

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003_1 Norsk 4 - Masteroppgave, 1-7

Navn: Ingvild Bolland Hårvik (228) og Nora Kregnes (234)

Fargene som forsvant: En kvalitativ studie om bruk av bildebøker med kontroversiell tematikk i arbeid med folkehelse og livsmestring

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 90

Forord

Så går fem lærerike og hektiske år mot veis ende. Disse årene har vært fylt med spennende forelesninger, lærerike praksisperioder, nye vennskap, tilpasninger under et nedstengt samfunn og en krevende periode med masterskriving. Vi har tilegnet oss mange nye erfaringer og kunnskap som vi endelig skal få muligheten til å ta i bruk i lærerhverdagen. Med denne masteroppgaven kan vi endelig sette punktum for vår studenttilværelse, og det er både godt og skremmende og endelig kunne si at vi er ferdigutdannede lektorer.

Først og fremst vil vi takke vår praksisskole for deres positive holdning til vårt masterprosjekt, og at de lot oss komme tilbake for å gjennomføre datainnsamlingen. Tusen takk til våre praksiselever som lot oss få innsikt i sine tanker, refleksjoner og tolkninger av vår utvalgte bildebok. Vi vil også rette en stor takk til våre praksislærere som la til rette for en knirkefri datainnsamling.

Vi ønsker også å takke vår veileder Haakon Halberg for støtte, gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og tips du har gitt oss underveis. Vi vil også takke for den ekstra motivasjonsboosten du har gitt oss gjennom skriveprosessen, og ikke minst for at du har hatt troa på oss!

Til slutt ønsker vi å rette vår takknemmelighet til våre samboere, familie og studievenninner som har gitt oss den støtten og motivasjonen vi har trengt i løpet av studietiden, og ikke minst under masterskrivingen. Vi setter utrolig stor pris på dere!

Nord universitet, mai 2023

Ingvild Bolland Hårvik

Nora Kregnes

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan vi kan ta i bruk kontroversielle bildebøker i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Mer spesifikt, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner i norskfaget på mellomtrinnet. Bildeboka vi har brukt i dette prosjektet er *Fargene som forsvant* av forfatter Constance Ørbeck-Nilssen og illustratør Akin Duzakin. Denne boka tematiserer det kontroversielle temaet krig.

Problemstillingen for oppgaven er som følger: Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget? For å besvare problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ studie, der fokus ligger på hermeneutikk og observasjon. Vårt empiriske material inneholder arbeidshefter og observasjonsnotater. Disse har vi gjort en tematisk analyse av, slik at vi kan identifisere, analysere og rapportere tema og mønster i materialet.

Hovedvekten av teoretiske perspektiver er lagt på barnelitteratur, samtaler med barn, litterær faglighet, og hvordan man posisjonerer seg som litterær leser, samt sosiokulturelle og kognitive læringsteorier. Vi belyser også bildeboka som medium og bruk av bildebok i høytlesing. Oppgaven vår inneholder en bildebokanalyse av den valgte bildeboka, der det vektlegges handling, ikonotekst, tematikk og symboler.

Studien viser at elevene oppøver evnen til å lese litterært og utvikle sin litterære kompetanse gjennom arbeidet med bildeboka. Mange elever viser en emosjonell respons til det de leser, og flere har evnen til å finne og tolke følelsene til hovedpersonen i boka gjennom fargebruken og samspillet mellom illustrasjonene og verbalteksten. Videre viser våre funn at bildebokas innhold gir elevene en sterkere forståelse av hvordan det er for barn å oppleve krig, og dermed utvikler evnen til empati, som igjen kan knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Oppgaven viser også at teksten og temaet påvirker hverandre gjensidig.

Abstract

The purpose of this thesis has been to examine how we can use controversial picture books when working with the interdisciplinary theme *public health and life skills*. More specifically, to manage thoughts, emotions and relationships in the subject Norwegian in 5th-7th grade. The picture book we chose is *Vanishing Colors* by author Constance Ørbeck-Nilssen and illustrator Akin Duzakin. This book thematizes the controversial topic of war.

The issue we want to raise, is: How can picture books with controversial themes be used in the work on public health and life skills in the subject Norwegian? We have carried out a qualitative study, with a focus on hermeneutics and observation. Our empirical material includes worksheets and observation notes. We have done a thematic analysis of these, to identify, analyze and report themes and patterns in our material.

Our theoretical perspectives emphasize children's literature, conversations with children, literary competence, and how one positions oneself as a literary reader, as well as sociocultural and cognitive theories of learning. We also illustrate how picture books function as a medium and how one can use picture books when reading aloud. Our project contains a picture book analysis of the selected picture book, emphasizing plot, correlation between the visual and the verbal, themes, and symbols.

Our results show that children develop their ability to read in a literary matter and can develop their literary competence through working with picture books. Many pupils have an emotional response to what they read, and several have the ability to find and interpret the feelings of the main character, through the use of color and the interaction between the illustrations and the verbal text. Furthermore, our findings show that the content gives pupils a stronger understanding of what it is like for children to experience war, and thus develop their ability to show empathy. This can in turn be linked to the interdisciplinary topic of public health and coping with life. Our research also shows that text and theme mutually influence each other.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Begrunnelser for valg av tema og dets relevans.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Begrepsavklaring.....	5
1.5 Begrunnelse for valg av bildebok.....	6
1.6 Kort presentasjon av forfatteren.....	7
2. Teoretisk grunnlag	8
2.1 Litteraturen i klasserommet.....	9
2.2 Litterær kompetanse og faglighet.....	10
2.2.1 Å posisjonere seg som litterær leser.....	13
2.2.2 Lesefasene.....	14
2.3 Samtaler med barn.....	15
2.3.1 Samtaler med barn om kontroversielle tema.....	16
2.3.2 Litterære samtaler.....	18
2.4 Sammensatte tekster.....	21
2.4.1 Bildeboka som medium.....	22
2.4.2 Bildeboka som høytlesingsbok.....	25
2.5 Sosiokulturelle læringsteorier.....	25
2.6 Kognitive læringsteorier.....	27
2.7 Sammenfatning av teori.....	28
3. Metode	28
3.1 Hermeneutikk.....	29
3.2 Observasjon som metode.....	30
3.2.1 Valg av gruppeinndeling.....	32
3.2.2 Valg av arbeidsmåter.....	33
3.3.3 Tidsplan.....	34
3.4 Analyse.....	35
3.4.1 Tematisk analyse – ulike valg.....	35
3.4.2 Analyseprosessen.....	36
3.5 Styrker og svakheter med prosjektet.....	38
3.5.1 Troverdighet.....	38
3.6 Etske retningslinjer.....	39
4. Analyse av bildebokmaterialet med vekt på handling, ikonotekst og tematikk	41
4.1 Handling.....	41

4.2 Ikonotekst, tematikk og symboler i tre utvalgte oppslag	42
4.2.1 Oppslag 1.....	44
4.2.2 Oppslag 12.....	45
4.2.3 Oppslag 17.....	46
5. Resultater	49
5.1 Gjennomføring	49
5.2 Resultater og interessante funn hos gruppe 1	50
5.2.1 Gjennomgang av teksten og arbeidsheftet	50
5.2.2 Den litterære samtalen.....	53
5.3 Resultater og interessante funn hos gruppe 2	55
5.3.1 Gjennomgang av teksten og arbeidsheftet	55
5.3.2 Den litterære samtalen.....	57
5.4 Oppsummerende kommentar	60
6. Drøfting	61
6.1 Hvordan påvirker bildebokas kunstneriske fremstilling lesingen?	61
6.2 Elevenes evne til refleksjon rundt teksten.....	63
6.3 Elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv.....	66
6.4 Elevenes evne til å finne og tolke emosjonene/Elevenes emosjonelle respons	67
6.5 Litterær samtale i utviklingen av litterær kompetanse	69
Avsluttende kommentarer og refleksjoner	71
Litteraturliste.....	73
Vedlegg	77
Vedlegg 1: Arbeidsheftet tilhørende boka Fargene som forsvant.....	77
Vedlegg 2: Samtaleguide	79
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	80
Vedlegg 4: Meldeskjema NSD.....	84

1. Innledning

I denne oppgaven har vi sett på hvordan bildebøker kan anvendes i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Vi har selv kjent på en stor interesse for barnelitteraturen og dens muligheter, samtidig som vi gjennom masterløpet har fått bygd opp en stor nysgjerrighet og interesse for bildeboka og dens unike måte å fortelle en historie på. Kunsten å lese mellom linjene og skape mening ut av samspillet mellom bilde og tekst, gjør at hver enkelt kan ha en unik forståelse av boka, basert på forkunnskaper og erfaringer. I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i bildeboka *Fargene som forsvant*, skrevet av Constance Ørbeck-Nilssen og illustrert av Akin Duzakin. Denne boka kommer vi tilbake til flere ganger i oppgaven.

Innledningsvis vil vi begrunne vårt valg av tema, presentere problemstillingen, klargjøre begrepet kontroversiell tematikk, presentere forfatterne av bildeboka og begrunne valg av bildebok.

1.1 Begrunnelser for valg av tema og dets relevans

Våre tidligere erfaringer i praksis er at litteraturen for ofte brukes som en pauseaktivitet der elevene selv får lese, eller som enkel underholdning i lunsjpausen der læreren leser for elevene. Under eller etter slike aktiviteter legges det sjeldent opp til samtaler om handlingen eller karakterene som litteraturen tilbyr. Litteraturundervisningen vi har observert, har også vært preget av lesing av utdrag i læreverk og efferent lesing. Ved efferent lesing er ikke den estetiske opplevelsen viktig, da man er ute etter å hente ut spesifikke fakta eller informasjon fra teksten (Hennig, 2019, s.10). Vi ønsker derfor å gå nærmere inn på hvordan man som norsklærer kan bruke litteraturen (utenom tekster i læreverk) til *noe mer*.

Gjennom lærerutdanningen har vi blitt kjent med den nye overordnede delen av læreplanverket som kom i 2017. I opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at opplæringen skal åpne dører mot verden og framtiden i samarbeid og forståelse med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Det står videre at “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

Ifølge *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i den overordnede delen av læreplanen, har skolen både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Disse to oppdragene blir sett på som gjensidig avhengige av hverandre. Under punkt 2.1 *Sosial læring og utvikling* belyses viktigheten av å ikke isolere den sosiale læringen fra den faglige læringen, samt dialogens betydning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10):

“Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap”.

I forbindelse med fagfornyelsen skal skolen blant annet tilrettelegge for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Skolen har ansvar for å tilrettelegge for læring innenfor de tverrfaglige temaene. Disse temaene prioriteres da de “berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For oss er det interessant å se på hvordan man som norsklærer kan implementere disse tverrfaglige temaene i litteraturundervisningen i norskfaget. Vi har valgt å ha *folkehelse og livsmestring* som et overordnet tema. Under *folkehelse og livsmestring* i den norske læreplanen står det blant annet at “Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Erfaringsvis kan det være utfordrende å åpne opp for samtaler om alvorlige og/eller kontroversielle temaer med elevene sine. Hvordan kan man hjelpe elevene med sin forståelse

rundt temaet? Hvordan kan man få elevene til å åpne seg om sine forkunnskaper? Hvor mye tåler elevene å høre og snakke om?

Litteraturen elevene møter i klasserommet og ellers i hverdagen kan for dem virke både som kjent og ufarlig. Skolene har god tilgang på ressurser knyttet til denne litteraturen, for eksempel gjennom skolebibliotek, lærebøker og digitale hjelpemidler. De siste tiårene har vi sett en økning i interessen om bildebøker med uvanlige og tankevekkende tema, tema flere ser på som kontroversielle og tabubelagte. Dette kan for eksempel være tema som død, psykiske lidelser, krig, vold eller overgrep. Tidligere har man antatt at bildebøker er laget for svært unge lesere, med tanke på hvor mye illustrasjonene blir vektlagt og mangelen på tekst. Nå er det derimot et økende antall bildebøker der man kan sette spørsmålstegn til hvor gammel leseren av boka bør være. Disse bøkene har ofte kontroversielle temaer og/eller en illustrasjonsstil som utfordrer og presser mottakeren til å stille spørsmål og undersøke boka dypere for å finne mening (Evans, 2015, s. 4). Vi synes at det har vært interessant å se på hvordan slik litteratur kan anvendes i norskfaget for å implementere det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*.

1.2 Tidligere forskning

I dette avsnittet ønsker vi å se nærmere på tidligere forskning som er foretatt og som er relevant i forhold til vår oppgave, tema og problemstilling.

De amerikanske forskerne T. Suzuki, J. Huss, B. Fiehm & R. M. Spencer har skrevet en forskningsartikkel om bruken av bildebøker i undervisningen av sosiale påvirkninger av krig. Her diskuterer de hensyn en må ta ved valg av kvalitet og alderstilpassede bøker som tar for seg realitetene i krig i en rekke kulturelle settinger. I tillegg undersøkte de kompleksiteten til tekst og illustrasjoner. De trekker fram at lærere bør benytte seg av bibliotekarenes kunnskap om bøker, og anbefaler at man samarbeider for å finne passende bøker som maksimerer elevenes læring og forståelse, da spesielt med tanke på bøker som inneholder sensitive eller kontroversielle tema. Deres funn viser at velskrevet, realistisk litteratur om kontroversielle/vanskelige tema hjelper barn og unge på ulike måter (Suzuki et al., 2015, s. 54).

Lauritzen, Antonsen & Nesby (2021) har i en vitenskapelig artikkel intervjuet 13 norsklærere ved fem videregående skoler. I studien undersøker de begrepsforståelse, skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet til temaet *folkehelse og livsmestring*. Resultatene viste at lærerne anerkjente potensialet for at skjønnlitteraturen kan brukes for å belyse *folkehelse og livsmestring* ved å veilede elevene til å finne balansen mellom nærhet og distanse til teksten (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). De understreker at skjønnlitteraturen kan brukes som en døråpner for undervisning av vanskelige tema, uten at det blir for personlig. I likhet med forskningsartikkelen ovenfor skrevet av Suzuki et al (2015), påpeker også Lauritzen, Antonsen & Nesby viktigheten av at det kreves hensyn med valg av bok og kvalitet, i form for pedagogiske intender didaktikk (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). Lærerne i studien pekte også på hvordan skjønnlitteraturen kan bli betraktet som personlig relevant, aktuell historisk, og kan være med på å fremme empatisk respons. De konkluderer med at skjønnlitteraturen kan tas i bruk som et tankeredskap for elevene i utforskingen av livsmestring, samtidig som man gjennom karakterene har muligheten til å holde litt avstand (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 15). Selv om studien er foretatt med lærere fra videregående skole, mener forfatterne at studien har overføringsverdi til alle skoleslag.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det foregående er oppgavens problemstilling satt til følgende:

Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget?

I oppgaven ser vi på hvordan bildebøker kan fungere som et verktøy i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Temaet *folkehelse og livsmestring* er et stort område, så vi har avgrenset oppgaven til undertemaet *å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner*. Som tidligere nevnt, har bildebøker tidligere blitt antatt for å være laget for unge lesere, mens det nå er et økende antall bildebøker der mottakerens anbefalte alder kan diskuteres. Vi har valgt å gjennomføre studien på mellomtrinnet.

Vår studie har et kvalitativt design. For å besvare problemstillingen, har vi valgt observasjon som metode. Vi observerte to undervisningsøkter der vi hadde høytlesning av den valgte bildeboka. Elevene fikk et arbeidshefte de skulle fylle ut før og etter endt lesing. Til slutt

gjennomførte vi litterære samtaler rundt boka, der elevenes respons og kroppsspråk ble observert og transkribert.

Oppgaven er organisert i fem hoveddeler: teoretisk grunnlag, metode, analyse av bildeboka for prosjektet, analyse av datamaterialet og drøfting. I teoridelen trekker vi frem teoretiske perspektiver knyttet til litteraturens plass i klasserommet, litterær kompetanse og faglighet, sider ved samtaler med barn, bildeboka som medium og de sosiokulturelle og kognitive læringsteoriene. I metodedelen ser vi nærmere på design, metoder brukt i datainnsamlingen, valg tatt underveis, analysemetoder, styrker og svakheter i oppgaven og etiske retningslinjer. Videre analyserer vi den valgte bildeboka. Her fokuserer vi på handling og ikonotekst, tematikk og symboler i tre oppslag. Avslutningsvis trekker vi frem de viktigste punktene fra analysen og besvarer problemstillingen.

1.4 Begrepsavklaring

I oppgaven har vi sett nærmere på bildebøker med kontroversielle tema. Det er derfor formålstjenlig å definere hva kontroversiell tematikk er. Det norske akademis ordbok definerer begrepet *kontroversielt* som noe omstridt eller omdiskutert (Det norske akademis ordbok, u.å). Kontroversielle temaer kan defineres som:

“konflikter eller problemer som er aktuelle, vekker sterke følelser og bidrar til motstridende forklaringer og løsninger avhengig av ulike overbevisninger, verdier og/eller konkurrerende interesser. De har derfor en tendens til å skape splid i samfunnet. Slike tema er ofte svært kompliserte og umulig å avklare bare ved å legge frem fakta” (Papamichael, Gannon, Djukanovic, Fernández, Kerr & Huddelston, 2016, s. 13).

Kontroversiell tematikk i bildebøker kan omhandle flere urovekkende og intenst tankevekkende emner som død, sorg, ensomhet, mentale lidelser, mord og selvmord, narkotika og alkohol, mobbing, rasisme, krig, misbruk, sex, vold og abort (Evans, 2015, s. 11).

Kontroversielle tema er altså påvirket av hva som er dagsaktuelt, og hva media og samfunnet regner som kontroversielt. Hva som blir sett på som kontroversielt kan derfor endres ut ifra hvilken tid man lever i eller hvor man oppholder seg. Tema som en gang ble sett på som kontroversielle, kan i dag oppfattes som relativt harmløse, og et tema som oppfattes som kontroversielt et sted, kan være helt uproblematisk andre steder. Derfor kan det være vanskelig å kategorisere hva som er kontroversielt og ikke.

1.5 Begrunnelse for valg av bildebok

For å besvare problemstillingen, var valg av tema for bildeboka svært viktig. Temaet i bildeboka skulle være kontroversielt, men en del tema styrte vi raskt unna. Grunnen var at vi skulle gjennomføre forskningsprosjektet i to skoletimer, og vi ønsket ikke å overlate elevene og lærerne med masse spørsmål rundt vanskelige og utfordrende tema som elevene kanskje ikke var klare for.

Hadde vi valgt kontroversielle temaer som vold, overgrep og misbruk, hadde vi ikke hatt muligheten til å bli igjen for å besvare spørsmål som elevene sto igjen med. I prosessen med å velge tema, samarbeidet vi godt med kontaktlærerne i klassen. De hadde en bedre relasjon til elevene, og hadde dermed bedre forutsetninger for å vite hvilke tema det kan være lurt å styre unna og hvilke tema elevene er interesserte i. Det var også viktig å vite at de var forberedte på eventuelle spørsmål og tanker fra elevene i etterkant.

