanskje sola holder på å- kanskje det svarte holder på å bli gulere

Kristine: ja, skal vi se. Det var et bra forslag

Elevenes forventning om flere farger viser seg å stemme da vi blar om til oppslag 18. Alle gruppene legger merke til at teksten endrer farge fra hvit på de tidligere oppslagene, til gul på oppslag 18. Po ser mer nysgjerrig og undrende ut på dette oppslaget, og rundt hen blir de gule og grønne flekkene flere og flere. Når elevene legger merke til den gule teksten spør jeg «hvorfors er det gult her da?», og Sofie og Elias responderer engasjert:

Elias: kanskje han er glad og da kommer det farger!

Kristine: kanskje glad ja. For i teksten står det jo at hen legger merke til fine ting

Elias: ja, da er det sikkert derfor!

Kristine: hva tror dere dette kommer av da?

Sofie: at dagen blir bedre?

Elias: Ja, kanskje- kanskje dagen endelig får seg farger!

Bildet på oppslag 19 vekket nysgjerrighet hos elevene. Flere av gruppene ser at trappa blir grønnere og grønnere jo lengre Po går, og Sofie mener derfor at Po blir «gladere jo lengre opp han kommer». Da jeg spurte hva den grønne trappa kan være et tegn på, svarte Kristian at Po blir «i farger på et vis» mot slutten, selv om hen ikke er framstilt i farger, men fortsatt er illustrert i hvitt. Det jeg tolker at Kristian mener her er at Po er mer «i farger» på grunn av det stigende humøret på vei opp trappa. Liam sier at «det begynner å bli litt sånn grønne trapper, og det kommer liksom litt fargegreier. Dagen hjelper han så kanskje de blir venner nå». Dette forstår Liam ut ifra ikonoteksten. Verbalteksten uttrykker at Dagen er støttende, mens bildene viser at

Dagen dytter Po opp trappa til mamma og pappa. Gruppe C snakket også om at oppslaget nå er mer fargerikt enn tidligere.

Kristine: men hva tror dere skjer her nå da?

Liam: det blir litt sånn grønnere. Kanskje det gule er faren og- fordi de er jo gule ...

Kristine: ja, og de sitter på toppen av trappa og er klar til å ta i mot Po

Liam: ja, også blir det sånn lysegrønn og ... -

Anna: det kan jo hende at det- jo mer det går opp jo mer farge blir det. Og de er jo gule
peker på foreldrene fordi de har gladhet i seg. De smiler og er glad så kanskje på neste side blir Po litt gul?

Kristine: ja, godt forslag! Skal vi se? Det var en god tanke!



Figur 3 Oppslag 19 i *Dagen* (Dahle & Dahle Nyhus, 2021)

Også gruppe A undres over hvor Po til slutt havner, og Aurora tenker de havner i lykkeland:

Aurora: når de gikk opp trappa så ble det bare grønnere og grønnere, så kanskje de er på vei til lykkeland

Kristine: lykkeland?

Aurora: Ja ... Kanskje det er der faren jobber

Iben: senere i boka ... kommer han til å få farge på seg da?

Kristine: Vi er faktisk ferdige med boka etter dette oppslaget

Iben: oi, så er han fortsatt helt hvit?

Kristine: Nja ... han er kanskje ikke helt hvit? Hvilken farge synes dere Po er her?

Anton: litt sånn gul?

Kristine: ja, Po har blitt litt gul! Lys gul

Ingrid: veldig, veldig, veldig lys gul

At Johannes nevner drømmer og Aurora lykkeland, tolker jeg om et forsøk på å «romantisere» den alvorlige handlingen i boka, eller for å distansere seg fra det alvorlige. Jeg tror de synes boka er så trist, at de rett og slett har et ønske om at alt bare var en vond drøm eller eventuelt fantasi.

Elias uttrykker at det siste oppslaget var fint på grunn av fargene, og han mener selv han skjønnte, basert på de tidligere oppslagene, at det var dit Po skulle komme.

Elias: Se, se, se! Det var dette jeg visste at kom til å skje!

Kristine: ja, at det var hit Po kom?

Elias: ja!

Kristine leser teksten

Kristine: det var siste siden.

Elias: den var fin ...

Kristine: hvorfor er det fint da?

Elias: fargene!

William i gruppe D oppsummerte utviklingen av handlingen ved å si:

Helt i starten, var dagen til Po ikke noe bra, men nå til slutt er den kjempebra. [...] faren og mammaen venta der og dagen ble bare bedre og bedre. Han måtte gjennom et hull, og da fant han denne plassen ... fordi han gikk gjennom hullet, og på toppen av det hullet sto mammaen og pappaen og fikk han opp trappa, og helt til slutt venta mamma og pappa på Po

William snakker engasjert om et hull Po kommer seg gjennom, og ut ifra det han sier om hullet og det å komme seg gjennom ved hjelp fra mamma og pappa, kan det tenkes at han drar paralleller mellom det som framstilles som et hull og det å være lei seg (deprimert).

Liam trakk en annen parallell og sa «kanskje han var i kjelleren, for der er det en trapp». Jeg roste forslaget hans og sa at «å være i kjelleren» er et ordtak mange voksne bruker om det å være lei seg. Da jeg spurte om de hadde hørt uttrykket før sa alle i gruppa nei, men de forsto

metaforen og bekreftet at illustrasjonene fint viste at Po var «på tur opp fra kjelleren», og at hen dermed var på vei til å bli mer glad.

I løpet av de siste oppslagene opparbeidet Elias og flere av de andre elevene et engasjement og en forventning rundt hva som skjer med Po. Elevene reagerer med entusiasme når de finner ut hvordan fargene og det visuelle har påvirket handlingens utvikling, samt deres egen tolkning av boka. Elevene fant også ut at størrelsen på Dagen og Po var av stor betydning for handlingens utvikling, og så som tidligere nevnt, at Dagen vokste jo mer lei seg Po var. Elevene så dermed størrelse som et virkemiddel på utvikling i både handlingen og personene (jf. delkapittel «5.1.2 Dagen»).

5.2.2 Elevenes tolkning av tematikken i boka

Som avslutning i alle de litterære samtalene spurte jeg elevene hva de tror boka vil fortelle oss.

Gruppe C kommer fram til en konklusjon:

Johannes: at-

Liam: at- man skal være glad i alle dagene våre

Kristine: ja! At vi skal være glad i alle dagene våre ... fordi?

Liam: fordi da blir vi- da smiler vi mer ... eller noe sånt

Kristine: ja

Anna: vi må være glad i alle dagene, fordi at vi- vi lever ikke hele tiden.