I samarbeid med kontaktlærerne bestemte vi oss for et tema som er nært knyttet til aktuelle hendelser i dagens verdensbilde: Krig. Elevene hadde mange spørsmål og tanker rundt krigen i Ukraina da vi var i praksis hos dem året før. Vi mente det var riktig å velge et tema som fanget interesse hos mange. Naboskolen hadde tatt imot flere flyktninger fra Ukraina. Dette gjorde temaet enda mer relevant og interessant for elevene, da de skal gå på ungdomsskole sammen med elevene fra naboskolen. I praksisklassen hadde ingen elever bakgrunn som flyktninger. Dette gjorde at temaet var tryggere å velge, siden elevene da kunne utforske temaet litt mer på distanse.

Det er få bildebøker som inneholder krig som tema og vi slet med å finne passende bok til vårt prosjekt. De fleste bildebøkene var ment for yngre barn på småskolen. Etter mange søk og samtaler med veileder om ulike bildebøker, falt vi til slutt for *Fargene som forsvant*. Bokmagasinet *Bak omslaget* poengterer at denne boken har fått mye medieoppmerksomhet siden den ble lansert, og at den blant annet har vært omtalt i NRK, Dagbladet, Vårt Land, Budstikka og Tv2 Nyhetskanalen. De forklarer også at boken var en av tolv norske barnebøker valgt ut av NORLA (Norwegian Literature Abroad) høsten 2017. Boka har derfor i ettertid blitt oversatt til flere språk, deriblant engelsk og koreansk (Bak omslaget, 2018). I 2020 kom også *Fargene som forsvant* på prislisten over Outstanding International Books, som feirer de mest fremragende internasjonale bøkene som er publisert utenfor USA (Teachingbooks, u.å.II).

Det som først fanget oppmerksomheten vår med denne boka, var den spennende tittelen. I våre øyne hang ikke tittelen på boka sammen med det vi så på framsiden av boka, og vi ble derfor nysgjerrige på hva innholdet kunne være. Innholdet i *Fargene som forsvant* tilbydde oss en estetisk opplevelse med en god kunstnerisk kvalitet. Vi følte også at det var en god balanse mellom det pedagogiske og det kunstneriske i boka. Verbalteksten og illustrasjonene i boka kan leses og forstås på ulike plan. Derfor kan man si at boka har en dobbel adressat eller ambivalens, da boka appellerer både til en barnlig og en voksen leser. Siden bildeboka handler om et barn i en krigsherjet by, utfordres også mottakeren av boka på et emosjonelt plan. Vi vil i kapittel fire belyse dette gjennom bildebokanalysen.

1.6 Kort presentasjon av forfatteren

Bildeboken *Fargene som forsvant* er skrevet av den norske forfatteren Constance Ørbeck-Nilssen og illustrert av den tyrkiske illustratøren Akin Duzakin. Vi vil her gi en kort presentasjon av forfatteren og illustratøren, og deres forfatterskap.

Constance Ørbeck-Nilssen er en norsk barnebokforfatter som startet å skrive barnelitteratur i 2004. Hun har siden publisert 13 bøker, utgitt i 15 land. Ørbeck-Nilssen skriver barnebøker med fokus på å utforske og avdekke kommunikasjonen mellom voksne og barn gjennom eksistensielle spørsmål. Bøkene hennes setter søkelyset på (Forfatterkatalogen, u.å.):

“barna og de voksne og deres frykt, løsrivelse, identitet, kommunikasjon eller manglende kommunikasjon, de eksistensielle spørsmål om livet, de usynlige barna, når barn må være de voksne, barn og alzheimer, skyldfølelse og samvittighet, og barn i krig”

Akin Duzakin er oppvokst i Tyrkia, og har bodd i Norge siden 1987. Han er en prisbelønnet illustratør og barnebokforfatter, og blir regnet som en av de fremste bildebokillustratørene i Norge. Han har illustrert mer enn 30 bildebøker for barn og ungdom, og to av disse har han skrevet selv. Han har mottatt flere utmerkelser, blant annet Bokkunstprisen og Brageprisen. Illustrasjonene hans har også vært utstilt ved gallerier som Tegneforbundet og Det Nordiska Akvarellmuseet (Kalleklev, 2021).

Ørbeck-Nilssen har fått en god del oppmerksomhet for andre bøker, for eksempel “Hvorfor er jeg her”, som også er illustrert av Duzakin. Boken handler om en ung jente som funderer på hvordan livet ville vært hvis hun hadde bodd et annet sted. Hun lurte på om hun er der hun er ment å være, eller om hun er ment å være et annet sted. Boken oppmuntrer leseren til selvrefleksjon og til å tenke over de store spørsmålene i livet. Den ble valgt til Junior Library Guild Selections og Notable Social Studies Trade Books for Young People i 2017 (Teachingbooks, u.å.I).

Boken “Jeg kan følge deg hjem” fikk også en del oppmerksomhet. Også denne boken har Akin Duzakin illustrert. Boken handler om et barns møte med et familiemedlem som har blitt dement. Forfatteren skildrer tankene som går rundt i hodet til jenta da hun skal møte sin demente bestefar, og illustrasjonene viser glimt av kontakt mellom jenta og bestefaren gjennom boka (Constance L. Ørbeck-Nilssen, u.å.). Den ble i Dagbladet beskrevet som vakker, poetisk og ømhjertet (Kleve, 2016).

2. Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven skal vi representere flere teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til problemstillingen vår. Disse perspektivene danner grunnlaget for vår forskning. Vi

introduserer og gjør rede for flere fagbegreper som vi senere anvender i oppgaven. Noen av disse vil ha stor betydning for resten av oppgaven.

2.1 Litteraturen i klasserommet

Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) påpeker at skolens rolle er å skape og opprettholde leselysten hos den enkelte, samt å skape et lesefellesskap i klassen. De trekker også fram viktigheten av å verne om den unike opplevelsen man får av å lese god litteratur, da denne kan bli elevenes drivkraft og gevinst i møtet med litteraturen. Dette er med på å skape og opprettholde leselysten hos elevene, samtidig som at leselysten gir elevene en rekke gevinster. Vi vil nedenfor nevne noen av dem.

Åsmund Hennig (2019, s. 32) poengterer at det er en naturlig sammenheng mellom leselyst og lesing som grunnleggende ferdighet. Det er samtidig også en sammenheng mellom motivasjon og leseferdigheter. Elever som behersker lesing godt, er mer motiverte til å lese enn elevene med svakere leseferdigheter. Lesemengde og leseferdighet fungerer som en sirkelbevegelse, og påvirker hverandre gjensidig. Gjentatte gode leseopplevelser vil føre til mestring og økt selvtillit, som igjen vil føre til større utholdenhet og mot til å velge mer varierte og vanskeligere bøker.

Hennig (2019, s. 33) beskriver videre at engasjert mengdelesing hos elevene fører til et økt kunnskapsnivå, både generelt og om litteraturen selv. Han påpeker videre at ungdommer som leser, ofte tar i bruk litteraturen ubevisst for å få innsikt i eller kunnskap om ting de synes er vanskelig å forholde seg til her i verden. Eksempler på dette kan være forståelse av den fysiske verden, personlige verdier, voksne forhold og kulturell identitet. Når det kommer til formidling av slike forhold, har skjønnlitteraturen et særskilt potensial. Den kan gi oss kunnskaper om ulike kulturer og sosiale strukturer, samt ulike måter å tenke og være på. Den setter også kunnskapen inn i en sammenheng som er gjenkjennbar, noe som kan hjelpe på forståelsen (Hennig, 2019, s. 33-34).

Empati er evnen til å forstå hvordan andre mennesker har det. Maria Nikolajeva (2013, s. 250) peker på empati som en av de viktigste sosiale ferdighetene, og at dette er en ferdighet som må trenes og forbedres. Hun er også en sterk forkjemper for at emosjonell leseferdighet kan forbedres gjennom lesing av skjønnlitteratur, da fiksjon kan skape situasjoner som fremkaller følelser hos leseren. I artikkelen sin, støtter Nikolajeva sin forståelse på "Cognitive literary

criticism”, som er bygget på forskning innen kognitiv vitenskap for å informere om lesernes kognitive og emosjonelle engasjement med litterære tekster. Denne forskningen sier at lesing av fiksjon kan få hjernen vår til å simulere affektive og kognitive reaksjoner på den faktiske verden. Med andre ord reagerer hjernen vår på fiktive verdener som om de skulle ha vært ekte. Barn har begrenset livserfaring med følelser. Gjennom skjønnlitteraturen kan de få innsikt i andres følelser, og dermed bli forberedt på å håndtere empati i den virkelige verden (Nikolajeva, 2013, s. 249ff).

2.2 Litterær kompetanse og faglighet

Under ser vi nærmere på hva litterær kompetanse er og hva som kjennetegner litterær faglighet. Videre belyser vi hvordan elevene kan posisjonere seg som litterære lesere. Vi beskriver hva de ulike lesefasene er, siden disse fasene vil kobles opp mot de metodiske valgene vi har tatt.

Hennig forklarer at “Å lese litteratur er en hermeneutisk bevegelse mellom å oppleve og å forstå, der ulike deler av den litterære kompetansen blir aktivert på ulike måter og til ulike tider” (Hennig, 2019, s. 40). Det forutsetter altså en viss forståelse om man skal finne mening i det man leser. Hvis leseren må bruke mye tid og krefter på å finne en sammenhengende mening i en tekst som er satt sammen for komplekst eller der den språklige barrieren blir for stor, vil motivasjonen synke allerede før man har kommet ordentlig i gang med teksten. Skal man forstå krevende tekster bør man ha en viss modenhet, samt tidligere erfaringer med lignende tekster (Hennig, 2019, s. 40).

Jonathan Culler beskriver litterær lesing som en meningsproduserende og regelstyrt prosess, og at litteratur har en egen “grammatikk” som må internaliseres av leseren. Han argumenterer for at man oppøver seg litterær kompetanse gjennom gjentakende møter med litteratur, der man internaliserer et sett med regler og konvensjonelle lese måter. De som mangler litterær kompetanse, vil kunne forstå fraser og setninger i litteraturen på grunn av deres kunnskap om språket. Problemet er at de vet ikke hvordan de skal skape mening ut ifra dem, samt vite betydningen av dem (Culler, 2002, s. 130 ff).

Hallvard Kjelen skriver i artikkelen “Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar” at “Litterær kompetanse kan ikkje forståast som noko ein kan tileigne seg på eiga hand, det må lærast i ein fellesskap, i samhandling med andre (...)” (Kjelen, 2015, s. 4). Han understreker også at de litterære konvensjonene som leseren må internalisere, er psykososiale. Lesefellesskapene, tradisjoner og de kulturelle betingelsene vil derfor være betydningsbærende faktorer, da vi “kan ikkje forstå litteratur som litteratur utan at vi er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen skjønnlitteratur” (Kjelen, 2015, s. 4).

Hennig beskriver litterær faglighet som “evnen til å bruke den litterære kompetansen i lesing av litterære tekster og i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere” (Hennig, 2017, s. 79ff). Altså når vi bruker vår litterære kompetanse under lesing for å oppleve og forstå teksten, og videre kommuniserer vår etablerte opplevelse og forståelse i et leserfellesskap, er vi “faglige”. Siden barn har et mer begrenset verbalspråk, blir det ofte nødvendig at læreren hjelper elevene med å ytre seg om sin forestillingsverden, gjennom ulike uttrykksformer, for eksempel gjennom litterære samtaler, dramatisering, tegning, skrive essay eller fortsettelse på fortellingen (Hennig, 2019, s. 42-43).

Hennig påpeker at det kan være utfordrende å påvise denne fagligheten, da det er vanskelig å vite eksakt hva som foregår inni hodet til den enkelte leseren. Han har derfor laget noen kategorier som han mener fanger opp den litterære fagligheten som leserne kan kommunisere gjennom ulike uttrykksformer:

- Elevene viser interesse for teksten.
- Elevene leser tålmodig og interessert, selv der teksten trolig yter mer motstand.
- Elevene ser ut til å etablere en rik forestillingsverden, og avdekker på den måten interesse og nysgjerrighet for tekstens verden.
- Elevene formidler responsen sin til variert sammensatte lesefellesskap.
- Elevene lytter til andres responser og følger opp på en åpen og interessert måte.
- Elevene gir uttrykk for glede og interesse i møte med litteraturens estetiske aspekter, slik som rim, rytme og språklige bilder.
- Elevene analyserer og tolker teksten.
- Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for virkemidler og begreper, fortellingsstrukturer og bildespråk, teksttyper og sjangrer.

- Elevene gjør kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger.
- Elevene kommuniserer bevissthet og oppfatninger om tekstens betydning for virkeligheten.
- Elevene viser kunnskap om og kan gjøre rede for intertekstualitet, forfatterskap, litteraturhistorie samt samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i.
- Elevene gir uttrykk for bevissthet om og innsikt i egne og andres lese måter og preferanser.” (Henning, 2019, s. 46-47).

Anne Håland og Gro Ulland (2021a, s. 134) viser til en modell for litterær kompetanse av Ørjan Torell, som består av de tre ulike delkompetansene: *konstitusjonell kompetanse*, *utføringskompetanse* og *litterær overføringskompetanse*. Den konstitusjonelle kompetansen omhandler leserens medfødte evne til å skape fiksjoner.

Utføringskompetansen handler om leserens evne til å analysere person- og miljøskildringer, komposisjon, setningskonstruksjoner og ordvalg i ulike tekster, for å se virkningen av dette opp mot tekstenes leseropplevelser og tematikk. Dette er en kompetanse som elevene kan og må trene på i litteraturundervisningen. Utføringskompetansen omhandler også leserens evne til å delta i samtaler om ulike tekster.

Den litterære overføringskompetansen omhandler leserens evne til å overføre det den leser til eget liv. Ulland og Håland (2021a, s. 134) påpeker at elevenes litterære kompetanse vil variere mye i et klasserom, da noen vil ha mer erfaring med ulike typer litteratur enn andre. De nevner også at den beste måten elevene kan tilegne seg litterær kompetanse på, er gjennom gjentatte møter med litteraturen. Jo flere leseopplevelser elevene sitter med, jo flere tekster vil elevene ha å sammenligne med. Det er derfor viktig at de får lese, reflektere og ha samtaler med andre om ulike typer litteratur.

Å kunne møte litteraturen med en reflekterende holdning samt ha evnen til å forstå at litterære tekster kan være åpne og tvetydige, er enda et kjennetegn på litterær kompetanse. De elevene som har en god litterær kompetanse, vil gjennom egen lesing bli invitert til å prøve ut ulike hypoteser. Litterære samtaler er fine arenaer for lesere som vil prøve ut noen av hypotesene sine. Derfor kan man si at litterære samtaler er en fin måte å vise sin litterære kompetanse på (Ulland & Håland, 2021a, s. 134).

2.2.1 Å posisjonere seg som litterær leser

Anne Håland og Trude Hoel (2016, s. 24–25) understreker i artikkelen “Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse” at det å posisjonere seg som en litterær leser kan komme til uttrykk på forskjellige måter, samt være basert på forskjellige litterærteoretiske tilnærminger. Å posisjonere seg som en litterær leser innebærer å møte teksten aktivt og medskapende. Da søker man etter å fylle tomrom i teksten ved å stille spørsmål og finne mulige hypoteser om de mulige tolkningsalternativene man finner i teksten.

Noen ganger velger man som aktivt medskapende leser å fokusere på detaljer, mens andre ganger fokuserer man på helheten i teksten. En kan også prøve å se på detaljene i lys av helheten i teksten. Andre ganger ønsker man som aktiv medskapende leser å finne ut hva teksten egentlig handler om. Da tolker man den konkrete handlingen i teksten som et uttrykk for en tematikk som befinner seg på et mer overordnet nivå. Som en aktiv medskapende leser vil man også finne sammenhenger mellom teksten og eget liv, mellom teksten og andre tekster man har lest, og mellom teksten og viten om verden. Koblingene mellom litteraturen og noe utenfor litteraturen blir blant annet formet av leserens erfaringshorisont (Håland & Hoel, 2016).

Håland og Hoel (2016) tar i bruk Judith A. Langers fire ulike forestillingsverdener for å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg som faglige litterære lesere. I den første fasen - å være utenfor og på vei inn – prøver leseren å danne seg forestillinger om hva teksten handler om. Slike forestillinger kan dannes når leseren ser på omslaget og tittelen av boka, og ut fra dette danner seg forventninger til boka som er basert på egne erfaringer og kunnskap.

I den andre fasen - å være i og bevege seg gjennom - prøver leseren å søke etter ny informasjon som han kan koble opp mot det han allerede har lest. Slik kan leseren danne seg nye forestillinger mens han leser. På denne måten vil de mentale forestillingene til leseren stadig veksle mellom helhet og del. I denne fasen kan leseren også prøve å danne seg forestillinger om hva han tror kommer til å skje videre i teksten. Dette gjør man gjennom å skape hypoteser som i utgangspunktet er bygget på personbeskrivelser, handlingene til karakterene, og perspektivet og fargevalgene i bildene.

I den tredje fasen - å stige ut og tenke over det en vet - prøver leseren å lage forestillinger ved å koble teksten man leser til noe kjent. Disse forestillingene kan knyttes til tematikken i boka eller kunnskaper og erfaringer man har om verden. Spørsmål som får leseren til å tenke over hva teksten egentlig prøver å fortelle, kan hjelpe leseren med å stige ut av teksten og tenke over de tingene man allerede vet.

I den fjerde og siste fasen - å stige ut av og objektivere leseopplevelsen - prøver leseren å distansere seg fra teksten, samt søke å se bilder og tekst i et mer analytisk perspektiv. På den måten kan leseren sammenligne denne teksten med andre tekster han har lest, eller se på forfatterens måte å bruke bilder og tekst på (Håland & Hoel, 2016).

Rekkefølgen på fasene er ikke konstant. Leserene kan hoppe fram og tilbake mellom fasene flere ganger i løpet av lesingen. Lesere med lite erfaring kan slite med lesingen og forståelsen av nye typer tekster. Da kan leseren fort befinne seg i den første fasen, selv om de er midt i teksten. Det kan også hende at leseren ikke er innoft de to siste fasene, hvis forståelsen ikke er til stede. For å støtte opp om elevenes forståelse gjennom teksten, forklarer Håland og Hoel (2016) at man kan lage ulike typer spørsmål til elevene. Disse spørsmålene bør gjerne være åpne, sånn at man kan sikre at elevene får en god mulighet til å tolke teksten, og ikke bare gjenta handlingen slik som den er skrevet gjennom kontrollspørsmål.

2.2.2 Lese fasene

Lise Iversen Kulbrandstad (2022) belyser viktigheten av førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen i boken *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Førlesefasen har som hensikt å forberede elevene på teksten som skal leses. I tillegg til dette er formålet å skape nysgjerrighet rundt teksten, og å gjøre elevene mest mulig rustet til å møte den. Forarbeidet i førlesefasen bør også lage kontekst for lesingen hos elevene (Kulbrandstad, 2022, s. 245). Hvis man klarer å sette lesingen til elevene inn i en sammenheng kan de møte teksten med mer forventninger om innhold, formål og lese måte. Dette kan bidra til økt motivasjon, og gir elevene muligheten til å innstille seg på hva de skal lese (Kulbrandstad, 2022, s. 246).