Kristine: nei, det har du helt rett i

Liam: vi lever i xx

Anna: vi kan ikke bare ha sånne sure dager hele tiden også dør vi

Kristine: nei, det hadde vært litt trist

Liam: mm

Kristine: ja, så vi må utnytte tida vår ja

Liam: ja, så hvis hun der hadde vært sur hele tida også hadde hun dødd. Som sur. Også ble hun glad da hun kom opp til gud. Det er litt rart

Kristine: ja.. vi må utnytte tida mens vi lever tror jeg Anna mener?

Liam: ja

Anna: ja

Anna tenker at vi må skape et positivt forhold til alle dagene våre, uansett om de er dårlige eller gode. Elevene i gruppe C er enige i at det er lurt å bruke dagene man har før man dør, fordi man er ikke lovet et langt liv. Gruppe A snakker om noe av det samme; at tematikken i boka handler om å prøve å få en bra dag i stedet for en dårlig dag.

5.3 Oppsummerende kommentar

Elevenes tolkninger av personene blir i stor grad beskrevet ut ifra visuelle virkemidler. Dette kan ha en sammenheng med bildets modale affordans, altså bildenes styrke til å få fram personenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk og utseende. Hvis verbalteksten skulle stått for personskildringene, hadde det krevd en del flere ord og større grad av anstrengelse fra forfatterens side (Nikolajeva, 2004). Illustratøren har derfor en viktig rolle når det gjelder personskildringer. I starten av boka uttrykte elevene en slags skuffelse over hvor lite farger illustratøren har benyttet seg av i *Dagen*. Jeg tolket reaksjonen deres som utilfreds fordi de stilte spørsmål ved de svart-hvite oppslagene, og mangelen på skarpe farger. Etter hvert som handlingen utviklet seg klarte de å se en sammenheng mellom fargene som ble brukt knyttet til verbalteksten og selve handlingen. Som Traavik (2007, s. 29) også påpeker, ser man alltid fargene i sammenheng med oppslagene. Elevene klarte etter hvert å forstå at det var en mening bak illustratørens fargevalg, og at fargene ble flere og sterkere jo lenger ut i boka vi kom. Oppsummert sett kan vi se at elevene evnet å se blant annet farger og størrelsesforskjeller i forbindelse med personlighet, følelser og i sammenheng med handlingens utvikling. De fleste elevene var også skjønt enig om tematikken i boka, og at forfatterens hensikt med *Dagen* er å få fram at man må prøve å bli glad i dagene sine, og at det alltid finnes lys i enden av tunnelen.

6 Drøfting

6.1 Innledende kommentar

Drøftingskapitlet i denne oppgaven skal føre til et svar på problemstillingen ved å diskutere hensiktsmessige aspekter. Problemstillingen som skal besvares lyder slik: "Hvordan kan bildebøker fungere som døråpner til emosjonelt utfordrende tema for elever på småskoletrinnet?». For å innlede drøftingskapitlet skal jeg reflektere over hvordan de visuelle virkemidlene kan ha påvirket elevenes tolkning av boka. Videre skal jeg diskutere hvorvidt min utvalgte bildebok, *Dagen*, fungerte som døråpner til emosjonelt utfordrende tema for elever i fjerdeklassen jeg var i. Avslutningsvis skal jeg drøfte hvordan bildeboka generelt har et fortrinn til å blant annet formidle emosjoner.

6.2 Illustratørens valg - vesentlig for elevenes mulighet til tolkning

Som nevnt tidligere har det visuelle mye å si for hvor mye og hva elevene får med seg av bildebokas handling og tematikk. Nikolajeva hevder at barn i vesentlig større grad legger merke til visuelle aspekter enn det voksne gjør i blant annet bildebøker (Nikolajeva, 2004, s. 269). Dette fikk jeg bekreftet gjennom de litterære samtalene jeg hadde med fjerdeklassingene, der de i stor grad ble opptatt av bildene i boka. Elevene la oftest merke til visuelle virkemidler og kommenterte ofte bildene framfor teksten, og dette delkapitlet skal derfor handle om visuelle virkemidler som påvirket elevenes tolkning.

Peritekstene, som omfatter bøkens tekster som ligger utenfor, før og etter fortellingen, legger opp til refleksjon før selve lesingen har startet (Ommundsen, 2018, s. 158), og er derfor av stor betydning for førsteinntrykket av boka. Gjennom å undersøke peritekstene lager man seg en tolkning og forventning om hva boka handler om, som sannsynligvis forandres gjennom lesingen av boka. Dette kan ses i sammenheng med hermeneutikken som jeg skrev om i delkapittel 3.1. Peritekstene er en del av helheten, og i bildeboka, og i de litterære samtalene tolket vi deler for å forstå helheten. Jeg fikk selv erfare og bekreftet denne fortolkningsprosessen i de litterære samtalene jeg hadde. At peritekstene danner et førsteinntrykk, viste seg spesielt fordi vi startet alle samtalene med å snakke om blant annet omslag, innsidepermene og tittelsiden.

Ut ifra omslaget mente noen av elevene at de ikke hadde valgt boka om de hadde fått velge selv, fordi de synes figurene uttrykte noe barnslig og de blasse, kalde fargene gjorde at bildeboka så kjedelig ut. Andre elever ble fristet til å lese mer på grunn av nettopp figurene og

de abstrakte illustrasjonene på baksiden av boka, og i innsidepermene, noe som også er litt av poenget med peritekstene i bildeboka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Disse utsagnene bekrefter at peritekstene har stor betydning for førsteinntrykket og at førsteinntrykket påvirker bokvalg for videre lesing. Jeg ser på dette som både en styrke og en svakhet. Svakheten er at elever lar være å velge boka fordi de ut ifra peritekstene synes den ser uinteressant ut, når handlingen egentlig kan vise seg å være interessant. Styrken ved peritekstene er at de har potensial til å åpne opp for refleksjon og tolkning som kan øke motivasjonen og lysten til å fortsette å lese. Elevene som ut ifra peritekstene syntes boka virket kjedelig, endret mening da vi etter lesing hadde en siste samtale. Det er derfor nærliggende å tro at elevene i stor grad velger bøker ut ifra peritekstene og førsteinntrykk, noe som potensielt kan være en ubane fordi de kan gå glipp av mange gode bøker. I akkurat dette tilfellet var boka allerede valgt av meg, og elevene fikk derfor ikke et valg om å ikke lese den. Samtalene om peritekstene imøtekom min egen antagelse om peritekstene sitt potensial som samtaleemne før lesing. Elevene hadde blandede meninger, men viste likevel interesse på ulike måter. Kristian og Aurora hevdet blant annet at Po mangler hode på omslaget, og dette kan forstås i overført betydning. Etter å ha lest resten av boka kan man tenke at Po faktisk «manglet hode» i form av at hen ikke klarte å tenke klart eller positivt. Jeg kommenterte dette i egen analyse; at hodet til Po tildekkes av Dagen, og at dette kan symbolisere at Dagen er altoppslukende, og tar opp mye plass i Pos hode. Elevene tenkte antageligvis ikke over dette, men vi kunne med fordel tatt det opp igjen etter lesing for å se hvilke tanker de hadde hatt da.