Lesefasen kan gjennomføres på forskjellige måter i klasserommet, enten som høytlesing av lærer, individuell stillelesing eller lydbok. Hensikten er her å hjelpe elevene med å bli mer aktive i lesesfasen slik at de kan foreta egne valg underveis som de leser. Formålet man vil oppnå er at elevene lærer seg ulike strategier som de kan ta i bruk for selvstendig effektiv lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Som lærer kan man underveis stille spørsmålene “Hva? Hvem? Hvor Når?” for å skape tenkestopper der man kan sjekke elevenes forståelse for teksten man leser (Kulbrandstad, 2022, s. 256). I løpet av denne fasen blir elevene ferdige med å lese teksten, og det er her at mye av forståelsesarbeidet blir gjennomført (Kulbrandstad, 2022, s. 263).

I etterlesingsfasen kobler man etterarbeidet til det man har gjort i førlesefasen og underveis i lesesfasen. Her kan man også vurdere elevenes forståelse rundt det de nettopp har lest, mot det de burde ha betraktet som de sentrale sidene av informasjon i teksten. Dette kan gjøres både ved hjelp av forståelsesspørsmål man stiller, tester som deles ut til elevene, eller egenvurdering (Kulbrandstad, 2022, s. 264). I etterlesingsfasen er det vanlig å gå gjennom tekstens innhold, tema og oppbygging, samt stille spørsmål til elevene som kan skape refleksjoner og diskusjoner rundt det man har lest (Kulbrandstad, 2022, s. 264).

2.3 Samtaler med barn

I masterprosjektet vårt har vi valgt å gjennomføre litterære samtaler rundt en utvalgt bildebok. Derfor har vi valgt å ha noen avsnitt der vi beskriver hva samtaler med barn er og representere to ulike grunnmodeller for samtalen. Vi vil videre se nærmere på hvorfor vi bør snakke med barn om kontroversielle tema, og beskrive hva litterære samtaler er.

Haldor Øvreeide (2018, s. 12) beskriver i boken “Samtaler med barn” at en samtale er et møte mellom individer med ulike lojaliteter og forventninger. Vi går inn i samtalen med ulike behov og følelser, samtidig som vi tar med oss tidligere erfaringer. Vi utvikler indre sosiale arbeidsmodeller ut fra tidligere erfaringer vi har med andre. Disse modellene er med på å prege vår sosiale kontakt med andre. Derfor er det slik at noen går inn i samspillsituasjoner med en grunnleggende åpenhet og tillit, mens andre går inn i samspillsituasjoner med en

usikkerhet og engstelse, basert på tidligere avvisning og skuffelse. Øvreeide hevder at “En god samtale er en levende prosess – det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling” (2018, s. 12). Senere i boken presenterer Øvreeide to ulike grunnmodeller for samtalen (2018, s. 17ff):

- *Den innordnede samtalen*, der barnet må svare på og tilpasse seg den voksnes forventninger, spørsmål og krav. Under en slik samtale ligger hovedmotivasjonen hos den voksne som stiller barnet spørsmål som han eller hun må svare på. Spørsmålene er ofte knyttet til et spesifikt tema, og den voksne avgjør om barnets svar er troverdig eller gyldig. Dette kan barnet oppleve som en test av dets kunnskaper og prestasjoner. Barnets reaksjon på en slik samtale kan enten være å vegre seg eller tilpasse seg samtaleformen. Derfor vil det være mer tilfeldig om barnet engasjerer seg i samtalen, eller ikke.
- *Den dialogiske samtalen*, der fokuset ligger på å gi barnet støtte, motivasjon og frihet til å uttrykke seg på eget initiativ om sine tanker og erfaringer rundt et visst tema. Dette temaet blir utviklet i gjensidighet mellom barnet og den voksne, samtidig som at samtalen blir tilpasset ut fra barnets utviklingsnivå og dialogkompetanse.

2.3.1 Samtaler med barn om kontroversielle tema

I forbindelse med vår problemstilling, mener vi at det er relevant å se på hvorfor man bør ha samtaler med barn om kontroversielle temaer. Bør vi ikke skåne elevene fra tema som krig, ødeleggelse og død? Vi ønsker i dette delkapittelet å undersøke hvorfor man bør ha samtaler med barn om kontroversielle tema i skolen.

Mange voksne føler kanskje de må skåne barn for utfordrende og kontroversielle tema, da man kan mene at det ikke egner seg for å barn å høre og lese om. Men allerede som barn, møter flere på alvorlige bekymringer og utfordringer i hverdagen som man har nødt til å takle. De møter også bilder, videoer og tekst som beskriver terror, krig, rå vold og drap gjennom nyhetene på TV, internett og sosiale medier. Bøker kan gi barn en helt annen og mer kompleks opplevelse enn hva de ser på nyhetene. Bøker prøver ikke å provosere eller fornærme noen. Den prøver bare å fortelle en historie som betyr noe, og vekke et ønske om å forstå (Evans, 2015, s. 3).

Janet Evans (2015, s. 6) mener at vi heller bør lære barna å takle de ulike utfordringene, framfor å skjerme dem fra realiteten av livet. Hun beskriver også at bøker med kontroversiell tematikk kan virke terapeutisk for barna, da de kan hjelpe barna å relatere seg til og fordøye urovekkende og kontroversielle problemer de møter i det virkelige liv. Å frata barna muligheten til å lese om forvirrende og smertefulle ting som det kan erfare i det virkelige liv, vil enten gjøre litteraturen irrelevant for dem eller la barna føle at de er alene i sine tanker eller opplevelser (Evans, 2015, s. 6ff).

Mange vil også mene at kontroversielle tema ikke egner seg i bildebøker for barn. Men, slike tema er ikke noe nytt innenfor barnelitteraturen. Janet Evans understreker at Brødrene Grimm og HC Andersens folkeeventyr og historier ofte omhandlet slike urovekkende tema, og de ble akseptert og sett på som egnet for barn. Evans peker også på de voksne som tillater og oppmuntrer barna sine til å lese disse tradisjonelle historiene, ofte nekter barna tilgang til moderne bildebøker som dekker lignende tema (Evans, 2015, s. 11).

Det finnes flere grunner til hvorfor skolen kan fungere bra for samtaler om vanskelige eller kontroversielle tema. Ifølge Europarådet (2016) kan skolen, og klasserommet fungere som et trygt miljø for elevene, der de kan diskutere kontroversielle temaer åpent og få veiledning og støtte fra lærerne. Slike miljø kan være med på å hjelpe elevene med å håndtere diskusjoner rundt ulikheter og lære elevene å løse opp i konflikter på fredelige måter. Styrking av selvinnsikt og evnen til å lytte til andre, danning av toleranse og respekt er noen av grunnene til at klasserommet er betydelig viktig med tanke på undervisning av kontroversielle tema i trygt miljø (Papamichael et al., 2016, s. 12).

Som lærer bør man også reflektere over grunnene til hvorfor man skal prate med elevene om ulike kontroversielle tema. Temaene alene er viktige, og enten berører eller påvirker direkte elevenes liv med tanke på sosiale, politiske, økonomiske eller moralske utfordringer (Papamichael, 2016, s. 14). I Europarådets kompetanseutviklingsmaterieell for undervisning i kontroversielle tema siteres det fra Crick-rapporten (1998) i spørsmålet om hvorfor man skal undervise i kontroversielle tema:

“Kontroversielle tema er viktige i seg selv. Lar man være å informere om og diskutere de, etterlater man et stort hull i unge menneskers utdanning.” (Papamichael, 2016, s. 14).

Den kompetansen elevene tilegner seg om de kontroversielle temaene bidrar i tillegg til en balanse i den ensidige og forvirrende mediedekningen som man får tilgang til i ung alder, i alle ulike kanaler. Dette belyser også Scarratt & Davison (2012):

“Massemediens utvikling har ført til at barn i stadig større grad eksponeres for sensitive tema, som vi må avmystifisere og diskutere.” (Papamichael, 2016, s. 14).

Det vises tydelig at de potensielle fordelene ved å undervise og ha samtaler med barn om kontroversielle tema er flere, og av betydning for elevenes læring og medmenneskelighet (Papamichael, 2016, s. 8). Det er viktig at man også i skolen ser potensialet i slike tema, og gjør klasserommet til et trygt miljø der elevene kan lære av hverandre og læreren om kontroversielle tema.

2.3.2 Litterære samtaler

Ingrid Nielsen, professor i litteraturvitenskap, beskriver litterære samtaler i skolesammenheng som klassesamtaler eller samtaler i grupper hvor elevenes leseerfaringer kommer til uttrykk og hvor hensikten er å undersøke de litterære tekstene nærmere med utgangspunkt i deres erfaringer. Kjennetegn ved litterære samtaler er blant annet utforskningen av tekster som ikke inneholder en nytteverdi som er umiddelbar. Den litterære samtalen har som formål å stadig forsøke å avdekke nyere og mer nyanserte nivå- og meningssammenhenger, både i teksten, mellom teksten og “resten av verden”, og til slutt mellom de som deltar i den litterære samtalen (Nielsen, 2021).

Grunnene til at man skal bruke litterære samtaler i undervisningen er mange. Blant annet kan litterære samtaler bidra til å gi elevene økt engasjement for lesing, da de kan oppleve at deres synspunkter, meninger og tolkninger blir hørt og svart av andre (Nielsen, 2021). I klasserommet er den litterære samtalen en metode som er godt egnet til å heve elevenes

litterære kompetanse (Håland & Ulland, 2021b, s. 150). Elevene får mulighet til å ta pauser underveis i lesingen, slik at de kan se tilbake på egen lesing og forståelse, samtidig som de får møte andre lesinger enn sin egen.

Den litterære samtalen beskrives som en institusjonell og iscenesatt sjanger, da settingen foregår på skolen, i klasserommet, iscenesatt av en lærer. Her er det undersøkelsen av den litterære teksten som er elevenes oppgave. Selv om den litterære samtalen er iscenesatt, forekommer de fleste gjennom dialogisk høytlesing, hvor litteratursamtalen foregår samtidig som høytlesingen. Den innebærer at elevene samhandler med teksten, i form av kommentarer eller reflekterer rundt innholdet i teksten (Håland & Ulland, 2021b, s. 151).

Når samtaler rundt tekst forekommer i klasserommet, er det viktig å utnytte disse. Dette fordi det er da elevene er mest inspirerte til å gi sin mening om teksten de leser, og man bør derfor, i tilfellene hvor elevene stiller spørsmål til teksten de leser, åpne for innspill om teorier og begreper. På denne måten kan man skape “gylne øyeblikk” i klasserommet sammen med elevene. Et eksempel på dette er hvis en elev kommenterer “Det er jo nesten bare brukt mørke farger i boka”. Her får læreren muligheten til å vise hvordan bokas illustratør tar bevisste fargevalg som legger føringer for hvordan man som leser tolker det vi leser i boken. Får å oppnå, samt være kapabel til å utnytte disse “gylne øyeblikkene” som nevnt tidligere, er det viktig at man som lærer har forberedt seg godt. I sammenheng med kommentaren nevnt i dette avsnittet, må man ha lest bildeboken detaljert, samt klart å se sammenhengen mellom stemninger og bruken av farger i boka (Håland & Ulland, 2021b, s. 151).

Et annet sosiokulturelt perspektiv på litterære samtaler blir beskrevet av teoretiker Etienne Wenger (1998) (Håland & Ulland, 2021b, s. 151):

“Litteratursamtalen er en forhandling om mening, hvor denne meningen blir konstruert i fellesskap. Det at lesergrupper og tekster til enhver tid er ulike, bidrar til at hver enkelt litteratursamtale arter seg ulikt”

I samtaler med elevene er det flere faktorer man bør legge vekt på. Olga Dysthe vektlegger autentiske spørsmål, opptak, og høy verdsetting (1995). Autentiske spørsmål inneholder svar som ikke er gitt på forhånd, og skal åpne opp for at elevene skal reflektere. Når man som lærer stiller autentiske spørsmål i klasserommet, slik som “Hvorfor tror du det hendte?”, viser man at en faktisk er ute etter å høre fra elevene om hva de tenker om det som står i teksten, uten at man selv har et forutbestemt svar. Spørsmål som inneholder opptak, er ikke ute etter et spesifikt svar som kan vurderes som “bra” eller “fint”. Spørsmålene tar heller i bruk elevenes utsagn til å reflektere videre og bruker dette i oppfølgende spørsmål. Eksempel på bruk av spørsmål som inneholder opptak, er “Hva var det du leste som fikk deg til å tenke det?”. Høy verdsetting gir man ved å be elevene presisere og argumentere for sitt ståsted. Som lærer, viser man da at en tar det elevene sier på alvor og setter pris på innholdet i det eleven sier (Håland & Ulland, 2021b, s. 152).

Anne Kari Skardhamar (2001) vektlegger som støtte og hjelp i lærerens planlegging av den litterære samtalen, tre ulike typer spørsmål. Disse omtales som *identifikasjonsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *overførings spørsmål*. Hensikten til identifikasjonsspørsmål er å skape et bindeledd og relasjon mellom litteraturen og leseren, og dermed er disse spørsmålene mer naturlige å stille før selve lesingen starter, i førlesingsfasen. Spørsmålene som blir stilt er avhengige av teksten som man velger å formidle. Formålet med identifikasjonsspørsmålene er uansett å sette elevene på sporet av teksten, samt skape en relasjon mellom teksten som blir lest og mottakeren som leser den (Håland & Ulland, 2021b, s. 152).

Refleksjonsspørsmål har som hensikt å gå dypere inn i litteraturen, samt få leseren til å reflektere over innholdet, komposisjonen og språket på det de leser. Disse spørsmålene har som hensikt å hjelpe elevene med å analysere og tolke teksten, og på denne måten utvikle og forbedre elevenes litterære kompetanse. Ved å stille refleksjonsspørsmål som “Hva er det ved denne teksten som skaper bekymring for deg?”, kan man som lærer klare å åpne teksten mer, både på innholds- og språkplanet for elevene (Håland & Ulland, 2021b, s. 153).

Overførings spørsmål er den tredje typen spørsmål, hvor hensikten er å bidra til elevenes litterære kompetanse, samt hjelpe elevene med å se lesingen i lys av eget liv. Eksempler på

slike spørsmål er “Finner vi likheter mellom teksten, og verden rundt oss?” (Håland & Ulland, 2021b, s. 153). Disse tre spørsmålene kan være gode og støttende stillas for lærerens planlegging av arbeid med litteratur i klasserommet.

I videre arbeid med litterære samtaler i klasserommet, kreves det også planlegging av den litterære samtalen fra lærerens side. I *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2021b), utdyper forfatterne Anne Håland og Gro Ulland ulike overveielser en må ta. Nærlesing av valgt tekst er sentralt for å kunne finne de tomme rommene i teksten som inviterer leserne til å danne seg tolkninger og spørsmål. Disse plassene kalles for tekstens vekstpunkter. Her anbefales det å reflektere rundt mulige identifikasjons-, refleksjons-, og overføringsspørsmål (som nevnt i avsnittet over) før man starter opp lesingen av teksten, slik at man har muligheten til å styre samtalen og implisitt bidra til forbedringen av elevenes fiksjonsverden. Ved å gjøre dette kan elevene bevege seg mellom de forskjellige forestillingsverdener, som tidligere nevnt i kapittel 2.2.1. Det er dog viktig at en samtidig klarer å være åpen for at elevene kan komme med egne responser på teksten (Håland & Ulland, 2021b, s. 153).

Lærerens litterære kompetanse innenfor tekst må brukes fornuftig i samtaler med elevene, og det er viktig at en går inn i rollen som lyttende, spørrende og oppsummerende i den litterære samtalen. Som lærer skal man se til at alle får deltatt og fordele taletiden likt (Håland & Ulland, 2021b, s. 153).

2.4 Sammensatte tekster

I vårt masterprosjekt har vi sett nærmere på bruken av bildebøker i norskfaget på mellomtrinnet. Under vil vi først beskrive hva sammensatte tekster er, før vi ser nærmere på hva som kjennetegner ei bildebok. Vi vil også belyse hva som er genuint med bildebokmediet og bildeboka som høylesingsbok.

Anne Løvland (2007, s. 20) beskriver en sammensatt tekst som en tekst som kombinerer enheter som kan skape mening på forskjellige måter. For eksempel kan det være kombinasjonen av ord, lyd, fotografi eller grafiske elementer. De kan gi mening hver for seg,

men kombinasjonen av dem, er et eget sammensatt tekstuttrykk. Når man da kombinerer disse ulike uttrykksmåtene i en sammensatt tekst, spiller de inn på den samlede forståelsen av teksten. Det er ikke nødvendig å ha en verbalspråklig komponent i sammensatte tekster, men mange av dem kombinerer likevel den verbalspråklige komponenten med andre uttrykksmåter. Sammensatte tekster kan også bli kalt multimodale tekster. Det engelske ordet “mode” er kjernen i begrepene modalitet og multimodalitet, og betyr “måte” på norsk. Multimodalitet oppstår når en tekst skaper mening gjennom bruken av flere uttrykksformer eller modaliteter. Løvland (2007, s. 41) forklarer at det er skolens ansvar å utvikle elevenes tolkningskompetanse, slik at de forholder seg reflekterte og kritiske i møte med nye tekster.

2.4.1 Bildeboka som medium

Maria Nikolajeva (2000, s. 16) beskriver hvordan danske Torben Gregersen kategoriserte bildebøker i en artikkel fra 1974. Han beskrev følgende kategorier: Pekbok, bildeberättelse, bilderbok og illustrerad småbarnsbok. I artikkelen beskrives pekbok som en bok uten noen form for narrativ. Slike bøker fungerer godt for barn som ikke har knekt lesekode, da de består av lett gjenkjennelige bilder. Kategorien bildeberättelse forklares som ordløse bøker eller bøker med veldig få ord. I kategorien bilderbok har modalitetene bilde og verbaltekst like stor betydning for boka, mens i kategorien illustrerad småbarnsbok, kan verbalteksten eksistere alene i boka uten bildene.

Bildebøker er et eksempel på en sammensatt tekst eller multimodalt medium, der vi finner de to modalitetene verbaltekst og bilde. Det har blitt utarbeidet flere definisjoner på hva en bildebok egentlig er. Vi har valgt å legge til grunn Åse Marie Ommundsens definisjon. Hun definerer bildeboka som “en bok med minst et bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp” (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildene og ordene er gjensidig avhengige av hverandre for å fortelle en historie. Som leser krever dette at man har evnen til å tolke, forstå og lese bilder. Selv om man opplever verbalteksten auditivt eller ikke, må man som mottaker delta aktivt i leseprosessen ved å lese bildene i boka, samtidig som man tolker sammenhengen mellom de og verbalteksten. Ikonoteksten, eller samspillet mellom bilde og verbaltekst, er noe som skiller bildeboka fra annen type barnelitteratur. Vi vil i de neste to avsnittene se på ulike typer ikonotekster som vi kan finne i bildebøker.

Bildene og verbalteksten har ulik kommunikativt potensial, også kalt ulik *affordans*. Dette viser oss hvilke muligheter og avgrensninger de ulike modalitetene har (Birkeland, Mjør & Teigland, 2019, s. 149). Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 1) forteller at funksjonen til det verbale først og fremst er å fortelle noe, mens funksjonen til det visuelle er å beskrive eller representere noe. Spenningen mellom disse to kommunikasjonsnivåene skaper ubegrensede muligheter for interaksjon mellom bilde og verbaltekst i bildebøker. Dette samspillet mellom bilde og verbaltekst kalles ikonotekst, og vi kan finne ulike typer samspill mellom dem i bildebøker. Nikolajeva og Scott (2006, s. 11ff) har delt samspillet inn i fem ulike typer: *symmetrical, complementary, expanding or enhancing, counterpointing og sylleptic picturebook*.

I den *symmetriske* bildeboka forteller verbalteksten og bildene det samme narrative, og det oppstår redundans. Det vil si at bilde og verbalteksten forteller den samme historien, uten at de tilføyer noe nytt. I den *kompletterende* bildeboka vil bildene og verbalteksten utfylle hverandre. De vil hver for seg gi supplerende informasjon til fortellingen. I den *utvidende* eller *forsterkende* bildeboka vil det visuelle narrative støtte det verbale narrative, mens det verbale narrative vil være avhengig av det visuelle narrative. En kan derfor si at verbalteksten og bildene er gjensidig avhengige av hverandre. I den kontrapunktiske bildeboken kan bildene og verbalteksten motsi eller utfordre hverandre. Dette kan skape flere ulike tolkninger hos mottakerene av boka. I den sylleptiske bildeboken er bildene og verbalteksten uavhengige av hverandre og de kan fortelle flere ulike narrative (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 11ff).

Paratekstene i bildebøkene er også noe som skiller dem fra annen type barnelitteratur. Paratekster er et begrep som ble introdusert av Gérard Genette i 1997, og er de tekstene som omslutter boka. Eksempler på dette kan være tittel, omslagsillustrasjon, innsidepermer og format (Birkeland et al., 2019, s. 109). Nikolajeva og Scott (2006, s. 240) forklarer at omslaget i bildeboka ofte er en integrert del av narrative, spesielt hvis omslagsbildet ikke er et bilde som blir gjentatt inne i boken. Derfor kan man si at narrative allerede starter på forsiden og avsluttes på baksiden av boken. Paratekstenes primære oppgave er å gjøre mottakeren av boka positivt interessert, samt gi nyttig informasjon om boka som mottakeren

kan bruke for å etablere en forforståelse i forkant av leseprosessen. De kan også være med på å utvide leseopplevelsen ved å bidra med innsiktsfulle kommentarer til teksten. Med andre ord, kan man si at paratekstene forbereder, presenterer og kommenterer innholdet i boka. De er derfor en del av bokens meningspotensial (Birkeland et al., 2019, s. 109ff).

Noe annet som skiller bildeboka fra annen type barnelitteratur er oppslag og sidevending. I fagbøker eller diktsamlinger vil et nytt oppslag bety et nytt tema eller et nytt dikt. Å bla om til et nytt oppslag i ei episk bildebok derimot, vil innebære ei viss framdrift i tid. Sidevending i ei bildebok vil altså fungere som den fortellende drivkraften. Årsaken er at oppslagene står i en seriell sammenheng, der et oppslag kan skape forventninger til det neste. Bildeboka kan også ta i bruk egne framdriftsskapende strategier som skaper spenning eller interesse for fortsettelsen. Et eksempel kan være en visuell sidevender. Dette kan være en figur eller person som er i bevegelse mot høyre bildekant, og kommuniserer til mottakeren at hen må følge etter og bla om. Vi har også verbale sidevendere som uavsluttede setninger eller setninger som signaliserer at vi må bla om (Birkeland et al., 2019, s. 112).

Ommundsen (2018, s. 167) fremhever at man kan finne bildebøker i de fleste sjangre, og at de har en evne til å utfordre og vekke flere ulike følelser i mottakeren ved å ta opp viktige problemstillinger. Hun påpeker også at bildebøker er et medium som mennesker i alle aldre kan oppleve sammen, og at den er spesielt egnet for å kunne ha litterære samtaler rundt. Gjennom slike samtaler kan man styrke elevenes identitet og utvikle deres forståelse og empati for andres livssituasjoner.

Som tidligere nevnt, argumenterer Culler (2002, 130ff) for at man oppøver seg litterær kompetanse gjennom gjentakende møter med litteratur, der man internaliserer et sett med regler og konvensjonelle lesemåter. Dersom man kjenner bildebokas regler og konvensjoner, vil man ha et mye bedre grunnlag for å kunne skape forståelse av bokas innhold. Vi har i dette kapitlet trukket frem blant annet paratekster og ikonotekst som kjennetegn ved bildeboka. Dette krever at mottakeren vet at paratekstene er en del av bokens meningspotensial, og at leseren evner å lese og tolke bilder, samt se bildene i sammenheng med verbalteksten for at bildeboka skal gi mening.

2.4.2 Bildeboka som høytlesingsbok

Håland og Ulland (2021b, s. 146) beskriver høytlesing som en metode som ofte tas i bruk for å formidle litteratur på barneskolen. Formidlingen blir oftest brukt hos de yngre elevene i småskolen, da høytlesningen gir de tilgang til tekster de ikke evner å tilegne seg på egen hånd. De eldre elevene kan også få godt utbytte av denne formidlingen, da den gir alle elevene samme tilgang til teksten, uansett hvilke leseferdigheter de har. Aktiviteten skaper altså felles referanserammer for deltakerne. Formidlingen gir også elevene en titt inn i andre verdener, da de gjennom litteraturen møter unike tema og problemstillinger som de mest sannsynlig ikke møter i egne liv. Håland og Ulland (2021b, s. 146) beskriver også at:

“Høytlesing kan i gode stunder være å dele en kunstopplevelse på en slik måte at en kjenner tiden stopper litt opp. Det å høre en tekst opplest er å kunne gå inn i en annen verden, å bli der en stund og å leve med og gjennom hovedpersoner og handling i en fiktiv verden. Gode høytlesingsstunder får en til å tro på fiksjonen, til å le og lide og å ha det nervepirrende skummelt sammen med personene i handlingen.”

Formidlingen kan også skape litterære bånd mellom leserne. Flere barnelitterære tekster har gjennom flere generasjoner blitt fellesreferanser og disse blir igjen en del av vår forståelse av verdenen rundt oss. Håland og Ulland (2021b, s. 147) påpeker at høytlesing utvikler selve språket, gjennom tilgangen til ord og begreper som utvikler elevenes generelle forståelse av tekster. Men, de nevner også at det er en del forskningsprosjekt som motbeviser dette, da språkutviklingen ikke er noe som skjer automatisk. Elevenes utvikling av ordforråd og leseforståelse øker først når elevene får arbeidet med teksten, og tatt i bruk språket på en aktiv måte i litterære samtaler. Dette kan knyttes opp mot Lev Vygotskijs læringsteorier, som vi skal ta for oss i avsnitt 2.5.

2.5 Sosiokulturelle læringsteorier

Hovedfokuset i de sosiokulturelle teoriene er bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner og settinger, som for eksempel hverdagen, arbeidslivet, eller slik som i vårt tilfelle, skolen. Her ser man på forskjellige menneskers skriving og lesing i den naturlige settingen, for så å beskrive og analysere dette gjennom kvalitativ metode, som observasjon og samtaler. I sosiokulturell læringsteori er man interessert i forskjellige situasjoner, men i tillegg ser man på hvordan ulike kulturelle og sosiale forhold er med på å forme hvordan vi tar i bruk lesing

(Kulbrandstad, 2022, s. 54). Videre skal vi se nærmere på ulike teoretiske og didaktiske perspektiver innenfor sosiokulturell læringsteori.

Den russiske teoretikeren Lev Vygotskij er kjent for sine sosiokulturelle perspektiver på læring som legger stor vekt på betydningen av sosial samhandling og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosessen. Et av de sentrale poengene hos Vygotskij, er at det sosiale kommer først, deretter det individuelle (Imsen, 2015, s. 188):

“All intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene.”

I boken *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* ser forfatteren, Lise I. Kulbrandstad, på to klassiske studier innenfor sosiokulturell læringsteori, som begge ser på lesing som sosial praksis gjennom kvalitative metoder. Hun konkluderer at i studier der man studerer hvordan lesing og skriving tas i bruk i virkelige situasjoner i menneskers hverdagsliv, vil man finne ut at lesing ikke bare sees som en individuell ferdighet, men må ses som en sosial samhandling i tillegg (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Eksempler på dette i skolen er at man ofte samtaler om eller rundt teksten tett etter lesingen.

Innenfor sosiokulturelle læringsteorier er “forståelse” og “avkoding” sentrale begreper innenfor lesing. Behovet for å skille mellom avkodings- og forståelsesaspekter er ikke alltid like stort når man skal skildre lesing i aktiv bruk i opplæringssituasjoner. I slike autentiske situasjoner, er lesing nesten alltid meningsseekende, og man ser på begreper som “literacy”, “literacy practices” og “literacy events” (Kulbrandstad, 2022, s. 54). I allmennspråket dreier begrepet “literacy” seg i utgangspunktet om at lesing og skriving kobles sammen. I faglitteraturen er betydningen utvidet til at man tar i bruk lesing og skriving til ulike formål, og i forskjellige settinger. Som tidligere nevnt, er lesing og skriving betraktet som sosiale praksiser, og mellommenneskelige interaksjoner er et sentralt aspekt ved det å lese, og det å

skrive. Dette fordi at selv når et menneske leser individuelt i en bok, foretar man en form for interaksjon, mellom leseren og forfatteren av boka/teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 59).

Begrepet “literacy events” beskrives av Barton & Hamilton som aktiviteter hvor lesing og skriving har en rolle, som oftest er en eller flere tekster midtpunktet i slike aktiviteter, i tillegg så forekommer det ofte samtaler rundt tekstene. Disse kommer av sosiale situasjoner, hvor man har muligheten til å observere (Kulbrandstad, 2022, s. 60).

Det siste begrepet innenfor autentiske situasjoner, er “literacy practices”, som i motsetning til “literacy events” ikke er observerbare. Barton og Hamilton påpeker at literacy practices kan representeres felles mønster man kan observere i bruken av lesing og skriving i unike settinger (Kulbrandstad, 2022, s. 60). Oversatt til norsk er betydningen av ordet litterasitetspraksiser, hvor man i begrepet “praksis” inkluderer holdninger, følelser og sosiale forhold i tillegg til de faktisk observerbare lese- og skrivehendene. Dette omhandler både menneskers ulike oppfatninger av litterasitet, og deres forskjellige måter å snakke om lesing og skriving på, samt mønstre for bruk av egen skriftkompetanse (Kulbrandstad, 2022, s. 60). Disse begrepene er sammen med på å beskrive ulike perspektiver i hvorfor lesing og skriving er en sosial prosess.

2.6 Kognitive læringsteorier

Som nevnt over, ser de sosiokulturelle læringsteoriene læring som en sosial prosess. Kognitiv læringsteori ser derimot på læring som en indre kognitiv prosess, hvor menneskets tankevirksomhet er utgangspunktet for å forstå læring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 58). Jean Piaget er en kjent teoretiker innenfor kognitiv læringsteori, og har utviklet begrepene akkomodasjon, assimilasjon og skjema som er grunnleggende sider ved hvordan vi lærer. Assimilasjon ser på læringsprosessen som et aktivt samspill mellom den kunnskapen man allerede har (skjemaer), nye erfaringer og informasjon man innhenter, og akkomodasjon forekommer når man må endre eksisterende skjemaer og/eller skape nye, slik at de samstemmer med det nye man erfarer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 59). Piaget (1970) mener disse tre begrepene er tett sammenvevde og supplerer hverandre i individets intellektuelle aktivitet. Gjennom hans øyne forekommer læring når det er likevekt mellom de skjemaene/kunnskapen man har fra før av, og ny informasjon/erfaring (Lyngsnes & Rismark,

2020, s. 60). I praksis betyr dette at enkeltindividet tilegner seg ny kunnskap ved hjelp av egen aktivitet, som igjen er et produkt av individets interesser, det vil si at læring er et resultat av handling (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63).

2.7 Sammenfatning av teori

Vi har i dette kapitlet presentert og gått nærmere inn på det vi har funnet av relevant teori og forskning knyttet til valgt tema og problemstilling. I tillegg har vi belyst begreper som er sentrale oppgaven.

Teorien angående litteratur brukes som teoretisk rammeverk i oppgaven, og er nødvendig for videre arbeid med problemstillingen. Vi har også presentert bildebokteori som brukes i bildebokanalysen, samt to læringsteorier som er gjennomgående i oppgaven. Dette er blant noen av teoriene som brukes som utgangspunkt for å analysere datamaterialet.

3. Metode

I metoddelen presenteres prosjektets vitenskapelige forankring og forskningsmetodene vi har benyttet i innhenting av empiri. Vi redegjør også for ulike valg vi har gjort knyttet til gjennomføringen av prosjektet. Videre begrunner vi valg av informanter og inndeling av grupper, hvordan datainnsamlingen ble gjort og metoden vi brukte i analysen av det innsamlede materialet. Til slutt drøfter vi etiske aspekter ved vår studie, samt styrker og svakheter med prosjektet.

Sosiologen Wilhelm Aubert definerer metoden som en fremgangsmåte og et hjelpemiddel for å løse problemer og nå frem til ny kunnskap (Aubert, 1985, s. 196). Metoden kan fortelle oss hvordan vi bør gå frem for å skaffe ny kunnskap eller etterprøve kunnskap, for å teste påstandenes gyldighet eller holdbarhet. Metoden kan derfor defineres som verktøyet vi tar i bruk for å undersøke noe. Den hjelper oss med datainnsamlingen, altså informasjonen vi behøver til vår undersøkelse (Dalland, 2020, s. 53-54).

Den metodiske tilnærmingen avhenger av problemstilling. Problemstillingen vår lyder som tidligere nevnt: *“Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes for å*

implementere folkehelse og livsmestring i norskfaget?”. I undersøkelsen ønsker vi å fange opp og undersøke forskningsdeltakernes opplevelser, tanker og følelser i møte med ei bildebok med kontroversielt tema. Dette er data som ikke kan måles eller tallfestes. Hensikten er å skaffe innsikt og erfaringer, som kan hjelpe oss å finne sammenhenger og gi oss en mer helhetlig forståelse av hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan anvendes, for å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Vi har derfor benyttet et kvalitativt design på oppgaven, da dette gir oss mulighet til å undersøke og reflektere rundt informantenes tanker og opplevelser. Datamaterialet for å kunne besvare problemstillingen er ikke tilgjengelig fra før. Derfor må vi gjennomføre en kvalitativ innhenting av data. Vi har valgt å benytte observasjon av to klasseromsøkter, der fokuset er den litterære samtalen rundt bildeboka *Fargene som forsvant*. Elevene i prosjektet vårt får også et arbeidshefte som de skal fylle ut og levere inn.

Problemstillingen er formulert som et spørsmål og går ikke ut fra noen presise hypoteser eller bestemte forventninger. Målet er å samle empiri som kan danne grunnlag for teoribygging, altså forme antagelser om hvordan ting henger sammen. Derfor heller vi mot en induktiv tilnærming, der man beveger seg fra empiri til teori. Ved å velge en induktiv tilnærming, trekker man slutninger fra et begrenset antall observasjoner til en mer vidtfavnende konklusjon. Dette kalles en induktiv generalisering (Nyeng, 2012, s. 59-61).

De relevante teoretiske perspektivene og resultatene og funnene fra observasjonene og arbeidsheftet, vil bli grunnlaget for drøftingen. Dette vil hjelpe oss å få en helhetlig forståelse. Dataene vi samler inn evner ikke å tale for seg selv. Derfor blir vi å ha en hermeneutisk tilnærming i oppgaven vår. Vårt mål for dette forskningsprosjektet er å kunne observere hvordan elever på mellomtrinnet tolker en “utfordrende” bildebok, og om bildebøker er en fin inngang i undervisning om tverrfaglige tema på mellomtrinnet.

3.1 Hermeneutikk

Det er i hovedsak to vitenskapssyn – *positivismen* og *hermeneutikken*. Disse to retningene sier noe om “... hovedtrekkene i synet på kunnskap, teoridannelse og metode” (Dalland, 2020, s. 41). Positivismen kan forstås som den den forklarende og naturvitenskapelige kunnskapen, der man studerer den fysiske naturen. Den vektlegger å finne og forklare sannheten på en

objektiv og nøytral måte. Men positivismens metoder har ikke evne til å gi oss kunnskap som kan hjelpe oss med å forstå oss selv og andre mennesker (Dalland 2020, s. 41-42). Nyeng påpeker at (Nyeng, 2012, s. 50):

“Mennesket er ikke en isolert og selvstendig størrelse med atferd, motiver og holdninger som kan beskrives i et nøytralt, kulturavhengig språk, men er dypt preget av kollektive forhold slik disse viser seg i ulike former for steds- og tidsavhengig sosial interaksjon”

Siden vi skal forske på meningsfenomener som handlinger, følelser og sosiale relasjoner, blir ikke ren observasjon godt nok, da man blir nødt til å tolke det som skjer i lys av sin kontekst. Vi som forskere er heller ikke noe unntak, da vi også er en del av den sosiale virkeligheten. Derfor blir det nærmest umulig for oss å nullstille oss og innta et nøytralt tilskuerståsted (Nyeng, 2012, s. 50-51). Derfor har vi valgt å ha en hermeneutisk tilnærming. Den kan forstås som den kritiske og forstående humanvitenskapen, der man studerer mennesket og menneskeskapte fenomener (Dalland 2020, s. 41-42). Ved denne tilnærmingen ser man på forskning som et “systematisk arbeid med fortolkninger” (Nyeng, 2012, s. 45).

Siden vi skal forske på meningsfenomener som handlinger, følelser og sosiale relasjoner, blir ikke ren observasjon godt nok da man blir nødt til å tolke det som skjer i lys av sin kontekst. Vi som forskere er heller ikke et unntak, da vi også er en del av den sosiale virkeligheten. Det blir det nærmest umulig for oss å nullstille oss og innta et nøytralt tilskuerståsted (Nyeng, 2012, s. 50-51). Derfor har vi valgt å ha en hermeneutisk tilnærming. Den kan forstås som den kritiske og forstående humanvitenskapen, der man studerer mennesket og menneskeskapte fenomener (Dalland 2020, s. 41-42). Ved denne tilnærmingen ser man på forskning som et “systematisk arbeid med fortolkninger” (Nyeng, 2012, s. 45).

3.2 Observasjon som metode

Observasjon er en metode som lar oss å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler med andre mennesker og det fysiske miljøet rundt seg. Her kan vi også se om det er samsvar mellom hva folk *sier* at de gjør og handlingene og samhandlingene individet foretar seg (Dalland, 2020, s. 102). Observasjon er en metode vi har blitt godt kjent med

gjennom våre praksisperioder, og kunsten å observere hvordan mennesker samhandler i et klasserom, både lærere og elever. En slik form for observasjon er vel mer overfladisk og har kanskje et annet formål enn observasjon som metode i vår forskning.