Andre visuelle virkemidler som påvirket både elevenes og min oppfattelse av boka var layout og bruk av perspektiv. Flere av elevene kommenterte gjentatte ganger at Dagen var større enn Po, og at dette bidro til en følelse av redsel hos Po. Dette kan man se i øynene og på kroppsspråket til Po på oppslag 17. Flere av elevene synes dette oppslaget var skremmende, men at teksten fortalte noe annet enn bildet viste. Dette oppslaget har derfor et motstridig eller ambivalent ikonotekstsamspill, som vil si at bildet og tekst forteller to ulike historier (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 22). Verbalteksten på oppslag 17 er oppløftende og skal virke motiverende på Po. Dagen sier at alt blir bedre og Po innser at ting løsner litt ved å fortelle om de dystre tankene sine. Bildet viser derimot Dagen, stor som aldri før, med store, skremmende øyne rettet mot Po som sitter redselsfylt nedenfor. Denne typen ikonotekstsamspill kan skape forvirring hos leseren, og kan derfor bidra til ulike tolkninger om videre handlingsforløp i boka (Nikolajeva & Scott, 2006). Elevene viste her motstridende tolkninger; noen tenkte at Po kom

til å dø, mens andre tenkte at «nå blir alt bra». Engasjementet ble stort da elevene hadde ulike tolkninger og forventninger, og de ble ivrige på å høre fortsettelsen etter dette oppslaget.

Hvordan elevene skildret personene i boka hadde stor betydning for deres oppfatning av tematikken i boka. Barnedepresjon, et begrep som aldri ble nevnt av hverken elevene eller meg, ble forklart eller erstattet med andre ord: synonymer til blant annet symptomer på barnedepresjon. Elevene brukte for eksempel begrep som «lei», «trøtt» og «sliten». Elevene så, som tidligere nevnt, blant annet på ansiktsuttrykk, kroppsholdning og utseende da de reflekterte over hvordan personene i *Dagen* ble skildret. Nikolajeva (2013, s.251) hevder at vi leter etter gjenkjennelige ytre tegn på følelser når vi leser bilder fordi det er slik vi bruker Theory of Mind i virkeligheten. Det vil si at for å kunne sette oss inn i en fiktiv persons tanker (og følelser), må vi ha noen ytre tegn å se etter. Noen av elevene diskuterer blant annet hva munn og øyne har å si for hvordan personens humør og væremåte blir framstilt. Kristian og Elias er uenige om munnen kan vise om man er glad eller ikke. Som nevnt i delkapittel 2.1.4, har formen på munnen den mest fremtredende egenskapen for å vise blant annet humør, og dette virkemidlet blir derfor brukt på en overdreven måte i bildebøker (Nikolajeva, 2013). At Elias er uenig i at munnen kan fortelle om en person er glad eller ikke var en interessant ytring. Jeg er usikker på om det kan bunne i at han selv har smilt og vist glede på utsiden, men ikke følt seg bra på innsiden, eller om han bare har hørt om frasen «fake a smile», og ville prøve seg på en dristig påstand. Det er likevel ikke til å legge skjul på at munnens utforming har stor betydning i *Dagen*. På Po kan vi se en positiv utvikling i humøret hans ved å se på blant annet munnen, og øynene. På oppslag 6 og 8 kan vi se at munnvikene peker nedover, noe som kan symbolisere nedstemthet. Det motsatte, at munnvikene peker oppover, antyder et smil og dermed bedre humør og sinnstilstand, noe som vises på oppslag 19 og 20. Disse trekkene er gjenkjennelige i bildebøker, og kan knyttes til handlingsutviklingen. Elevene la raskt merke til munnen i *Dagen*, og flere forventet at munnvikene skulle peke oppover i slutten av boka på grunn av blant annet verbalteksten som hintet til «bedre dager» fra oppslag 17.

Også øynene var noe elevene bemerket seg ofte, og spesielt Po sine. De kommenterte hvordan hen så opp og ned og hvilke følelser dette utstrålte. Po slår nemlig øynene ned på de fleste oppslag, men på oppslag 18, 19 og 20 ser hen opp. Kristian i gruppe B har en forklaring på denne forandringen i blikket: «nå ser han opp. Kanskje det er håp?». Andre elever legger også merke til at Po ser opp på oppslag 19, og tenker at Po endelig blir glad. Nikolajeva hevder at øyne i bildebøker kan signalisere for eksempel frykt og overraskelse, og at de i kombinasjon

med munnens form kan fortelle mye om personens sinnstilstand (2013, s. 251). I en av gruppene så vi tilbake på blikket til Po på tidligere oppslag og diskuterte hvordan det hadde utviklet seg. Noen av elevene, blant andre Kristian, så en forbindelse mellom Pos ansiktsuttrykk og holdning, og håp. Dette viser også bildenes styrke i å uttrykke følelser, og at elevene i mitt prosjekt evner å legge merke til detaljer.

Som man kan se i analysedelen var elevene svært opptatt av fargenes betydning i bildeboka. Elevene kommenterer de store fargekontrastene på personene og knytter dem til humør. Elevene viser dermed god forståelse for fargenes betydning i vår kultur, og viser interessante forbindelser mellom farger og situasjonene på bildene. Både følelser, stemning og miljø kan skildres og konkretiseres gjennom farger (Stokke, 2018, s. 251), noe elevene evner å se uten at det nevnes eksplisitt av meg i samtalene. Fargene illustratøren har benyttet seg av viste seg å være et stimulerende virkemiddel som elevene kjente seg igjen i, men det kan også tenkes å ha tatt blikket deres bort fra andre detaljer på enkelte oppslag. For eksempel merket jeg på enkelte oppslag at noen grupper ikke kommenterte verken bilde eller tekst fordi noen av oppslagene var nokså «fargeløse». Noen av elevene forventet altså ofte at fargene var det eneste eller største betydningsbærende elementet i bildeboka. Selv om fargene var et stort interessefelt for elevene, tror jeg deres helhetlige tolkning har basert seg på samspillet mellom bilde og tekst. Dette tror jeg selv om det helt klart var bildene som oftest ble et samtaleemne.