I forskning er observasjon en metode som handler om å ta vare på inntrykkene (Dalland, 2020, s. 102). Dette krever at vi i vårt tilfelle foretar nøyaktige notater, slik at vi kan fange opp helheten i flere observasjoner for å lære om informantene og deres tolkninger. Vi har valgt at en av oss leser høyt fra boka, mens den andre noterer observasjoner underveis. Det at vi er to observatører, med ulike roller, gjør at den som skriver notater må være observant på informantene i undervisningen, og kanskje forholde seg litt i bakgrunnen. Man må bestemme seg for grad av deltagelse, slik at man som observatør har en klar funksjon. Det er viktig å spesifisere posisjonen observatøren skal ha i dette miljøet, slik at det foregår på riktig etisk måte (Dalland, 2020, s. 103). En må være klar over at observasjon som forskningsmetode fører med seg flere etiske utfordringer. Våre egne erfaringer med observasjon, og å bli observert som lærerstudenter i undervisning, kan være et viktig hjelpemiddel i eget arbeid med observasjon som metode, og er med på å danne et godt grunnlag for de etiske refleksjonene metoden krever (Dalland, 2020, s. 102).

Gjennom vårt valg av metode, kom vi fram til at vi ville være med i klasserommet, slik at settingen rundt forskningen ble så naturlig som mulig. Ved å benytte deltagende observasjon, går man inn som både observatør og deltaker, slik at man får observert og samhandlet samtidig (Kjelaas, 2020, s. 41). Det at vi kan være deltagende observatører gir oss fordelene med at vi kan delta i den sosiale prosessen vi studerer for å innhente data. Ved å velge observasjon som metode, avhenger resultatet og dataene man får, at man bruker seg selv som instrument i forskningen (Dalland, 2020, s. 104). Våre tidligere erfaringer og forhåndsoppfatninger av klassen er med på å påvirke dataen vi får gjennom observasjonene. Våre egne forutsetninger som observatører vil også påvirke hvordan resultatet blir, siden det er første gang vi går inn som observatører i forskningsfeltet.

Avslutningsvis i observasjonen, tar man det man har samlet av observasjoner og notater, slik at man får analysert og tolket dataen. Som observatører har vi et viktig ansvar med å ivareta

informantene, da de ikke har muligheten til å kunne kontrollere sluttresultatet av observasjonsdataen. Dette er en viktig del av det vi må ta i betraktning med tanke på det forskningsetiske i vår oppgave. Mer om forskningsetikk vi må ta hensyn til, samt hvordan vi kan ivareta dette kommer vi innpå senere i oppgaven.

I de neste tre delkapitlene vil vi begrunne våre valg av gruppeinndelinger og arbeidsmåter i bildebokprosjektet vårt. Vi vil til slutt presentere tidsplanen for prosjektet.

3.2.1 Valg av gruppeinndeling

I vårt forskningsprosjekt endte vi opp med å innhente empiri fra en tidligere praksisklasse. Dette er en klasse som består av 23 sjetteklassinger. Kjønnfordelingen er tilnærmet lik, med 12 jenter og 11 gutter. Siden dette er en tidligere praksisklasse, har vi allerede en god del forkunnskaper om enkeltenelevene og klassen som helhet. Når vi var i praksis hos dem, viste de stor interesse for krigen i Ukraina, og generelt temaet krig. Dette tok vi med oss videre i betraktningen om valg av bildebok. I klasserommet fikk elevene ofte muligheten til å delta muntlig under gruppesamtaler eller i klassesamtaler. Slike samtaler hadde lærerne og elevene skapt gode rutiner rundt, og elevene var særdeles flinke til å lytte på hverandre og komme med gode innspill.

Når vi fikk bekreftet klassen vi skulle gjennomføre forskningsprosjektet i, vurderte vi ulike vinklinger på hvordan vi skulle gjennomføre bildebokprosjektet vårt. For at vi og elevene skulle få mest mulig ut av øktene, delte vi klassen i to grupper. En av grunnene var at det ble mer oversiktlig med tanke på transkribering av observasjoner og responser under gjennomgangen av bildeboka og den litterære samtalen. En annen grunn til dette var at vi ønsket at så mange elever som mulig skulle få muligheten til å delta i samtalen. Vi vet av erfaring at enkelte elever tar mer plass i samtalene enn andre. På en side er dette positivt da disse enkeltelevene kan trekke med seg resten av klassen, men på en annen side kan de ta så mye plass at ikke alle elevene får mulighet til å delta i samtalen. Ved å dele klassen i to vil vi også få muligheten til å se på likheter og ulikheter i de to gruppene i drøftedelen.

Gruppeinndelingen ble bestemt i samarbeid med elevenes kontaktlærere. Vi mente det var viktig at elevene hadde gode relasjoner til de andre på gruppa si, samt at det var lik fordeling av gutter og jenter. Vi ble til slutt enige om at det var hensiktsmessig å ta i bruk en allerede eksisterende gruppeinndeling – gruppe rød og gruppe blå. Elevene var godt kjent med gruppa si fra før, noe vi så på som en fordel for når vi skulle gjennomføre samtale på slutten av øktene. Jentene og guttene var også likt fordelt mellom disse to gruppene.

3.2.2 Valg av arbeidsmåter

Hensikten med prosjektet vårt er å finne ut om bildeboka *Fargene som forsvant* kunne være et godt verktøy å ta i bruk i undervisning om kontroversielle og tverrfaglige tema. Vi var også interesserte i å se nærmere på hvordan man kan arbeide med bildebøker i undervisningen på en måte som utvikler elevene sosialt og faglig, og ikke bare som en pauseaktivitet under matpausen til elevene, slik vi har erfart og sett i praksis. Vi valgte å observere to undervisningsøkter med de to inndelte gruppene, der vi leste høyt fra bildeboka vi hadde valgt innenfor temaet krig. I dette prosjektet var det hensiktsmessig å gjennomføre en litterær samtale rundt den utvalgte bildeboka, da vi ville gi elevene mulighet til å skape mening fra teksten sammen, samt komme frem til ulike refleksjoner og tolkninger av hva hovedbudskapet og temaet i bildeboka var.

For å kunne gjennomføre den litterære samtalen, var det viktig at elevene ble godt kjent med bildeboka. Vi valgte derfor å ta i bruk en digital versjon av bildeboka, slik at elevene fikk muligheten til å studere bildene nøye mens vi leste høyt. I tillegg til høytlesningen, ønsket vi tett oppfølging av klassen i lesefasene før, underveis og etter høytlesinga av bildeboka, samt å skape gode rammer for den litterære samtalen. Vi laget derfor et eget arbeidshefte som elevene skulle fylle ut før og etter endt lesing. Vi ønsket også at arbeidsheftet skulle fylles ut før den litterære samtalen, da vi ville se hver enkelt elevs umiddelbare tanker rundt boka. Heftet kunne også være med på å gjøre det enklere for elevene å delta i den litterære samtalen etterpå, da de allerede har startet tankeprosessen rundt handlingen og temaet i boka. Vi ville også få et best mulig helhetlig bilde av elevenes tanker, da noen utmerker seg best skriftlig, mens andre utmerker seg best muntlig.

I del en av arbeidsheftet inkluderte vi spørsmål som skulle få i gang elevenes tankeprosesser, tolkninger og interesse rundt boka. Denne delen skulle fylles ut før vi i det hele tatt åpnet boka. Derfor er svarene deres i del en basert på tittelen og det de så på framsiden av boka. Etter høytlesingen skulle elevene få fylle ut del to av arbeidsheftet. I denne delen inkluderte vi spørsmål som skulle vise elevenes refleksjoner og tolkninger av handlingen og temaet av boka.

Vi ønsket å rette de litterære samtaler mot Øvreeides (2018, s. 17ff) grunnmodell: *Den dialogiske samtalen*. Grunnen til dette var at vi hadde et ønske om at elevene skal være trygge nok til å uttrykke seg på egne premisser, og at motivasjonen for samtalen skal ligge på begge sider av relasjonen. Vi ønsket også at elevene skal få muligheten til å styre samtalen retning, og at de sitter igjen med følelsen av å bli hørt og forstått.

Under de litterære samtaler ønsket vi også at alle elevene skulle komme til ordet. Derfor valgte vi å sette elevene sammen i par, slik at de skulle ha noen å reflektere sammen med før de fikk svare foran resten av gruppen. Parene delte vi opp ut ifra de som arbeidet godt i lag og de som hadde en god relasjon fra før. Dette på grunnlag av erfaringene vi fikk med elevene i praksistiden. Partnerne fikk da muligheten til å lære av hverandre og få en ny eller dypere forståelse. Dette gjorde vi blant annet for å motvirke passive tilskuere. I tillegg kan det være enklere for elevene å dele tankene sine med en medelev først, hvis de er usikre på svarene sine eller redde for å ta ordet. Vi håpet at denne metoden skulle gjøre det lettere for elevene å delta etterpå foran resten av gruppen.

3.3.3 Tidsplan

Gruppe 1:

Kl. 09:00-09:05	Ca. 5 min	Oppstart
Kl. 09:05-09:15	Ca. 10 min	Oppgaver del 1
Kl. 09:15-09:35	Ca. 20 min	Høytlesing
Kl. 09:35-09:50	Ca. 15 min	Oppgaver del 2
Kl. 09:50-10:15	Ca. 25 min	Litterære samtaler

Gruppe 2:

Kl. 12:00-12:05	Ca. 5 min	Oppstart
Kl. 12:05-12:15	Ca. 10 min	Oppgaver del 1
Kl. 12:15-12:35	Ca. 20 min	Høytlesing
Kl. 12:35-12:50	Ca. 15 min	Oppgaver del 2
Kl. 12:50-13:15	Ca. 25 min	Litterære samtaler

3.4 Analyse

3.4.1 Tematisk analyse – ulike valg

I vårt forskningsprosjekt bestod datagrunnlaget av svar på åpne og lukkede spørsmål som ble stilt i arbeidshefte elevene fikk utdelt, samt litterær samtale i forbindelse med bildeboka *Fargene som forsvant*. Svarene vi fikk var forskjellige både i lengde, tolkninger, tematikk og kvalitet. Spriket mellom korte stikkordssvar og lengre tolkninger var store, da spesielt i svarene innhentet fra arbeidsheftet. For å systematisere og kategorisere datamaterialet, var vi avhengige av å ta i bruk en analysemetode som kunne ta for seg de ulike kontrastene i vårt kvalitative materiale. Vi kom derfor frem til at vi kunne ta i bruk tematisk analyse, da det er et fleksibelt verktøy, som en kan bruke med alle typer data (Braun & Clarke, 2006).

Tematisk analyse som metode kan legge til rette for å se mønster i datamaterialet, ved hjelp av de ulike fasene som man deler dataen inn i. Virginia Braun og Veronica Clarke har i artikkelen *Using Thematic Analysis in psychology* gitt en nyttig og konkret innføring i tematisk analyse og skildrer prosessen i seks ulike trinn; gjøre seg godt kjent med dataene, generere innledende koder, lete etter tema, gå kritisk gjennom temaene, definere temaene, og til slutt, rapportering (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden gjør det mulig å identifisere, analysere og rapportere mønster og tema i kvalitativ forskning, uten at en må binde seg til teorier og epistemologi (læren om kunnskap). I tematisk analyse blir data og materiale gruppert i forskjellige kategorier/temaer. I tillegg til å beskrive dataene kan denne analysen brukes for å besvare forskningsspørsmålene vi stiller (Braun & Clarke, 2006). Videre skal vi gå nærmere inn på hvordan vi, steg for steg, tok i bruk tematisk analyse som metode for å kunne besvare vårt forskningsspørsmål.

3.4.2 Analyseprosessen

Fase 1 - gjøre seg kjent med datamaterialet

I fase 1 skulle vi gjøre oss kjent med datamaterialet vi hadde samlet. Siden vårt datamateriale blant annet inneholdt verbale data fra den litterære samtalen, måtte vi oversette talespråket til et skriftspråk, gjennom transkripsjon. Dette gjorde vi for å forenkle utførelsen av den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006).

Deler av transkripsjonen ble gjort underveis i den litterære samtalen. En av oss styrte samtalen, mens den andre skrev ned ordrett det som ble sagt. Etter hver gruppe, satte vi oss også ned og diskuterte hva vi observerte av kroppsspråk og ansiktsmimikk hos elevene, samt det som ble sagt under samtalen. Denne diskusjonen tok vi lydopptak av, slik at vi kunne transkribere det senere.

For å tydelig skille mellom hvem som sa hva, satte vi (I:) foran den av oss som stilte elevene spørsmål og (E:) foran det elevene svarte. Vi delte også transkripsjonen inn i ulike seksjoner basert på de ulike spørsmålene eller temaene vi snakket om. På den måten ble det mer oversiktlig når vi i ettertid skulle lese gjennom transkriberingene. Vi la også inn det elevene svarte på arbeidsheftet lenger ned i transkripsjonen, slik at vi hadde oversikt over dette også. For å ivareta elevenes anonymitet, ble alt av tekstmateriale transkribert i bokmålsform. Dette gjorde også transkripsjonen mer lesbar. Dette dokumentet leste vi gjennom flere ganger for å gjøre oss kjent med det, samt begynne å se etter meninger, mønster eller sammenhenger. I løpet av gjennomlesningene begynte vi også å luften og skrive ned ideer for kodingen i fase to.

Fase 2 - å begynne med koding

Fase to startet når vi hadde lest og satt oss inn i dataene, og begynte å komme med ideer om hva som er interessant i datamaterialet. I denne fasen begynte vi å produsere innledende koder fra datamaterialet. Disse kodene var med på å identifisere trekk ved dataene som virket interessante eller nødvendige for oss og vår oppgave. På denne måten delte vi datamaterialet vårt inn i meningsfulle grupper som vi senere utforsket. Formålet i denne fasen er altså å bli kjent med hva som kan være relevant for oss og vår oppgave (Braun & Clarke, 2006). Vi utarbeidet flere koder, selv om vi ikke var sikre på om vi fikk bruk for dem. Kodene som

dukket opp underveis i denne fasen var ikke bestemt på forhånd, noe som vil si at vi har en induktiv tilnærming. Eksempler på koder vi har utviklet er “symboler” og “fargebruk”. “Symboler” er et eksempel på en kode for at elevene fant eller tolket symboler i boka, og “fargebruk” er et eksempel på en kode for at elevene nevnte fargebruken i boka.

Fase 3 - søke etter tema

Når vi startet fase tre, var alt datamaterialet kodet og sortert. I denne fasen sorterte vi de forskjellige kodene i potensielle temaer. Dette gjøres ved å analysere kodene og vurdere hvilke koder som kan kombineres for å danne et overordnet tema. I denne fasen måtte vi også samle alle de relevante kodede dataekstraktene innenfor de identifiserte temaene. Til slutt endte vi opp med flere kandidattema, som vi senere skal velge mellom eller slå sammen (Braun & Clarke, 2006).

Fase 4 – gjennomgang av valgte tema

I fase fire tok vi en gjennomgang av de forskjellige temaene vi så langt hadde identifisert. Vi sjekket kvaliteten på temaene og vurderte om vi hadde tilstrekkelig med data for å dekke dem, ved å sjekke antall utsagn hvert tema hadde. Vi slo også sammen noen av temaene da noen av dem tok for seg de samme tingene (Braun & Clarke, 2006).

Fase 5 – Definere og navngi tema

I denne fasen identifiserte og definerte vi de endelige temaene. Dette ble gjort gjennom å analysere temaene, der vi fant ut hva temaene konkret handlet om og hva som var unikt med dem. Vi beskrev også hvordan temaene passet inn i forhold til oppgaven vår (Braun & Clarke, 2006). De endelige temaene ble “elevenes evne til refleksjon rundt teksten”, “elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv” og “elevenes evne til å finne og tolke emosjonene i boka/elevenes emosjonelle respons”.

Fase 6 - rapportering

I den sjette og siste fasen startet selve rapportering av funnene fra analysen vår (Braun & Clarke, 2006). Altså med andre ord, å skrive resultatkapitlet.

3.5 Styrker og svakheter med prosjektet

Under vil vi diskutere studiens styrker og svakheter, som det er viktig å være bevisst på i vårt masterprosjekt. Vår problemstilling søkte å få innsyn i hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan anvendes for å implementere folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Dette er en masteroppgave, noe som i seg selv vil utgjøre en svakhet for prosjektet vårt. Vi har begrenset med erfaringer når det kommer til å utføre et forskningsarbeid av denne størrelsen, og vi har også bare muligheten til å studere noen få elementer av virkeligheten på et visst tidspunkt. Den sosiale virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Derfor vil våre funn kanskje være sanne på det tidspunktet, men ikke på et annet tidspunkt.

Klassen vi foretok forskningsprosjekt hos er vår tidligere praksisklasse. Vi dannet i vår praksisperiode gode relasjoner med elevene i denne klassen og fikk god kjennskap til dem, både som enkeltindivider og gruppe. I vårt arbeid med denne oppgaven har vi diskutert oss frem til at denne bakgrunnskunnskapen er en styrke i prosjektet.

3.5.1 Troverdighet

Data man innhenter kan være relevant for forskningen, men en annen faktor som er like viktig er reliabilitet og pålitelighet til dataen man innhenter. Med dette menes det at man underveis i prosessen med innhenting må være nøyaktig i alle ledd (Dalland, 2020, s. 63). For vår del vil dette selvfølgelig være viktig i alle ledd i forskningen, men da spesielt i vårt arbeid med litterære samtaler og observasjon.

Litterær samtale som metode kommer også med mulige feilkilder, slik som i kommunikasjonskjeden. Her vil det være flere faktorer som kan bli påvirket, alt i fra hvordan spørsmålene blir stilt og hvordan de blir oppfattet av mottaker, til om man har notert ned svarene rett. (Dalland, 2020, s. 63). Det kan være lett å misforstå svar som blir gitt, men også

spørsmålet man stiller. Det er nok til at man noterer ned svaret feil, slik at innholdet blir feilkommunisert, så har man allerede en form for svekket grad av reliabilitet i forskningen. Dette er med på å redusere påliteligheten i gruppesamtalen (Dalland, 2020, s. 63).

Redusert reliabilitet kan også forekomme i observasjon som metode. Mister man fokuset i noen sekunder, eller blir distraherert fra det man skal observere, kan man risikere å miste essensen i det som foregår i handlingsrommet, og tolke dette feil. I tillegg til dette kan man også ha vanskelig for å finne rett ord for handlingen som har forekommet, slik at man ikke nøyaktig nok får transkribert hva som faktisk foregikk der og da (Dalland, 2020, s. 63).

Uansett metode som brukes, er det viktig å foreta seg godt forhåndsarbeid i forskningen, slik at man kan redusere antall feil som blir begått. Målet må være å oppnå pålitelige resultat som man kan bruke i forskningen.

3.6 Ethiske retningslinjer

Etikk omhandler de normene man følger for god og riktig måte å leve på (Dalland, 2020, s. 168). Etikken er med på å veilede og gi oss grunnlag for om de handlingene man foretar er rett. Når det gjelder forskningsetikkens område i etikken, omhandler det om å vurdere forskningen opp imot normene og verdiene i samfunnet. Denne vurderingen gjelder for alle aspektene i forskning, alt i fra planleggingen, valg av problemstilling, valg av metode, samt hvordan resultatene blir tatt i bruk. Det mest sentrale innenfor forskningsetikk er ivaretagelse av personvern, slik at man sikrer de som deltar i forskningen og deres identitet på best mulig måte (Dalland, 2020, s. 168). Dette gjelder allerede fra man begynner prosessen med forskningen, til ferdig sluttresultat.

I vårt arbeid har vi kommet frem til metoder vi mener passer vår valgte problemstilling best mulig. Med ulike forskningsmetoder følger også ulike etiske dilemma å ta stilling til, og som må ivaretas underveis. Ethiske vurderinger omhandler ikke bare det å følge regler, men også å reflektere rundt utfordringer man kan møte i arbeidet med forskningen når det gjelder det etiske (Dalland, 2020, s. 167). Uansett hvilke forskningsetiske dilemmaer man står ovenfor, er det viktigste å finne ut hvordan man kan ivareta disse. For vår del, vil kanskje de fleste etiske

forekomstene oppstå rundt ivaretakelsen av informantene i gruppesamtalene og observasjonene.

I arbeidet med observasjon som metode, har vi kommet frem til at vi ønsker en rolle der vi kan være deltagende observatører, noe som kan skape utfordringer i forhold til det etiske. Det som kan være en ulempe med å være deltager, er at man fort kan bli for involvert i rollen som deltager. Dette kan resultere i at deltakerne ikke tar hensyn til deg som forsker. Det kan også resultere i at selve observasjonen kommer i bakgrunnen, og at man ikke får tatt nøyaktige notater. Dette kan også påvirke resultatet av observasjonene, og validiteten på dataen vi får. Innenfor observasjonene som blir foretatt, er et annet forskningsetisk dilemma, at informantene våre ikke får tilgang til det vi observerer, slik at det er kun våre tolkninger som ligger til grunne for dataen vi innhenter. De har da ingen kontroll over det som vi observerer. Her er vi avhengige av tillit, slik at informantene som deltar, føler seg godt nok ivaretatt av oss som forskere (Dalland, 2020, s. 167). Det at vi har god relasjon til våre informanter, da de er vår tidligere praksisklasse kan kanskje være en fordel her.

Innen forskning, må man sikre at forskningsetiske normer blir ivaretatt. For å kunne gjøre dette har vi Norsk senter for forskningsdata (NSD), med Personvernombudet for forskning og De nasjonale forskningsetiske komiteene, som alle er organisasjoner som bidrar til å veilede og gi råd til studenter og forskere (Dalland, 2020, s. 168). I vårt arbeid med forskningen er det derfor vitalt at vi samarbeider med disse organisasjonene for å kunne ivareta de forskningsetiske dilemmaene som vi støter på i vår oppgave. Siden vårt forskningsprosjekt innebar håndtering og behandling av andres personopplysninger, måtte prosjektet godkjennes av NSD. Derfor sendte vi inn et meldeskjema for godkjenning før vi gjennomførte prosjektet. NSD ga oss god rådgivning på våre valgte metoder, og hjalp oss med å finne ut hvordan vi skulle arbeide for å ivareta informantenes sikkerhet og anonymitet. Ved å rådføre oss med NSD har vi på best mulig måte sikret oss at vi verner om rettighetene som informantene i vårt forskningsprosjekt har.

4. Analyse av bildebokmaterialet med vekt på handling, ikonotekst og tematikk

Under gjør vi en kortfattet analyse av bildeboka *Fargene som forsvant*. Vi har valgt å rette analysen mot bildebokas handling, ikonotekst og tematikk. Først vil vi gi et kort handlingsreferat av boka, før vi undersøker ikonoteksten i tre utvalgte oppslag. Valget av disse tre oppslagene er relatert til elevenes interesse for dem under gjennomgangen av bildeboka og i den litterære samtalen under prosjektet. Vi vil også kommentere hvordan tematikken i boka formidles i de tre oppslagene. Vi vil også se på fargebruken og noen gjennomgående symboler, som er avgjørende for tolkningen av boka.

4.1 Handling

I boka *Fargene som forsvant* møter vi en ung jente. Hun og moren bor i en by som er tydelig preget av krig. Veiene, broene og huset de bor i er ødelagte av bomber. Jenta forklarer hvor kaldt og vått det er rundt dem, der de ligger sammenkrøpet på den plassen i huset hvor det fremdeles er tørt. Moren holder rundt henne, og hun ber moren fortelle henne historien om fuglen. Moren forteller henne om fuglen som kommer ned fra fjellene om natten mens de sover. Den brer vingene sine over huset deres som et skjold mot alle farene rundt dem. Moren forteller henne også at alt er snart over og at ting vil bli som de var før. Jenta vet ikke hvordan ting kan bli som før når alle husene har rast sammen og veiene er bare store, dype hull.

Jenta våkner plutselig en natt til en stor fugl som står og ser ned på henne. Dette var fuglen mammaen har fortalt om. Fuglen spør om hun har glemt hvordan ting var før krigen. Jenta prøver å huske, men sliter med å se det for seg. Fuglen prøver å minne henne om den morgenen hun sto i vinduet og ventet på noen i sin nye kjole. Plutselig kom minnet om den nye røde kjolen hun hadde på seg. Hun kunne også huske at hun sto og ventet på sin far. Hun forteller fuglen hvordan de gikk smilende gjennom gaten og ventet på sollyset. Fuglen spør hvor de skal, og hun svarer at de skulle til markedsplassen. Da kom minnene av den dagen frem i hodet hennes. Hun forklarte fuglen om danserne i gule kjoler, de grønne teppene til mor som hun bar og bodene som ble fylt opp med grønnsaker, frukt, nøtter og blomster.

Fuglen spør så hva som gjorde henne lykkelig før. Da begynner jenta å høre musikk i hodet sitt, og forteller fuglen at det var musikken til far. Fuglen forklarer jenta at lydene er med

henne fremdeles, bare inni henne. Før alt ble svart, husker hun også på bestevennen hennes som alltid sto og ventet på henne og lukten av syrinene rundt henne.

Hun spør fuglen om råd om hvor lenge de kan bli i byen, hvor de kan dra og hvordan de kan komme seg unna krigen. Fuglen forteller jenta en historie der om en flokk med fugler som skulle ut på en lang og farlig reise. Fuglene finner ut at det lureste på en slik reise er å holde sammen. Jenta er fortsatt nervøs for hvordan hun og moren kan flykte, men fuglen minner henne på at så lenge de holder sammen, kan de hjelpe hverandre. Idet fuglen tar av og flyr videre, kan jenta se at fuglen ikke lenger er svart. Den er full av farger som skinner.

Mora til jenta våkner, og de ligger inntil hverandre til solen titter frem og støvet rundt dem har lagt seg. Jenta tar hånden til mor og de begynner å gå. Hun tenker på faren sin og lurere på om hun noen gang får se han igjen. Hun er redd, men sier ingenting til mor. Hun får plutselig øye på en regnbue, og sier alle fargene inni seg. Hun husker alt fuglen hadde sagt til henne i løpet av natten, og hun vet at de vil klare seg.

4.2 Ikonotekst, tematikk og symboler i tre utvalgte oppslag

Før vi ser nærmere på de oppslagene vi har valgt ut, skal vi se nærmere på paratekstene.

Paratekstene er som sagt tittel, omslagsillustrasjon, innsidepermer og format. Paratekstene gir informasjon som kan hjelpe mottakeren å etablere en førforståelse, som videre får i gang tolkingen av boka, allerede i forkant av leseprosessen (Birkeland et al., 2019, s. 109).

Forsidebildet viser ei lita jente med kort svart hår som lener seg mot et rekkverk. Jenta er barbent, og hun har på seg en prikkete, ferskenfarget kjole. Ved siden av henne kan vi se en grå katt. De står sammen på en balkong og ser utover noe vi som mottakere ikke ser. Vi kan se at kjolen, håret hennes og gardinene rundt henne blafrer i vinden. I bakgrunnen kan vi se den gule himmelen og to trær. Forsidebildet er veldig fargerikt og gjør det vanskelig for mottakeren av teksten å tolke hva boka egentlig handler om. Forfatterens navn finner vi midtstilt øverst på siden i en svart liten skrift. Under finner vi tittelen skrevet i en større rød skrift. Vi finner igjen den samme rødfargen i prikkene på kjolen til jenta. Tittelen *Fargene som forsvant* er med på å gi mottakeren et lite hint om hva som venter inni boka.

Baksidebildet viser et svart-hvitt bilde av den samme jenta, sittende med katten sin i armene. Vi kan kjenne igjen balkongen fra forsidebildet, men den ser nå helt annerledes ut. Gardinene som viftet i vinden, er revet nesten i stykker. Rekkverket som jenta støttet seg på er forsvunnet og veggen ved siden av er bombet i stykker. I stedet for den fargerike kjolen, sitter hun nå i en grå og hvit pysjamas. Vi kan også se månen oppe på himmelen som lyser ned på jenta og katten. Som mottaker får man en litt urolig følelse av baksidebildet. Den store kontrasten mellom forsida og baksida får oss som mottakere til å spørre spørsmål som: “Hvordan gikk det fra å være en fargerik og fin forside, til en mørk og grå bakside?” og “Hva har skjedd med huset jenta bor i?” På baksidebildet finner vi også en verbaltekst som er hentet fra inni boken: “Mor legger armene sine rundt meg. Fortell om fuglen, sier jeg lavt. Da forteller hun om den store fuglen. Den som kommer fra fjellene når det blir kveld og brer vingene sine over huset vårt. For å skjule oss mot alle farene” (Ørbeck-Nilssen, 2017). Da begynner man å skjønne at noe er galt og at jenta er i en form for fare.

Både fremre og bakre innsideperm har hvit bakgrunn. På den fremre innsidepermen finner vi forfatterne og tittelen utformet på samme måte som på forsida av boka. Under finner vi igjen en illustrasjon av jenta og katten. Denne gangen er illustrasjonen i svart/hvit, noe som kan hinte til tittelen av boka. Begge to står og ser på noe vi som mottakere ikke kan se.

Bakgrunnen er helt hvit, så det er vanskelig å tolke hva de ser på eller hvor de befinner seg. På den bakre innsidepermen er også illustrasjonen i svart/hvit, men denne gangen er det kun katten som er illustrert. Dette kan gi oss et lite frempek på at jenta forlater historien på et eller annet vis.

4.2.1 Oppslag 1



*“Det er så kaldt her.
Mor legger armene sine
rundt meg.
Vannet renner ned langs
veggene.
Lager store dammer på
gulvet.
Vi finner plassen vår der det
fremdeles er tørt.
Jeg krøller meg sammen.
Lytter til stemmen hennes
som hvisker til meg i
mørket” (Ørbeck-Nilssen,
2017, s. 4-5).*

Det første oppslaget vi har valgt å se nærmere på, er oppslag 1. På oppslaget ligger ei jente i fanget til sin mor i forgrunnen av bildet. Moren holder delvis rundt henne og begge to har et blikk og et kroppsspråk som man kan tolke som bekymret, nedstemt og motløst. Man legger også merke til en mørk katt som står over jenta og ser ned på henne. De sitter inntil en vegg som er delvis rast sammen. Når blikket beveger seg over på bakgrunnen, kan man også se bygninger og broer som har rast sammen. Himmelen i bakgrunnen er svært mørk, og det er mest sannsynlig kveld eller natt der de befinner seg. Man kan anta at det er der de skal sove den natten. Fargene som er brukt i illustrasjonen på dette oppslaget er mørke jordfarger. En kan nesten assosiere illustrasjonen med et svart-hvitt-fotografi, da alt av farger er fraværende. Denne visuelle framstillingen er med på å understreke realismen i fortellingen. Fargebruken gjør også at stemningen i bildet virker enda mer nedstemt. Hvis man ser på kontrastene mellom dette oppslaget og den fargerike framsiden av boken, så virker det nesten som at jenta befinner seg i to ulike verdener.

Verbalteksten er plassert oppe til venstre på himmelen i oppslaget. Tekststørrelsen er liten, noe som gjør at man bruker god tid på bildet, før øynene flytter seg over til teksten.

Verbalteksten i seg selv er preget av korte og oppstykkede setninger som fortelles i første person. Vi forstår at det er den lille jenta som er førstepersonsfortelleren gjennom

setningen "Mor legger armene sine rundt meg". Gjennom verbalteksten får vi altså et innblikk i hva jenta gjør, tenker og opplever gjennom verbalteksten. Vi får lese om hvor kald jenta er, og hvor ille tilredt bygningen de sitter i er. Når man leser videre, får man høre at plassen de sitter på er "plassen deres". Da kan man anta at dette ikke er første gangen de sitter der for å sove. Man skjønner først da hvor desperat situasjonen jenta og moren står oppi er.

Noe verbalteksten ikke nevner, er den svarte katten som befinner seg ved siden av jenta i bildet. Katten dukker som sagt opp i paratekstene, i tillegg til at den følger jenta gjennom hele boka. Vi kan se at katten er vendt mot bladretningen, og man kan derfor tolke katten som en visuell sidevender. Katter er også kjæledyr som kan symbolisere varme og trygghet gjennom fortellingen. Jenta har jo både mistet huset sitt, byen sin, faren og bestevennen sin. Hun har i tillegg mistet minnene sine om hvordan ting var før. Men katten hennes er der fortsatt og gir henne varme og trygghet.

4.2.2 Oppslag 12



"Kommer du?"

Han står og venter på meg.

Vil at vi skal være sammen. Hele tiden.

*Jeg vinker og roper at nå
kommer jeg.*

Lukten fra syrinene

Fyller luften, fyller meg.

Et øyeblikk ser jeg de fine buskene

Og bestevennen min som venter.

Så er alt borte igjen.

Fuglen stryker vingen over kinnnet mitt"

(Ørbeck-Nilssen, 2017, s. 27-28).

Det andre oppslaget vi har valgt å se på, er oppslag 12. Det første man legger merke til er jenta som kommer gående ned en trapp. Hun har på seg en knallrød kjole, noe som står i kontrast mot den gråe trappen og de gråe veggene i bakgrunnen. Bak jenta kan vi også se den samme svarte katten som går igjen i boka. Øynene beveger seg så videre mot de lilla og

grønne buskene som jenta står og ser på. Den står også i kontrast mot den hvite veggen i bakgrunnen. Under buskene får vi se en liten gutt. Han er tegnet i svart-hvitt. Vi kan se at trappen hun går på og byen i bakgrunnen ikke er i ruiner som vi får se i starten av fortellingen. Det er også tatt i bruk farger på bygninger i bakgrunnen, dog duse farger, slik at de ikke skal skille seg ut for mye. Allerede før man leser verbalteksten, tenker man som leser at dette er et av minnene til jenta.

Verbalteksten på dette oppslaget er delt i fire deler. I de to første delene av verbalteksten får vi følge minnene til jenta rundt dette bildet. Vi får høre om gutten som står og venter på henne, og lukten av syrinene som fyller henne og luften rundt henne. Da flytter blikket seg opp mot buskene på bildet, og man tenker automatisk at dette er syrinene hun snakker om. I den neste delen av verbalteksten forsvinner plutselig de hjertevarme minnene av bestevennen og syrinene, og alt det fine er borte igjen. Jenta skildrer i den siste delen av verbalteksten at fuglen stryker vingen sin over kinnet hennes. Dette er ikke noe som gjenspeiles i illustrasjonene på samme oppslag. Dette er dog et frempek til neste side, og man vil umiddelbart vende side.

4.2.3 Oppslag 17



*"Jeg tar hånden til mor.
Vi står et øyeblikk der det før var en dør,
så øynene våre kan venne seg til lyset.
Jeg tenker på far.
Lurer på om jeg noen gang vil se ham igjen.
Jeg er redd. Men jeg sier ingenting.

Da ser jeg regnbuen.
Jeg sier alle fargene inni meg.
Rød, oransje, gul, grønn, blå, indigo og fiolett.
Jeg husker alt fuglen sa. Jeg vet at vi kan klare
det" (Ørbeck-Nilssen, 2017, s. 36-37).*

Det siste oppslaget vi har valgt å se nærmere på er oppslag 17. Dette oppslaget står i stor kontrast til det første, med tanke på fargebruken. Det første man legger merke til er den fargerike regnbuen som brer seg utover den blå himmelen. Under regnbuen kan vi se jenta og moren som holder hender mens de ser opp på regnbuen. Klærne som moren har på seg, har også fått fargene sine tilbake. Vi kan se at hun har på seg et gult skjørt, en lilla genser og en

brun veske. Katten som har fulgt jenta gjennom hele historien, står nå foran dem og “viser” veien de skal gå. På dette oppslaget ser vi ikke ansiktsuttrykkene til jenta og moren, men kroppsholdningene kan tyde på at de begge er klare og har håp for den videre reisen. I bakgrunnen kan man også skimte at noen av byggene i bakgrunnen har fått tilbake fargene sine, selv om byen ligger i ruiner. Dette kan tyde på at jenta fortsatt ser håpet, selv om byen hennes er ødelagt og i ruiner.

Verbalteksten i dette oppslaget er enklere å få øye på, da det er en god del mer tekst. Dette gjør at øynene flytter seg kjappere ned på verbalteksten for å lese den, fremfor å studere bildet i detalj. Verbalteksten er delt i to. Den første delen forteller om jenta og savnet av ting som var og redselen hun kjenner på. Den andre delen er plassert til høyre for den første. Når vi leste denne delen av verbalteksten, stoppet vi opp på den første linjen, der det sto «Da ser jeg regnbuen». Blikket flyttet seg da automatisk opp på bildet igjen, for å studere regnbuen en gang til. Når hun begynner å lese opp fargene hun ser, kjente vi på at blikket flyttet seg fra teksten til bildet flere ganger, bare for å se at alle fargene var til stede. På den siste linja står det “Jeg vet at vi kan klare det”. Her ser vi at jentas tanker går fra å være fylt med savn og redsel, til håp om framtiden idet hun ser regnbuen. Derfor kan vi se på regnbuen som et symbol på at jenta endelig begynner å se håp for framtiden.

De tre utvalgte oppslagene viser hovedpersonen i tre faser hun går gjennom i fortellingen. I det første oppslaget kan man kjenne på hennes motløshet, gjennom bildet og verbalteksten. Hun ligger krøllet sammen på moren sitt fang med et tomt blick. Vi kan se huset og verdenen rundt henne og moren har rast sammen på grunn av krigen som herjer rundt dem. Fargene er gråe og triste, og vi får lese om hvor kaldt og vått det er rundt dem. Vi skjønner her at jenta lever i en utrygg hverdag og at hun mangler håp for framtiden.

I det andre oppslaget får vi se at jenta drømmer tilbake til sine gamle minner. Hun husker den røde kjolen hun hadde på seg, lukten av de grønne og lilla syrinebuskene og bestevennen hennes sto og ventet på henne. Minnene viser en fredelig og livsglad jente. Men plutselig forsvinner minnene, og fargene med dem. Fuglen som følger henne gjennom disse minnene, stryker henne over kinnene med vingen sin i trøst. Her kan man anta at hun prøver å finne håp

gjennom de fine minnene fra fortiden, men at det er vanskelig for henne å opprettholde dette håpet.