Måten elevene beskriver personene baserer seg på bildene i boka og hvordan personene er skildret visuelt. Dette stemmer overens med at bilder i større grad har en styrke til å vise for eksempel ansiktstrekk eller andre aspekter som går på utseende. Dette kan underbygges av det Nikolajeva (2018, s. 114) hevder om at bilder uttrykker emosjoner spesielt sterkt. Å se personers kroppsholdning eller ansiktsuttrykk i bilder sender et raskere og sterkere signal til hjernen, enn det hadde gjort ved å beskrive følelsene gjennom verbaltekst. Derfor bruker bildebøker bildene til å formidle sterke følelser, fordi ord ikke hadde vært tilstrekkelig på samme måte (Nikolajeva, 2018). I alle de litterære samtalene fokuserte elevene i stor grad på de visuelle aspektene ved bildeboka. Både med tanke på hvordan personene ble skildret i bildene og hvordan stemning og handlingens utvikling kom fram gjennom visuelle virkemidler. Elevene la merke til flere aspekter som jeg ikke hadde lagt merke til i egen analyse, noe som beviser at barna er mer årvåkne når det gjelder visuelle virkemidler (jf. Nikolajeva, 2004).

Som oppsummering av dette delkapitlet vil jeg påstå at elevene hadde interessert og engasjert seg i boka i mindre grad om den hadde vært uten de visuelle virkemidlene. Jeg tror i hvert fall ikke at de hadde oppdaget like mange aspekter ved bokas handling og tematikk hvis det kun hadde vært verbaltekst å lytte til. Jeg vil derfor hevde at illustratørens valg i bildeboka er av stor betydning for elevenes interesse, forståelse og mulighet for tolkning. Mer om dette i delkapittel «6.4 Bildeboka som døråpner til emosjonelt utfordrende tema».

6.3 *Dagen* som døråpner til samtaler om emosjonelt utfordrende tema

I innledningen definerte jeg begrepet døråpner som noe som gir tilgang til noe, og i oppgaven min har jeg sett på hvordan bildeboka gjennom blant annet sitt kunstneriske uttrykk har gitt tilgang til samtaler om emosjonelt utfordrende tema. I dette delkapitlet skal mitt siste forskningsspørsmål besvares: «Hvordan viser elevene empati gjennom lesingen?».

For å leve seg inn i en tekst, er en estetisk lese måte mest hensiktsmessig. Denne lese måten velges ikke på forhånd, men skjer i en transaksjon mellom tekst og leser (Rosenblatt, 2002, s. 36). Dette er et valg man tar ubevisst, altså noe som skjer uten at leseren selv tenker over det. Da jeg innledet økta for elevene sa jeg at vi skulle lese en bok, og at vi skulle stille hverandre spørsmål om teksten. Jeg var som nevnt i metodekapitlet påpasselig med å påpeke at ingen svar var feil, og at mine spørsmål skulle føre til elevenes tolkning av boka. Det viktigste for meg var at de skulle være trygge og svare det de tenkte, i stedet for å tenke ut et fasitsvar som ikke finnes. For empatiutvikling og Theory of Mind er en estetisk lese måte mest hensiktsmessig fordi man lever seg inn i personene og handlingen. I møte med *Dagen* er det derfor nærliggende å tro at elevene som oftest har brukt en estetisk lese måte, framfor en efferent lese måte på bakgrunn av grad av innlevelse. Dette med unntak av starten av samtalen. Da kunne det nemlig virke som om noen av elevene ønsket å finne fasitsvar. I en av gruppene diskuterte elevene om *Dagen* var sjela til Po, hvorpå Elias spurte meg: «vet du det du?», som om jeg skjulte et fasitsvar. Det kan derfor tenkes at noen av elevene søkte etter konkret informasjon i stedet for å fordype seg i handlingen, noe som er et særtrekk ved efferent lesing (Rosenblatt, 2002). Det er imidlertid, som jeg nevnte i delkapittel 2.2.4, normalt at begge lese måter er tilstede under lesing av skjønnlitteratur, men at det heller mot enten efferent eller estetisk lesing. I min studie vil jeg hevde at de fleste elevene har lent seg til den estetiske lese måten.

Ved å lese bildebøker setter vi oss inn i en fiktiv livsverden med fiktive personer. Det er dette Nussbaum kaller den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 2016). Noen av elevene starter

setninger med «hadde jeg vært Po så hadde jeg ...». Slike utsagn viser direkte at elevene setter seg inn i andres livsverdener og tenker over hva de selv ville gjort i samme situasjon. Med dette klarer man å forstå seg på andre menneskers livssituasjoner og man får tilgang på andre personers handlingsrom. I tillegg får man mulighet til å sette seg inn i personenes følelser og få innsikt i hva som påvirker dem til å føle som de gjør (Nussbaum, 2016, s. 29). Ingrid i gruppe A og Aksel i gruppe D kommer begge med utsagn som omhandler fysisk vold mot Dagen. Utsagn som «hvis jeg hadde vært Po hadde jeg bare gitt han en på tygga!» og «jeg ville bare slått ned den Dagen jeg», viser at de sympatiserer med hovedpersonen og synes det er leit at Po er lei seg og lei av Dagen sin. Disse elevene antyder at de ville taklet situasjonen med vold om de hadde vært i samme ståsted som Po selv. Innledningsvis (i delkapittel 1.5) definerte jeg begrepet empati som evnen til å sette seg inn i andres følelser og tanker, og disse utsagnene kan derfor vise nettopp empati og Theory of Mind, fordi de setter seg inn i Pos ståsted og hans tanker og følelsesmønster. Det virker som at den fiktive personen Po er gjenkjennelig for flere av elevene. Det kommer ikke fram i boka hvor gammel Po er, men det er nærliggende å tro at hen er i skolealder, selv om handlingen foregår hjemme. Denne detaljen gjør at bildeboka treffer flere lesegrupper, og alderen til Po har derfor ingen betydning. Flere av elevene uttrykte at følelsene Po kjente på var gjenkjennbare og at de har følt det slik selv, men ikke i like stort omfang. Nussbaum (2016) hevder at skjønnlitteratur studeres med empatisk forståelse og at vi setter oss inn i en annens livssituasjon som kan være lik vår egen. Dette bekreftes i mitt datamateriale der elevene viser engasjement og nysgjerrighet til Pos liv og hvorfor Po er som hen er, og handler som hen gjør. Noen av elevene stiller spørsmål om «hvorfor han ikke orker noen ting» og antyder at hen er lat på de første oppslagene, men etter hvert som de setter seg inn i Pos livssituasjon, forstår de at Dagen til Po er tung, altoppslukende og at hen ikke kan noe for måten hen føler seg på. De viser forståelse for at omstendighetene rundt Po avgjør både handlinger, følelser og forventninger (Nussbaum, 2016, s. 29).

Noen få av elevene uttrykte at de ikke kjente seg igjen i det hele tatt, i verken handlingen eller karakterene. Jeg undersøkte dette på slutten av hver samtale der jeg spurte om elevene syntes synd i noen av personene eller om de hadde opplevd lignende selv. Elevene som ikke klarte å kjenne seg igjen i hovedpersonen, uttrykte senere i samtalen at de aldri hadde følt på noe så alvorlig selv. Ifølge Slettan (2022, s. 56-57) i sin studie, kan dette ha sammenheng med en naturlig motstand mot å engasjere seg i en handling og livssituasjon der hovedpersonen føler seg undertrykt. Noen av elevene vil altså naturlig unngå å erkjenne at de har følelser og tanker til felles med hovedpersonen i ei bok. Elevene det var snakk om i min studie var uforstående til

flere av reaksjonene til Po, for eksempel på oppslaget der mormor ville leke. De identifiserte seg ikke med måten Po oppførte seg på, og klarte ikke tenke seg til at de hadde reagert på samme måte om deres egen mormor hadde blitt med i lek. Situasjonen var altså lite gjenkjennbar for noen av elevene, men de klarte likevel å engasjere seg og leve seg inn i teksten. Blant annet nevner Ingrid at «Po gidder jo ingenting, jeg forstår det ikke», og Aurora svarer at «men det er fordi Po er trist og Dagen er så dårlig». Selv om det ikke nødvendigvis er gjenkjennelse til stede hos Ingrid, mestrer de likevel å reflektere over hvorfor Po ikke orker eller klarer noe.

Tre av elevene foreslo at hele handlingen var en vond drøm eller et mareritt, og jeg tenker dette kan knyttes til en naivitet som hører barn (og eventuelt voksne) til. Det er nærliggende å tro at disse elevene syntes handlingen var så dystert og alvorlig at den ikke passet deres syn på virkeligheten. Det kan også antyde at elevene forventet at boka skulle ende godt. Dette kan samsvare med Knud Ejler Løgstrups (1969) tanker i essayet *Moral og barnebøker*, om at barnebøker alltid burde ha en lykkelig slutt, som innebærer at det aldri skal gå galt med hovedpersonen som barn potensielt sett identifiserer seg med. Flere av elevene snakket om et mørkt hull, og at det var nødvendig for Po å komme seg gjennom dette for å bli glad igjen. Å være i kjelleren og å komme seg opp fra kjelleren ble også et aspekt vi diskuterte på oppslag 19. Det var spennende og fascinerende å se hvordan elevene engasjerte seg på disse oppslagene, og at de både forsto og formulerte metaforer, også mulig ubevisst. Både kjelleren og det mørke hullet kan symbolisere depresjonen Po gikk gjennom, og slutten ble jo som Løgstrup også foretrakk: lykkelig. Løgstrup (1969) understreker dessuten et krav om å aldri ta livsmotet fra barna, og i dette tilfellet tenker jeg at Dagen heller gjorde det motsatte. Elevenes tolkninger av *Dagens* tematikk bekrefter dette, da de refererer til det å ha en god dag, viktigheten av å «være venn med Dagen sin» (som mormor sa), og at selv om dagen i dag er dårlig kan dagen i morgen bli bra. Bildeboka ga dem et håp og et budskap om at dagen alltid har forutsetninger til å bli bedre, selv om livet av og til kan se mørkt ut.

Elevene som i større grad klarte å sette seg inn i Pos situasjon, enten om de hadde opplevd lignende følelser eller situasjoner selv eller ikke, uttrykte at de syntes synd i både Po og Dagen, i tillegg til familien til Po. Disse elevene syntes synd i familien fordi mammaen og pappaen ikke forsto byrden Po bar på og de klarte dermed ikke å hjelpe Po i starten av boka. De samme elevene uttrykte også at de syntes synd i Dagen og Po fordi de ikke forsto hverandre. Elevene antydte at det hadde vært en misforståelse mellom de to, for «Dagen ville jo egentlig bare

hjelpen». Av og til skildrer bildeboka personer basert på feiloppfatninger og misforståelser mot hverandre. Videre kan bildeboka også beskrive personer som opplever en utvikling av empati for andre personer i historien (Nikolajeva, 2013, s. 253). Elevene snakker om at Dagen ser slem og skummel ut i starten, og i verbalteksten på både oppslag 1, 2 og 3 ytres det at Po syns Dagen er utelukkende er belastende, tross heiarop fra pappa. Denne bildeboka formidler altså en feiloppfatning av Dagen, fordi Po tolker Dagen som belastende og ondsinnet fra starten av boka. Etter hvert, for eksempel på oppslag 6, mener Ellinor at det ut ifra verbalteksten kan virke som at Dagen synes synd i Po. Ellinor antyder at Dagen kanskje egentlig vil hjelpe Po, men ikke får det fram på en hensiktsmessig måte. I slutten av boka, etter vendepunktet der Dagen og Po ser ut til å bli venner, utvikler de empati overfor hverandre og de går endelig overens. Dette ser vi på bildet på oppslag 19, der Dagen prøver å dytte Po opp trappa. Her får flere av elevene bekreftet sin hypotese om at Dagens egentlige formål er å hjelpe Po, og knytter det derfor til at Po blir gladere.

Forhåpentligvis klarte ingen av elevene å identifisere seg fullstendig med Po i *Dagen*, men elevene som likevel viste forståelse og evnen til å sette seg inn i Pos livssituasjon, viste evne til å kjenne seg igjen i noen av de vanskelige og allmennmenneskelige følelsene man går gjennom i løpet av livet. Dette ser Nussbaum på som vesentlige egenskaper til å ta viktige valg som medborgere i framtiden (Nussbaum, 2016, s. 29). Også Andersen peker på at skjønnlitteraturen kan bidra til å utvikle elevens empati, og dermed øke deres evne til å delta i et lokalsamfunn (2011, s. 20). Empati er en viktig forutsetning for demokrati, da det krever både vilje og evne til å forstå andres perspektiver. Andersen hevder at et velfungerende, demokratisk samfunn ikke er realiserbart uten empati (2011, s. 19). Andersen uttrykker altså at skjønnlitteratur kan spille en viktig rolle i å utvikle empati hos elevene (2011, s. 22), noe jeg tenker kan bekreftes i de litterære samtalene jeg har utført.

6.4 Bildeboka som døråpner til emosjonelt utfordrende tema

Denne oppgaven har i stor grad handlet om bildeboka *Dagen* og hvordan denne kan fungere som døråpner til emosjonelt utfordrende tema. Det finnes imidlertid utallige bildebøker med samme potensial når det gjelder for eksempel empatiutvikling. For å svare ytterligere på problemstillingen, skal dette delkapitlet omhandle hvorfor bildeboka generelt egner seg som døråpner til emosjonelt utfordrende tema. Bildeboka som medium har nemlig et fortrinn når det gjelder å formidle emosjoner, nettopp på grunn av bildene.