I det siste oppslaget har fargene vendt tilbake til henne og vi kan se en nydelig regnbue som brer seg over himmelen. Hun tenker tilbake til hva fuglen sa til henne og alle minnene hun har drømt tilbake til. Denne regnbuen ligger som en bro over himmelen og skaper et håp i jenta om at de kan klare å flykte fra den krigsherjede byen.

Slik Birkeland, Mjør og Teigland (2019, s. 118) understreker, er samspillet mellom bilde og verbaltekst kompleks, og måten de samhandler på er svært forskjellig. De påpeker også at man kan finne bruken av flere ikonotekstprinsipp i en og samme bok. Dette ser man også i våre tre utvalgte oppslag. Begge modalitetene bringer mening til fortellingen, og begge er betydningsfulle for å danne den egentlige teksten i *Fargene som forsvant*. Modalitetene interagerer med hverandre på en svært interessant måte i de tre utvalgte oppslagene våre. I oppslagene vi har valgt ut, kan man se at modalitetene utfyller eller utdyper hverandre. Verbalteksten utdyper hva det er vi ser på bildet og hva jenta tenker, føler og opplever i løpet av fortellingen. Bildene gir oss også en mer detaljert eller utdypende informasjon enn hva verbalteksten klarer å gi oss. De viser oss miljøet rundt karakterene, hvordan karakterene ser ut og hvordan stemningen er gjennom fargebruken. Modalitetene er også med på å utvide hverandre. Bildene forteller oss ting som verbalteksten ikke nevner, samtidig som verbalteksten nevner ting som bildene ikke illustrerer. Den helhetlige opplevelsen eller forståelsen av boka blir derfor utvidet gjennom de to modalitetene, og man kan si at de to modalitetene er gjensidig avhengige av hverandre. Vi vil nok konkludere med at dette er en *utvidende* bildebok (Ommundsen, 2018, s. 157).

Verbalteksten i oppslagene gir rom for tolkning. I det første oppslaget kommer det fram at jenta tenker på hvor kaldt og vått det er der hun og mor ligger. Hvor de befinner seg og hva det er som har skjedd, blir ikke fortalt. I det andre oppslaget følger vi minnet til jenta om den gangen hun skulle møte bestevennen sin. I verbalteksten står det at jenta tenker: “Et øyeblikk ser jeg de fine buskene og bestevennen min som venter. Så er alt borte igjen”. Hva det er som

er borte kan tolkes på flere forskjellige måter. Det kan være minnet eller håpet hun referer til. Men det kan også være byen hennes eller kanskje også bestevennen sin hun referer til.

Det finnes også flere underliggende elementer i bildene som blir avgjørende for meningsskapingen. Verbalteksten nevner ikke hvor bestevennen eller faren til jenta er. Vi får se dem i minnene hennes, men ikke i nåtiden. Hvis man studerer bildene i bildeboka, legger man merke til at jenta og moren alltid er tegnet i farger i minnene til jenta. Bestevennen hennes og faren som er illustrert tidligere i boken, er kun tegnet i svarthvitt. Dette kan tyde på at jenta har det vanskelig for å huske de gode minnene rundt bestevennen og faren sin. Ut fra disse elementene i bildene, begynner man som leser å frykte at er noe som har skjedd med dem under krigen.

5. Resultater

I dette kapitlet beskriver vi først gjennomføringen av prosjektet i de to gruppene, før vi går over på resultater og interessante funn. Her trekker vi fram eksempler basert på tema funnet gjennom vår tematiske analyse: *elevenes evne til refleksjon rundt teksten, elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv og elevenes evne til å finne og tolke emosjonene i teksten/elevenes emosjonelle respons*. Vi skiller resultatene og funnene mellom de to ulike gruppene. Vi skiller også arbeidsheftet/observasjonene fra høytlesingen og den litterære samtalen.

5.1 Gjennomføring

Vi startet dagen med å hilse på elevene igjen og høre hvordan de hadde hatt det siden sist vi møttes. Elevene kom med spørsmål og ting de ville fortelle oss om, før vi startet selve opplegget. Klassen ble delt i to grupper av kontaktlærerene, noe elevene er godt vant med. Den ene gruppa gikk for å ha mat og helse, mens den andre gruppa ble igjen med oss. Etter lunsj byttet de to gruppene, slik at vi fikk gjennomført økta med den siste gruppa. Gjennomføringen på hver gruppe var planlagt å ta en 1 time og 15 minutter. Vi forsøkte å holde oss til tidsplanen presentert i kapittel 3.3.3, slik at vi skulle ha nok tid til den litterære samtalen på slutten av økta.

I starten av begge øktene informerte vi elevene om hvorfor vi var på besøk hos dem og hva planen for økta var. Elevene har tidligere blitt introdusert med informasjonsskrivet som ble sendt ut på forhånd, men vi minnet dem på at alt som blir sagt i løpet av øktene, ville bli anonymisert i oppgaven. Vi delte ut arbeidsheftet og ba dem om å gjennomføre oppgave 1, 2 og 3 individuelt. Vi påpekte at ingen svar er dumme og at hvis de er i tvil, så er det bare å skrive eller krysse av for det de tror eller mener.

For at elevene skulle starte med et tilnærmet likt startpunkt før høytlesinga, spurte vi elevene om de visste hva ei bildebok er. De fikk reflektere rundt dette i par før vi tok det felles. Slik fikk vi aktivert elevenes forkunnskaper om det mediet vi skulle benytte. Vi viste bildeboka på Smartboard, slik at alle elevene fikk god tid til å se på bildene underveis. En av oss leste høyt i et jevnt og rolig tempo, mens den andre skrev notater for å fange reaksjonene til elevene underveis. Den ene kontaktlæreren var også til stede for å observere. Elevene fikk etterpå fortsette på del to av arbeidsheftet. Når alle var ferdige med å besvare del to, samlet vi inn heftene.

Deretter gjennomførte vi den litterære samtalen om boka med elevene. En av oss stilte spørsmålene, mens den andre skrev ned elevenes svart. Arbeidsheftet skapte grunnlaget for samtalen, så vi startet med de spørsmålene først. Dette viste seg å være en fin tilnærming for å få i gang refleksjonene, da elevene allerede hadde brukt en god stund på å tenke over disse spørsmålene. Vi gikk deretter over til å bruke samtaleguiden (vedlegg 2), for å holde samtalen gående med gruppene. Under presenteres resultatene som kom frem i samtalen og gjennom arbeidsheftene.

5.2 Resultater og interessante funn hos gruppe 1

5.2.1 Gjennomgang av teksten og arbeidsheftet

Vi startet timen med å la elevene få fylle ut del 1 av arbeidsheftet sitt. Del 1 av arbeidsheftet fungerte som oppstartsoppgaver for å få i gang elevenes tankeprosesser rundt boka. Dette skulle elevene gjøre før vi åpnet boka. Spørsmålene på del 1 inneholdte spørsmålene “Hva ser dere på framsida av boka?”, “Hva tror du boka handler om?” og “Hvilken aldersgruppe tror du boken passer best til?”. På det første spørsmålet la elevene godt merke til jenta og katten på framsiden. Flere skrev også at de la merke til at de sto på en veranda og at jenta på bildet

hadde på seg en kjole. To gutter noterte at de kan se at det blåser, og ei jente skrev at hun la merke til tittelen på boka. Når de fikk spørsmål om hva de trodde boka handlet om, fikk vi flere forskjellige svar. De fleste gikk rett ut fra tittelen og skrev at de trodde den handlet om *Fargene som forsvant*. Andre begynte å gjøre seg opp egne refleksjoner på hva det betydde at fargene forsvant:

E: En jente og en katt som slutter å tro

E: Jeg tror den handler om at jenta blir fargeblind, eller jeg vet ikke helt. Eller at ingen i hele verden kan se farger

E: Jeg tror boka handler om at de skal få tilbake fargene i verden

Når de fikk spørsmål om hvilken aldersgruppe de trodde boken passet best til, svarte de fleste 1. - 3. trinn. To elever svarte at de trodde den passet best for 4. - 7. trinn, mens en elev svarte at den passet best for 1. - 7. trinn.

Under høytlesinga av teksten, observerte vi at de fleste elevene viste interesse for teksten. De satt fremoverlente på plassen sin og var opptatte av å se på bildene. Vi kunne også se at noen elever utvekslet vide blikk til hverandre underveis. I løpet av gjennomgangen, var det også noen elever som viste et kroppsspråk som kunne tolkes som utålmodighet og kjedsomhet.

Når vi var ferdige med gjennomgangen av teksten, fikk elevene fylle ut del 2 av arbeidsheftet. Dette ble gjort før vi i det hele tatt snakket om hva teksten inneholdt. Spørsmålene skulle få elevene til å reflektere over hva de trodde boka handlet om, om det var et viktig tema og hva de trodde kom til å skje med hovedpersonen etter bokas åpne slutt. De fikk også muligheten til å krysse av for hva de syntes om boka. På det første spørsmålet skulle elevene svare på hva de trodde boka handlet om. Der fikk vi mye gode svar. Det var flere av elevene som hadde *evne til refleksjon rundt teksten*, da de fint klarte å formidle temaet og handlingen i teksten. Enkelte elever nevner også fuglen, som er et gjennomgående symbol i teksten. Noen eksempler på refleksjoner rundt teksten er:

E: Den handlet om en mor og en datter som bodde et sted der det var krig og de skulle flykte.

E: Boka handler om en jente som hadde en mamma, og på natten kom den store fuglen og beskytter dem, Også ser de ingen farger.

E: Boka handlet om at byen deres var bombet og at de ikke greide å komme over elva og at de ville møte faren

Det var noen elever som slet med å gjenfortelle handlingen eller gjengi temaet i boka. Det kan være at de satt med svar som de ikke orket å skrive ned, men det kan også tolkes som om deres forståelse av teksten var svakere:

E: Den handler om at farger forsvant, men til slutt kom farger tilbake.

E: Boka handler om fargene som forsvant.

Vi tok så en titt på hva de hadde svart på det neste spørsmålet, for å kunne avgjøre om det var forståelsen de manglet. Det neste spørsmålet lyder slik: “Er dette en viktig bok? Hvorfor/ Hvorfor ikke”. Her hadde den første eleven svart “Vet ikke”. Her tolket vi da at det var forståelsen som manglet hos denne eleven. Den andre eleven svarte “Dette er viktig fordi det viste sorgen i en krig”. Her ser vi at eleven har forståelse og klarer å reflektere over bokas handling. Derfor tenker vi at denne eleven kanskje hadde en annen grunn til å svare slik som hen gjorde på første spørsmålet.

Det var en elev som viste *evne til å finne og tolke emosjonene* til jenta i boka. Følelsene til jenta ble aldri beskrevet i verbalteksten, noe som betydde at eleven hadde tolket dette selv:

E: Boken handlet om en jente, også ble byen bombet opp og hun var veldig trist. Også var det en stor fugl som var veldig snill som sa at hun måtte prøve å finne tilbake fargene.

På det neste spørsmålet svarte de aller fleste elevene at dette var en viktig bok. På dette spørsmålet greide flere elever å *knytte boka til egne liv*:

E: Jeg synes at den er viktig fordi at den viser litt hvordan andre land har det som blir bombet.

E: Ja, den viser at krig er farlig.

E: Den er viktig for at den forteller hva som skjer i en krig i verden.

E: Dette er en viktig bok fordi dette skjer i virkeligheten.

Når elevene skulle svare på spørsmålet om hva de trodde kom til å skje med hovedpersonen etter bokas åpne slutt, fikk vi veldig varierende svar. Noen var positive til jenta og morens videre ferd:

E: At de flytter, og at hun blir veldig glad og at de ikke blir så kaldt.

E: Kommer til å flytte og ha et bra liv.

E: Hovedpersonen får håp og drar.

E: Hun finner faren, vennen sin og den fine røde kjolen igjen.

Mens andre var mer negative til ferden deres videre:

E: Jeg tror de kommer til å dø av sult

E: Død

5.2.2 Den litterære samtalen

Vi startet den litterære samtalen med å spørre elevene hva boka handlet om. Da kom det utsagn som “Boka handlet om krig” og “Ei jente som bor i en by som blir bombet”. Dette viste at de hadde forstått hva boka handlet om. Når vi spurte elevene om de var overrasket over temaet i teksten, fikk vi et enstemmig ja fra elevene. Når vi spurte hvorfor, fikk vi “Tittelen på boka passer ikke til boka” til svar fra en elev. Flere elever mumlet at de var enige i dette. Selv om majoriteten mente at tittelen på boka var misvisende, var det også noen elever som viste *evne til å reflektere* rundt fargevalgene i boka og dens tittel:

E: Jeg synes tittelen gir mening fordi fargene rundt jenta forsvant jo og alt ble så mørkt og grått.

E: Ja det gir jo faktisk mening, fordi fargene forsvant jo faktisk i boka.

Når vi igjen spurte elevene om teksten var viktig, fikk vi også her et enstemmig ja. Når vi ba dem om å begrunne svaret sitt, var det flere som greide å *knytte teksten opp mot egne liv*:

E: Den er jo viktig fordi det er krig i Ukraina nå.

E: Det er også krig i Syria.

E: Ja, og da får vi se hvordan folk i andre land har det i krig.

E: Også viser jo boka at selv om det ser mørkt ut, så kan det jo bli lysere i fremtiden.

Vi spurte elevene om det var noe i boken som var vanskelig og kunne vært forklart bedre, og flere var enige om at den store fuglen ikke "ga mening". Fuglen de snakker om er et symbol som ble brukt i bildeboka. "Den store fuglen, som kommer fra fjellene når det blir kveld, og brer vingene sine over huset vårt. For å skjule oss mot alle farene ... ". Senere i samtalen stilte vi et annet spørsmål knyttet til dette, for å høre om flere hadde reflektert rundt betydningen av fuglen. Vi spurte "Hvorfor tror dere at det var med en stor fugl?" En elev svarte at det var fordi det alltid må være en klok figur/person i krig. En annen reflekterte rundt at det kan være at de er døde, og fuglen er død, og det er en metafor for at de er i himmelen. En annen mente jenta og moren var dør, og at fuglen var faren som kom for å besøke dem i himmelen.

Når vi begynte å snakke om fargebruken i teksten, var det flere som viste evne til å *finne og tolke emosjonene i boka*. Vi spurte elevene om hvorfor fargene på illustrasjonene ble borte. Da svarte en elev: "Kanskje det var fordi hun var trist". Når vi stilte oppfølgingsspørsmål "Hvordan kan du se at hun er trist?", var det flere elever som kom med gode eksempler fra teksten:

E: Fargene er jo så mørke og gråe og triste.

E: Og vi ser det jo på ansiktet hennes!

E: Hun sitter jo bare der på gulvet, også må jo fuglen hjelpe henne å huske alt det fine.

I: Hvorfor tror dere at fuglen må hjelpe henne med å huske alt det fine?

E: Kanskje fordi hun er så trist og sulten at hun ikke greier å huske det.

Når vi stilte spørsmålet om hvorfor vi får se noen innslag av farger senere i boken, får vi se at elevene *evner å reflektere* rundt fargebruken i boka:

E: Jeg tipper at fargene viser tilbake til det fine hun hadde før.

E: Fargene skiller kanskje mellom den triste nåtiden og den fargerike fortiden.

I arbeidet med bildeboka ønsket vi å høre elevgruppas refleksjoner rundt hva som skjer med hovedpersonen videre. Noen elever mente at det skulle gå bra med jenta og moren, mens andre så mørkt på hennes videre ferd. Til slutt spurte vi elevene hvordan de syns det var å jobbe med bildebok i undervisningen. En elev mente at det var litt for lite tekst, men ellers greit. En annen elev påpekte at det var bra at det var så lite tekst, siden de fikk mer tid til å se på bildene. Dette var en tredje elev enig i, da hun mente at det ble enklere å følge med. En siste elev påpekte at boka var litt annerledes enn det de hadde lest før. Gruppen viste at de var enige i dette ved å nikke etter svaret til denne eleven.

5.3 Resultater og interessante funn hos gruppe 2

5.3.1 Gjennomgang av teksten og arbeidsheftet

Vi startet timen med gruppe 2 på samme måte som med gruppe 1, der elevene fylte ut del 1 av arbeidsheftet. På gruppe 2 la også de fleste elevene merke til jenta og katten på forsidebildet. Den største forskjellen mellom gruppe 1 og gruppe 2, er at de elevene på gruppe 2 beskriver hvordan jenta og katten ser ut, hva de gjør og hva som befinner seg rundt jenta og katten. Det er også en elev som nevner fargene hun ser på forsidebildet. Når de fikk spørsmål om hva de trodde boka handlet om, fikk vi også her flere forskjellige svar. Det var flere elever som skrev "Vet ikke" eller "Ikke sikker". Det var også noen elever her som gikk rett ut fra tittelen og skrev at de trodde den handlet om *Fargene som forsvant*, mens de siste elevene begynte å gjøre seg opp egne refleksjoner på hva det betydde at fargene forsvant:

E: Kanskje en magisk jente og en katt som får fargene bort eller tilbake

E: Kanskje en magisk jente som er trist og hun har en katt som gjør hun glad

E: En jente som blir deprimert

E: Jeg tror boka handler om en jente som er ensom

Når de fikk spørsmål om hvilken aldersgruppe de trodde boken passet best til, svarte de fleste 4. - 7. trinn. Fire elever svarte 1. - 3. trinn, mens en elev svarte at den passet for alle aldre.

Observasjonene av elevene under høytlesningen hos gruppe 2 resulterte i ulike tolkninger av interessen for boka. Enkelte elever viste tydelig med kroppsspråk og ansiktsmimikk at de var engasjerte i bokas innhold. Øynene deres var limt fast til bildene som ble vist på skjermen, og vi kunne se at de var opptatte av å få med seg detaljer i bildene. Andre elever hadde kroppsspråk og mimikk som tydet på at boka var kjedelig eller uinteressant. Vi kunne også underveis observere at noen av elevene hadde en emosjonell respons til det som foregikk i boka. Disse elevene fulgte med på bildene med vide øyne, og noen av de uttrykte “Oi da!” og “Ånei” mens de så på hverandre.

I likhet med gruppe 1, fylte også gruppe 2 ut del 2 av arbeidsheftet rett etter høytlesningen av bildeboka. På det første spørsmålet i del 2 av arbeidsheftene “Hva handlet boka om?”, var det stor variasjon på svarene. Det var flere elever her også som hadde *evne til refleksjon rundt teksten*, og de greide fint å formidle temaet og handlingen i teksten:

E: Boka handler om ei jente som bor i en by og byen blir bombet eller ødelagt

E: Boken handler om krig, bombing og at alt var blitt ødelagt.

E: Boka handler om en jente og en mor som er et sted der det er grått og krig

Det var også to elever på denne gruppa som greide å tolke at noen av oppslagene i boka, var tilbakeblikk til hvordan ting var før krigen:

E: Det handlet om en krig og at noen hadde tilbakeblikk om sånn det var før krigen.

E: En krig og en jente som så for seg hvordan det var før.