Nikolajeva skriver i sin artikkel i *The Routledge Companion To Picturebooks* om hvilke egenskaper menneskets to hjernehalvdeler har og hvordan disse påvirkes under blant annet lesing av bildebøker (Nikolajeva, 2018). Bildeboka har, som tidligere nevnt, en unik evne til å hjelpe leseren med å utvikle empati, spesielt hos barn og unge. Bildebokmediet vil sannsynligvis være den første type bøker som ukyndige lesere møter, og den kan derfor være et nyttig verktøy å benytte for å forstå både egne og andres følelser. Unge lesere har dessuten en begrenset evne til å se forbindelser mellom det å fysisk og psykisk kjenne på en følelse, og følelsens verbale uttrykk, og derfor er bildeboka spesielt egnet for barn og unge, hevder Nikolajeva (2018, s. 110).

Ifølge Nikolajeva blir verbal og visuell informasjon i bildebøker mottatt og bearbeidet i forskjellige deler av hjernen i ulik hastighet (2018, s. 110). Nikolajeva hevder at ved lesing av et oppslag i en bildebok, vil behandlingsprosessen av bildet gå fortere enn behandlingen av verbalteksten. Dette gjelder til og med ved lærerens høytlesing for elever som ikke har lært å lese selv ennå. Det visuelle vil alltid ha et fortrinn og bli bearbeidet i hjernen først, og det er nettopp derfor bøker med bilder ofte appellerer til barn. Det ligger altså noe bak påstanden om at «barn liker bilder». Barn, og spesielt de som ikke er spesielt lesekyndige enda, liker bildene fordi visuell stimuli er både sterkere og raskere enn verbal stimuli (Nikolajeva, 2018). Barn vil dermed oppleve det visuelle i en bildebok som mer konkret og direkte, fordi verbalteksten tar lengre tid å bearbeide i hjernen.

Gjennom litterære samtaler om for eksempel emosjonelt utfordrende tema, får leseren mulighet til å ta del i litteraturen og dele egne refleksjoner basert på individuell erfaring, følelse og kompetanse. I bildebøker med emosjonelt utfordrende tema blir spesielt empatien utfordret, og det fins et godt grunnlag for empatiutvikling i den kontinuerlige påvirkningsprosessen mellom bildeboka og leser(e) ved estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). I en estetisk lesing av bildeboka blir leseren satt inn i andres livsverdener, og leseren kan utvikle evner og egenskaper som er nødvendige for mennesket som samfunnsborger (Nussbaum, 2016). Jeg ser på dette delkapitlet og resten av masteroppgaven som et argument for å velge nettopp bildeboka når voksne eller barn vil komme nært et emosjonelt utfordrende tema. Det fins mange bøker å velge i som tar opp et bredt spekter av tema, der *Dagen* bare er ett av mange eksempler.

7 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

I oppgavens siste kapittel skal jeg oppsummere forskningsspørsmål og besvare problemstillingen mer konkret og kortfattet ved å samle tråder. Jeg skal også ta opp tråden fra innledningskapitlet og påpeke hvorfor min oppgave er relevant for lærere i småskolen. Avslutningsvis i dette kapitlet legger jeg fram implikasjoner for videre forskning.

7.1 Oppsummering og oppgavens problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan bildeboka *Dagen* kunne åpne for samtaler om tema som kan være emosjonelt utfordrende. Jeg utformet og utforsket følgende problemstilling med ovennevnte bildebok som utgangspunkt:

Hvordan kan bildeboka fungere som døråpner til emosjonelt utfordrende tema for elever på småskoletrinnet?

For å finne svar på problemstillingen min utarbeidet jeg også forskningsspørsmål som jeg har diskutert og drøftet underveis i oppgaven:

1. Hvordan formidler bildeboka *Dagen* emosjonelt utfordrende tema gjennom ikonoteksten?
2. Hvordan oppfatter elevene at depresjonen uttrykkes gjennom hovedpersonens utseende, ansiktsuttrykk og kroppsspråk?
3. Hvordan skildrer elevene bipersonene?
4. Hvordan ser elevene handlingens utvikling?
5. Hvordan viser elevene empati gjennom lesingen?

Jeg gjennomførte fire litterære samtaler i en fjerdeklasse på en skole i Midt-Norge. Samtalene besto av høytlesing av bildeboka *Dagen* og refleksjoner ut ifra denne. Her ser jeg interessante funn i datamaterialet som omhandler blant annet elevenes personschildringer, tolkninger av visuelle virkemidler, handlingsutvikling og tematikk, samt bildebokas potensial til empatiutvikling. Jeg innhentet reelle refleksjoner rundt tema som sannsynligvis snakkes lite om i norske klasserom. Det er nok mange faktorer som spiller inn på resultatene mine. For eksempel er klassemiljø, elevenes trygghet og fortrolighet til meg betydningsfulle elementer som har påvirket samtalene. Studien er derfor til dels overførbar, og det er liten sannsynlighet for at andre får samme resultater som meg ved å etterligne mine metoder (jf. delkapittel 3.8.5).

Jeg ville med denne oppgaven motbevis holdninger jeg har møtt i praksisfeltet om at bildeboka er for barnslig for småskoleelever. Jeg synes selv jeg har klart å motbevis dette, selv om bildeboka ikke traff alle elevene på samme måte. En vanlig misoppfatning angående bildebøker er at de kun er tilegnet små barn, at bøkene har få ord og heller bilder som utfyller teksten, og at de fungerer som en dekorativ funksjon. Denne antagelsen kan baseres på at barn liker bilder, ifølge Nikolajeva (2018, s. 110). Jeg ser derimot et stort potensial, og tenker at bildeboka, og da spesifikt *Dagen*, kan fungere vel så bra på tiende trinn, som på første trinn. Forskjellen er nok at de legger merke til forskjellige ting og tolker boka noe ulikt. Evnen til empati er dessuten ikke ferdig utviklet før i ungdomsårene, og Nikolajeva (2018) fronter derfor et ønske om at også eldre barn får møte multimodale fortellinger, som for eksempel ei bildebok. De intervisuelle referansene jeg fant kan understreke at *Dagen* er en allalderbok som dermed har potensial til å appellere til alle aldre. *Dagens* tematikk kan også forsterke dette, fordi et tema som barnedepresjon er høyst aktuelt og viktig for både barn og voksne å ha kjennskap til og kunnskap om.

Studien min viser fjerdeklassingenes refleksjoner i møte med *Dagen*, og at disse refleksjonene er mangfoldige. Jeg vil konkludere med at de litterære samtaler bekrefter at bildebøker, og da spesifikt *Dagen*, kan gi gode refleksjoner rundt samfunnsaktuelle tema som psykiske lidelser i dette tilfellet. Vi kom inn på følelser, hvordan man ser og snakker om følelser, hvordan man reagerer på andres følelser og ikke minst: elevenes egne erfaringer med samme type følelser. Emosjoner uttrykkes spesielt godt gjennom bildeboka fordi de visuelle aspektene blir bearbeidet fortere enn verbaltekst. Elevene klarte å forstå personenes følelser raskere og i større grad nettopp på grunn av at de uttrykkes visuelt. Fjerdeklassingene fikk vise raushet og ydmykhet overfor hverandre og de fiktive personene i boka. Elevenes refleksjoner viser dermed at de i stor grad klarer å vise sympati, og har evne til å videreutvikle og vise empati overfor fiktive (og ekte) personer. *Dagen* beskriver følelser med blant annet farger noe elevene også gjorde: elevene oppfattet nemlig noen farger som glade og andre farger som triste. Elevene viste i tillegg god forståelse for hvordan tekst og bilde fungerer sammen, og hvordan de på hver sin måte har sine styrker og svakheter.

I denne masteroppgaven gir jeg barn mulighet til å dele sine synspunkt om litteratur som omgir dem (jf. Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Min studie undersøker hvordan bildeboka fungerer som døråpner til emosjonelt utfordrende tema, og hvordan den litterære samtalen kan brukes for å reflektere rundt bildebokas handling og tematikk. Jeg håper at jeg med denne oppgaven

kan være til inspirasjon og motivasjon for andre lærere i alle opplæringsarenaer til å bruke bildebøker i større grad. Med oppgaven min som grunnlag ønsker jeg å påvirke andre lærere til å bli mer bevisst på hvordan litteraturen kan brukes til empatiutvikling, og hvordan dette kan integreres som en naturlig del av for eksempel norskundervisningen. Jeg håper barnas stemmer i studien har bevist at bildeboka ikke utelukkende er laget som underholdning for små barn, men at den har stort potensial som døråpner til emosjonelt utfordrende tema.

7.2 Oppgavens relevans for småskolelærere

Som nevnt i innledningen la Regjeringen fram «Framtidens skole» i 2015. I denne utredningen legges det vekt på at blant annet sosial og emosjonell læring og utvikling skal reflekteres i alle kompetanseområder (NOU 2015:8). Dette handler om viktigheten av interaksjon og samhandling i opplæringen for å bidra til utviklingen av faglig, sosial og emosjonell kompetanse hos elevene. For at elever skal kunne utvikle seg på disse områdene, er det viktig at opplæringen ikke bare fokuserer på kunnskapsformidling, men også på å legge til rette for interaksjon og samhandling mellom lærere og elever, og elevene seg imellom. Emosjonell kompetanse kan utvikles ved å gi elevene rom og mulighet til å uttrykke sine følelser og lære å forstå andres følelser og perspektiver. Som nevnt i delkapittel 1.3, innebærer dette at lærerne burde legge til rette for slik læring og utvikling i undervisningssammenheng. Andersen i sitt foredrag, og senere artikkel, hevder at litteraturen er en fin inngang til grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving, men også til empati og demokratisk samfunnsansvar (Andersen, 2011, s. 22).

Utredningen for framtidens skole kan knyttes videre til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som kom med LK20. Folkehelse og livsmestring er et relevant og viktig argument for å snakke om emosjonelt utfordrende tema i skolen, og for å bli oppfordret til å integrere dette i opplæringen. I overordnet del om folkehelse og livsmestring presiseres det at dette tverrfaglige temaet skal gi elevene kompetanse som vil bidra til god psykisk og fysisk helse og evnen til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette omhandler blant annet at elevene skal lære å håndtere både medgang, motgang, personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Dette inkluderer også mellommenneskelige relasjoner, evnen til å sette egne grenser og respektere andres grenser, samt evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg tenker at litterære samtaler om *Dagen* kan være relevant for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fordi handlingen i boka i stor grad omhandler følelser og psykisk helse. Ved å sette ord på følelser gjennom de litterære samtaler kan klassen få anledning til å vise åpenhet omkring tema som omhandler emosjoner og psykisk helse. På denne måten vil elevene få et vokabular og en forståelse til å kunne uttrykke seg om hva de selv føler, og få en større forståelse for andres følelser. Elevene vil forhåpentligvis forstå at slike følelser og tema ikke er skambelagt, men heller allmenmenneskelig, og at det i aller høyeste grad burde snakkes om for å skape åpenhet og aksept.

Grunnen til at den emosjonelle og sosiale kompetansen er så viktig, er blant annet for å bli gode og aktive samfunnsdeltakere senere i livet, og lærerens hovedoppgave er jo nettopp å forberede elevene sine til dette. Som Nussbaum (2016, s. 26) poengterer bidrar kunst, for eksempel skjønnlitteraturen, til en bedre vurderingsevne og en empatiutvikling som har stor innvirkning på valgene vi tar som samfunnsborgere. Jeg vil derfor våge å konkludere med at bildeboka bør ha en plass i skolen, og at dette mediet kan være en hensiktsmessig inngang til å snakke om emosjonelt utfordrende tema med elever, både i småskolen og på høyere klassetrinn. Det *kan* tross alt påvirke elevenes rolle som aktive samfunnsborgere i fremtiden.

7.3 Videre forskning

Jeg har god tro på at min oppgave kan åpne dører for framtidig spennende forskningsarbeid. Jeg tror blant annet at kjønnsaspektet hadde vært interessant å forske nærmere på i fremtiden. For eksempel å dykke dypere inn i hvordan Gro Dahles bruk av kjønnsnøytrale navn påvirker elevenes tolkning og interesse. Jeg tror også det hadde vært svært interessant å undersøke hvordan de litterære samtaler om emosjonelt utfordrende tema faktisk påvirker elevene i ettertid. Åpner de seg lettere for læreren? Snakker de mer fritt om vanskelige tema til andre? Får elevene bedre psykisk helse etter litterære samtaler om emosjonelt utfordrende tema? Det hadde vært svært interessant å fått svar på disse spørsmålene, og jeg håper inderlig at flere vil forske videre på dette feltet.

Litteraturliste

- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Gyldendal.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsk læreren*, 34(2), 15-22.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis—En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2009, 1. september). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bergh, J., Hansen, K. A., & Knudsen, J.S. (2021, 11. september). Blues. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/blues>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttyper* (4. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg). Routledge.
- Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2021). *Dagen*. Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad notam Gyldendal.
- Fosshagen, K. (2021, 15. september). Tabu. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tabu>
- Fossheim, H. J. (2015, 17. juni). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg, s. 245–263). Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt i 1960)
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. IJ-forlaget.
- Gerrig, R. J. (2013). *Psychology and life* (20th ed). Pearson.
- Goga, N. (2011). Bildebokkritikken og det naive. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.8394>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163–168.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 28–39). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hoel, T. & Tønnessen, E. S. (2021). Litterært engasjement og innlevelse i bildebokkaper: En empirisk studie av applesing i barnehagen. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-02>
- Hovstad, A. (2021). *Bildeboka som døråpner til samtale: Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i klasserommet?* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2827639/Anette%20Hovstad.pdf?sequence=1>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på

- fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21-36.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, T. K. (2012). Ord og bilder - Billedbogens komplekse uttrykk. I A. Q. Henkel & M. B. Johansen (Red.), *Billedbøger: En grundbog*. Dansk lærerforening.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2012). «Childhood studies» and the ethics of an encounter. Reflections on research with children in different cultural contexts. I H. Fossheim (Red.), *Cross-cultural Child Research—Ethical Issues* (s. 17–44). The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Kleiva, B. B. & Kaldestad, P. O. (2004). *Å si det i farge og strek: 13 norske illustratører fra nyere tid*. Biblioteksentralen.
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Andersen & J. Rygge, Overs.; 3.utg.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1997)
- Lambert, M. D. (2018). Picturebooks and page layout. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 28–37). Routledge.
- Langer, J. (2010). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitative studier. I I. Eriksson, V. Lindberg, & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Studentlitteratur.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Løgstrup, K. E. (1969). Moral og barnebøger. I P. Ramløv & S. M. Kristensen (Red.), *Børne- og ungdomsbøger: Problemer og analyser* (s. 19–26). Gyldendal.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag: En innføring* (4. utg). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12–22). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2004). *Bilderbokens pusselbiter*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 110–118). Routledge.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nyhus, S. (2003). Det gjør vondt å ha det gøy. I A. Holmefjord, T. Brevik, B. B. Kleiva, Å. Sæle, & R. H. Vestrheim (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid å formidle litteratur til barn* (s. 30–48). Fagbokforlaget.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg, s. 179–195). Cappelen Damm akademisk.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90–107). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (S.-E. Torhell, Overs.). Studentlitteratur. (Opprinnelig utgitt 1995)
- Ryan, M.-L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media* (2. utg). Johns Hopkins University Press.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Institutt for lingvistiske og nordiske studier.
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg, s. 79–91). Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2022). Hjarteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 52–67). Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. UIA AURA. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 239–258). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17–31). Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. & Blystad, M. H. (2022, 4. oktober). Empati. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/empati>
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse: Med Fam Ekman inn i bildeboka*. Unipub forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.



[Meldeskjema](#) / [Litterære samtaler om bildebøker med tema som kan være emosjon...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 194058	Vurderingstype Standard	Dato 28.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Litterære samtaler om bildebøker med tema som kan være emosjonelt utfordrende

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Tove Sommervold

Student

Kristine Mellemseter

Prosjektperiode

15.09.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Utvalget består av skoleelever (6-10 år). Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna, men deltakelse vil være frivillig for elevene.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Skoleelevene bør få tilpasset informasjon om hva deltakelse innebærer.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (f.eks. skylagring) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

Forespørsel om å delta i forskning i forbindelse med en masteroppgave

«Litterære samtaler om bildebøker med tema som kan være emosjonelt utfordrende»

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjennomføre samtaler om en bildebok. Jeg heter Kristine Mellemseter og skal skrive masteroppgave om dette.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Som en del av min utdanning i master i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, skal jeg skrive masteroppgave om et selvvalgt tema i norskfaget. Formålet med oppgaven min er å se på hvordan elevene responderer i en litterær samtale om en nyere bildebok, hvor temaet i boka kan være emosjonelt utfordrende.

Problemstillingen er foreløpig:

Hvilke samtaler kan bildebøker med emosjonelt utfordrende temaer invitere til i ei elevgruppe på småskoletrinnet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre mastergradsprosjektet mitt så lokalt som mulig. Jeg kjenner både skolen og elevene på fjerde trinn gjennom tidligere vikarbeid på skolen, og skal også ha min siste praksisperiode i denne klassen fra 12. til 30. september. I praksisukene vil elevene bli godt kjent med meg før forskningsprosjektet starter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er omtrent 30 elever i klassen, men jeg planlegger å dele dem opp i grupper med ca. 5-6 elever i hver gruppe. Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at eleven deltar i en litterær samtale om en bildebok som blir valgt av meg på forhånd. Den litterære samtalen går ut på at vi leser den valgte bildeboka i grupper. Elevene får stille spørsmål som de vil underveis, og også jeg kommer til å stille spørsmål om f.eks. bokas handling og temaer. Elevenes bidrag i samtalene vil bli registrert ved lydopptak. Hvis du som forelder er interessert i å se de potensielle spørsmålene tilknyttet boka på forhånd, kan du/dere bare ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysningene fra ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis dere ikke vil

delta eller senere velger å trekke dere. Ingenting i denne studien vil kunne påvirke deres forhold til skolen/lærer.

Forskningen skal skje i grupper, og elevene blir derfor tatt ut av klasserommet i grupper når samtalene skal gjennomføres. Elevene som er igjen på klasserommet, og eventuelt de som velger å ikke delta, får tilbud om ordinær undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Student Kristine Mellemseter og veileder Tove Sommervold vil ha tilgang til opplysningene
- Navnene i forskningen vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med alle personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

Har du spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 917 26 915 eller sende en e-post til kristine9707@live.no. Vil du snakke med veilederen min, Tove Sommervold, kan du kontakte henne på e-postadressen tove.sommervold@inn.no eller på kontortelefon 62517631.

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

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

Med vennlig hilsen

Tove Sommervold

(Forsker/veileder)

Kristine Mellemseter

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet 'Litterære samtaler om bildebøker med tema som kan være emosjonelt utfordrende', og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

at barnet mitt får delta i en gruppesamtale om en bildebok

Jeg samtykker til at barnet mitt sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 3. – Hjelpearke til de litterære samtalene

Til de litterære samtalene:

Å være utenfor på veg inn:

1. Hva ser dere på forsiden av boka?
2. Er det noe spesielt dere legger merke til på bildet?
3. Hva tror dere boka handler om? Hvorfor tror dere den heter Dagen?
4. Hva tenker dere når du hører tittelen?

Å være i og bevege seg gjennom:

1. Hva tror du skjer videre? Hvorfor tror du det?
2. Hvordan vil dere si Po er? Hva med mormora?
3. Hvor i boka synes du det er mest spennende? Hvorfor akkurat her?
4. Hva tror du bildet/ene vil fortelle? (oppslag der Po faller)
5. Hva tror du det betyr når det i teksten står ...? (oppslag med dagen til mormor)
(oppslag med Po i mørket, «det fins pust», ...)

Å stige ut og tenke over hva en vet:

1. Hva tror du denne fortellingen vil fortelle deg?
2. Er denne fortellingen morsom/spennende/trist/rar etc.? Hvorfor?
3. Synes du synd i noen av personene?
4. Minner denne teksten deg om noe du selv har opplevd?
5. Hvorfor tror du personen tenker slik? (Oppslag med mormor og leker)

Å stige ut og objektivisere leseopplevelsen: (etter lesning)

6. Hvorfor tror du denne teksten er skrevet akkurat slik?
7. Er det noe du legger merke til med språket i fortellingen?
8. Minner dette deg om noe du har lest tidligere?
9. Hvorfor tror du akkurat disse bildene er i boka?