Det var også noen elever på denne gruppa som slet med å gjenfortelle handlingen eller gjengi temaet i boka. Det kan være at de satt med svar som de ikke fikk ned på papiret, men det kan også tolkes som om deres forståelse av teksten var svakere:

E: Vet fortsatt ikke.

E: En jente som snakket med en fugl

Vi tok så en titt på hva de hadde svart på det neste spørsmålet, for å kunne avgjøre om det var forståelsen de manglet. Det neste spørsmålet lyder slik: “Er dette en viktig bok?

Hvorfor/Hvorfor ikke”. Her hadde den første eleven svart “Kanskje”. Her tolket vi da at det var forståelsen som manglet hos denne eleven. Den andre eleven svarte “Nei. For at hvis det

skjer kan vi ikke snakke til en fugl”. Her kan det være at eleven har forståelse for hva boka handler om, men at hen ikke forstår fuglen som et symbol i fortellingen.

Det var elever på denne gruppa som framsto som følelsesmessige berørte gjennom ordvalgene på spørsmålene “Er dette en viktig bok? Hvorfor/Hvorfor ikke?” og “Hva tror du kommer til å skje med hovedpersonen etter at boka er slutt?”. Den *følelsesmessige responsen* kom til uttrykk gjennom:

E: Det er viktig fordi krig er farlig og skummelt og ingen bør få oppleve noe sånt!

E: Den er jo viktig fordi at hun vet ikke at faren hennes døde i krigen...

E: At hun klarer å flykte med sin mamma og hun klarer og få pappaen sin tilbake og det ikke blir krig igjen. Det hadde vært bra!

E: Jeg håper hovedpersonen kommer til å flykte fra huset og byen sin og får et nytt og bedre liv eller at krigen slutter og byen blir bygget opp igjen

E: Jeg håper kanskje at hun blir lykkelig og at hun får mat og drikke

Det var også noen elever som viste at de greide å *knytte boka til egne liv* på spørsmålet “Er dette en viktig bok? Hvorfor/Hvorfor ikke?” i arbeidsheftet:

E: Jeg er usikker, men tror den er viktig siden kanskje noen barn kan lese den hvis de er i samme situasjon.

E: Dette er en veldig viktig bok siden dette skjer rundt verden.

E: Det er en viktig bok fordi den handler om en jente som er i krig

5.3.2 Den litterære samtalen

Den litterære samtalen med gruppe 2 skapte mye engasjement og forskjellige tolkninger. I likhet med gruppe 1, hadde elevene også her varierte meninger og vinklinger på betydningen av litterære virkemiddel og tematikk brukt i bildeboka. Gruppen var flinke til å komme med reflekterte svar på spørsmålene som ble stilt, noe som gjenspeiler seg i innholdet på analysen vår av den litterære samtalen med gruppe 2. Vi innledet den litterære samtalen med samme

spørsmål som i gruppe 1, hvor vi spurte elevene om hva bildeboka egentlig handlet om. Da svarte en elev “Den handler om den jenta som bor i en by med krig”. Dette nikket resten av gruppen til. To elever supplerte også med å si at det handlet om ei jente som snakket med en fugl, moren, faren, bestevennen og katten til jenta. Når vi spurte elevene om temaet i boka var som forventet, ristet majoriteten av gruppa på hodet. En elev svarte da at:

E: Forsida viser jo ikke noen ting om krig, så jeg hadde ikke forventet at det skulle handle om det!

Dette viste resten av gruppa at de var enige i ved å nikke med hodet. Når vi da spurte elevene om de var enige i tittelen, møtte vi flere forskjellige svar:

E: Jeg er ikke enig i tittelen, fordi det er jo umulig å skjønne da at boka handler om krig.

E: Jo, men selv om jeg ble overrasket over temaet, så synes jeg at tittelen passet, fordi at det blir ganske mørkt hos jenta. Fargene hennes forsvinner, også inni hodet hennes.

E: Ja! Det kan jo være derfor boka heter Fargene som forsvant.

Her viste enkelte elever at de har en *evne til å reflektere* over fargebruken og tankene til jenta i boka. Vi kunne da se at flere av de elevene som nikket at de var enige med den første eleven, også greide å nikke seg enige i den neste uttalelsen.

Når vi spurte gruppen om de mente at temaet i teksten var viktig, fikk vi også her et enstemmig ja fra elevene. Når vi ba dem om å begrunne svaret sitt, var det flere som greide å *knytte teksten opp mot egne liv*:

E: Boken er viktig fordi det er mye krig i verden i dag.

E: Er viktig å unngå krig, vi må heller prøve å løse konflikter med å snakke med hverandre.

E: Det er viktig tema fordi det skjer rundt i verden nå, og barn i dag opplever krig.

Under den litterære samtalen stilte vi også spørsmål om bruken av farger i bildeboka, og fikk gode svar hvor elevene. I likhet med forrige gruppe, hadde de lagt merke til de ulike fargenyansene i boka. En elev svarte at “Vi fikk se mye mørke farger, slik som svart og grå”,

og en annen la merke til at “Himmelen hadde forskjellige farger, både grå, oransje, rød og blå”. Vi var interesserte i å undersøke om elevene hadde tenkt over disse endringene i farger fra oppslag til oppslag, og spurte de derfor om hva de tror er grunnen til at fargene endret seg i løpet av boka. De reflekterte tolkningene vi fikk overrasket, og svarene vi mottok viste igjen at elevene hadde *evne til å reflektere* rundt fargebruken i boka:

E: Jeg tror at de oppslagene som hadde farger var gode minner som jenta hadde. Det var kanskje vanskelig for henne å huske på hvordan det var før, så fargene skilte seg ut som noe jenta husket.

E: Jenta hadde glemt fargene, så hun måtte sitte og prøve å huske på fargene som hadde vært. Hun måtte få hjelp til å hente frem minnene igjen.

På spørsmål om det var noe som var vanskelig å forstå og kunne blitt forklart bedre, mente en at krigen kunne blitt forklart bedre, så de kunne forstå hvorfor det var krig. Vårt oppfølgingsspørsmål var "Hvordan ser dere at det er krig?". Elevene svarte her at de kunne se bildene av ruiner, og flyene, i tillegg at det var bombet.

Også her spurte vi hva de tror kommer til å skje med hovedpersonen i boka. I likhet med gruppe 1 var det delte meninger i forhold til om jenta overlevde eller ikke, men majoriteten mente at det kom til å gå bra til slutt. En elev viste en spesiell *evne til å reflektere* med følgende svar: “Jeg tror at jenta krysset regnbuen som en metafor for at hun døde, og gikk over til himmelen”. I motsetning til gruppe 1, mente flertallet i gruppe 2 at jenta fikk en lykkelig slutt, og gjennom svarene vi fikk virket det som elevene hadde knyttet et godt forhold til hovedpersonen i boka. De som var positive til hovedpersonens slutt, trodde at byen blir bygget opp igjen, eller at hun fikk mat og drikke. En annen trodde at kanskje alt blir bra igjen, og at de flykter til et annet land.

Det var også delte meninger da vi spurte elevene om de ville anbefalt boka til andre. Noen syntes den var kjedelig, og ville derfor ikke anbefalt den videre. Uansett viste elevene i denne gruppen stor interesse for temaet krig, og enkelte elever hadde en *emosjonell respons* til spørsmålet:

E: Kanskje anbefalt den til Putin, slik at han kan få vite hvordan det kan være å for barn å leve der det er krig!

E: Alle burde vite hvordan det er å vokse opp med krig, eller oppleve krig!

Det siste spørsmålet vi spurte var "Hvordan var det å bruke bildebok i undervisningen?" En elev svarte at det fungerte bra, og at når de leser en bildebok så kan de se på illustrasjonene hvis de ikke skjønner hva som blir sagt eller fortalt. Flere elever nikket. En annen elev svarte også at det var en grei måte å arbeide på.

5.4 Oppsummerende kommentar

Basert på svarene vi fikk av elevene i arbeidshefte de fikk utdelt, samt den litterære samtalen i hadde med gruppene, har vi samlet de viktigste resultatene av vårt forskningsprosjekt her.

Vi så at enkeltelevne blomstret forskjellig når det kom til arbeidsheftet og de litterære samtale. Noen av svarene vi fikk i arbeidsheftet var vage og ufullstendige, og vi kunne godt se hvem som hadde forståelse for tematikken, handlingen og de ulike virkemidlene i teksten. Under den litterære samtalen derimot, kunne vi se en betydelig utvikling av forståelse hos disse elevene. De som var stille og sa lite under den litterære samtalen, overrasket oss i arbeidsheftet, da de hadde skrevet utfyllende svar, med gode tolkninger av boka og interessante oppdagelser om innholdet i boka.

Vi så mange likheter i svarene fra de to gruppene. Begge gruppene var interesserte i fargebruken og symbolene i bildeboka. De var også svært opptatte av temaet krig og de viste evne til å knytte temaet til det virkelige liv. De nevnte blant annet krigen i Ukraina flere ganger. Boka satte i gang gode samtaler rundt tema krig, og elevene var engasjerte i å diskutere de tomme rommene i teksten. Det var også store individuelle forskjeller mellom elevene i hver gruppe. Noen hadde foretatt seg dype tolkninger rundt handlingen, tematikken, fargebruken og symbolene i boka, mens andre hadde store mangler når det kommer til forståelsen av de ulike virkemidlene.

Det var også noen ulikheter mellom gruppene. Under den litterære samtalen med gruppe 1 hadde vi en god flyt i samtalen og de fleste elevene var “påkoblet” helt fra start. På gruppe 2 startet samtalen litt tregt og de virket ikke like ivrige på å svare på spørsmålene som vi spurte i begynnelsen av samtalen. Etter hvert løsnet det for de fleste elevene, også på gruppe 2. Dette gjorde at samtalen fikk en bedre flyt. Hos gruppe 2 kunne vi observere at flere hadde en emosjonell respons til handlingen og det vi snakket om i den litterære samtalen. Det virket også som om de hadde knyttet sterkere bånd til hovedpersonen. Vi observerte ikke dette i gruppe 1. De var mer opptatt av å finne og tolke emosjonene i boka.

6. Drøfting

Målet med dette masterprosjektet var å se på hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan anvendes for å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Under vil vi belyse og drøfte våre hovedfunn opp mot teori og forskning. Vi vil også belyse noen punkter som vi mener er relevante i forhold til vår problemstilling. Innledningsvis vil vi diskutere hvordan bildebokas kunstneriske fremstilling påvirker lesingen. Vi har valgt å strukturere drøftingen etter de tre hovedkategoriene fra den tematiske analysen: *elevenes evne til refleksjon rundt teksten*, *elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv* og *elevenes evne til å finne og tolke emosjonene i teksten/elevenes emosjonelle respons*. Til slutt ser vi på hvordan den litterære samtalen kan bidra til utviklingen av litterær kompetanse.

6.1 Hvordan påvirker bildebokas kunstneriske fremstilling lesingen?

I teoridelen så vi på bildebokas egenart. Vi beskrev paratekster og ikonotekst, da disse er sentrale faktorer til den kunstneriske fremstillingen av bildebøker. Disse faktorene danner tomrom som man som leser må oppfatte og tolke. Elevenes evner i møtet med dette kan være særdeles forskjellige, noe som igjen vil påvirke deres forståelse og tolkning av bildeboka. Vi starter derfor med å drøfte hvordan bildebokas kunstneriske fremstilling påvirker lesingen. Vi forklarte tidligere at paratekster, ikonoteksten og tomrommene i teksten er med på å prege den kunstneriske fremstillingen. Paratekstene er leserens førsteinntrykk av teksten. Hvis man får et godt førsteinntrykk av teksten, vil leseren ha større motivasjon for å lese teksten. Hvis man får et dårlig førsteinntrykk, vil motivasjonen synke før man i det hele tatt har åpnet boka. Motivasjonen for å komme seg gjennom teksten er derfor avhengig av lesernes førsteinntrykk

av boka. Peritekstene er også med på å forberede leserne på hva de vil møte i teksten, og de vil derfor påvirke lesernes fremtidige tolkninger og forståelser av teksten.

Forsidebildet og tittelen på boka forteller leseren svært lite av hva de blir å møte i teksten. Dette kunne vi se i elevenes svar på arbeidsheftet og i den litterære samtalen. Elevene viste at de skjønnte at teksten skulle handle om jenta og katten på framsiden, men ingen skjønnte at temaet i teksten var krig ut fra forsida og tittelen. Dette kom derfor overraskende på de fleste. Det var også en elev i gruppe 2 som frustrert sa at forsidebildet og tittelen ikke ga han noen indikasjon på at temaet i teksten var krig. Forsidebildet og tittelens vage mening kunne nok være den største grunnen til at majoriteten av elevene var enige i at tittelen var misvisende. De hadde nok allerede gjort seg opp en mening ut fra førsteinntrykket, og hadde derfor vanskelig for å se sammenhengene mellom tittelen og det de fikk se inne i boka. Paratekstene virket dermed hemmende for flere av elevenes videre inntrykk av teksten. Noen elever viste god evne til å reflektere rundt tekstens fargebruk. De greier å se bort fra overraskelsen med hva som møter dem inne i teksten, og tolke sammenhengen mellom tittelen og fargebruken i illustrasjonene i teksten. Derfor kan man også si at paratekstene var berikende for bildeboka, da de åpner opp for flere tolkningsmuligheter og tomrom. Elevene får også et helt annet møte med boka enn de hadde om det var en roman.

Som tidligere nevnt, har bildebøker tidligere først og fremst blitt laget for yngre barn. Selv om dette har endret seg de siste årene, har fortsatt en god del bildebøker et lekent og barnlig uttrykk. Får elevene inntrykk av at boka har en annen målgruppe enn hva de selv tilhører, kan de få følelsen av å befinne seg utenfor det som foregår i fortellingen. Elevene i prosjektet vårt fikk spørsmålet om hvilken aldersgruppe de mente teksten var laget for i arbeidsheftet, før vi gjennomgikk boka og svarene er basert på deres førsteinntrykk. Vi la merke til at majoriteten svarte at de mente boken var ment for yngre elever enn dem selv. Dette kan ha påvirket måten de møtte teksten på, da forsiden kanskje virket litt for barnslig i deres øyne.

Bildebøker, også kalt sammensatte tekster, kombinerer altså flere modaliteter for å fortelle handlingen i boka. Samspillet mellom modalitetene verbaltekst og bilde er ganske unikt for bildebøkene. Dette får bildeboka til å fremstå som en estetisk helhet som appellerer til flere av

våre sanser. Dette krever at leseren kan lese verbalteksten, samt lese, forstå og tolke bildene i teksten. Verbalteksten i bildeboka besto av korte og enkle avsnitt. Vi leste også boka høyt for elevene, noe som gjorde at elevene slapp å lese verbalteksten selv. Gjennomgangen av bildeboka stilte dermed færre krav til elevenes lesetekniske ferdigheter. Selv om verbalteksten i boka ikke krevde mye av elevene, måtte de fortsatt lese, forstå og tolke bildene i boka. De måtte også være oppmerksomme på samspillet mellom verbalteksten og bildene gjennom hele fortellingen, da dette hadde stor betydning for deres forståelse. Å kunne lese multimodalt kan være krevende for de elevene som har mindre erfaring med slike typer tekster. Den enkeltes ulike erfaringer med slike tekster vil derfor være med på å påvirke deres utbytte av bildeboka. Dette vil vi drøfte nærmere i avsnittene under.

6.2 Elevenes evne til refleksjon rundt teksten

Som tidligere nevnt vil de lesere som kjenner bildebokas regler og konvensjoner ha bedre grunnlag for å kunne forstå bokas innhold (Culler, 2002, s. 130 ff). Paratekster og ikonotekst er typiske kjennetegn ved bildeboka. Dette krever at mottakeren vet at paratekstene er en del av bokens meningspotensial, og at leseren evner å lese og tolke bilder, samt se bildene i sammenheng med verbalteksten for at bildeboka skal gi mening. Hennig påpeker også at hvis leseren skal finne mening i teksten, innebærer det en viss forståelse av det den leser (Hennig, 2019, s. 40).

I begge gruppene var det åpenbare forskjeller i elevenes oppfattelse av teksten. Årsaken kan være både tekstens form og elevenes grad av litterær kompetanse. Flere elever viste evnen til å reflektere, tolke og finne sammenhenger mellom handlingen, tematikken, symbolene, fargebruken, ikonoteksten og paratekstene. Dette viser at de har en viss forståelse av bildebokas regler og konvensjoner, samt at de har fått aktivert deres litterære kompetanse underveis i lesingen. Disse elevene deltok også aktivt under den litterære samtalen, der de søkte etter å fylle tomrom i teksten og komme opp med eventuelle hypoteser om hva de tror har skjedd eller er i ferd med å skje i fortellingen. Dette viser oss at disse elevene greier å posisjonere seg som litterære lesere.

De elevene som ikke søkte etter disse tomrommene i teksten, ikke kom opp med egne hypoteser eller deltok aktivt underveis i økta, virket å ha en dårligere forståelse av teksten. De hadde også problemer med å se sammenhenger mellom de ulike virkemidlene i boka. Disse elevene posisjonerte seg ikke som litterære lesere. Dette kan ha med elevenes modenhet å gjøre eller at de har mindre tidligere erfaringer med bildebøker som medium. Det kan for eksempel være at de finner det utfordrende å lese ikonotekst, eller at de sliter med å ta i bruk sin litterære kompetanse i møtet med bildeboka. Hvis de har problemer med å lese og tolke bilder, samt se bildene i sammenheng med verbalteksten, forsvinner store deler av deres forståelse. Hvis de ikke har den grunnleggende forståelsen, vil det også være vanskelig for dem å finne motivasjon eller mening i bildeboka.

Som Håland og Hoel (2016) nevnte i artikkelen sin, så kan lesere med lite erfaring få problemer med lesingen og forståelsen av nye typer tekster. Det kan også være at de slet med å bevege seg mellom de fire ulike forestillingsverdenene. For eksempel at de befinner seg i den første fasen - utenfor og på vei inn - selv om de er midt i teksten. Det kan også være at de ikke var innom de to siste fasene, hvis de ikke forsto. Det kan for eksempel være vanskelig å stige ut av teksten og tenke over det en vet, når en ikke har en forståelse av det de har lest (Håland & Hoel, 2016). En dårligere forståelse kan gjøre at de finner mindre mening i det de leser, samtidig som det kan påvirke deres motivasjon underveis.

Disse mer åpenbare forskjellene mellom elevene kunne vi se gjennom svarene deres i arbeidsheftet og gjennom utsagnene deres i den litterære samtalen. På del 1 av arbeidsheftet så vi at de fleste elevene hadde problemer med å knytte forsidebildet opp mot tittelen på boka. De greide fint å beskrive hva de så på forsidebildet, men når det kom til spørsmålet om hva de trodde boka handlet om, var det veldig mange som kun svarte med tittelen på boka. De reflekterte ikke eller laget en hypotese om hva de trodde tittelen og forsidebildet kunne bety i sammenheng. Enkelte elever på begge gruppene prøvde likevel å etablere egne hypoteser på hva det betydde at fargene forsvant. For eksempel skrev en elev "En jente som blir deprimert". Denne eleven har forstått at jenta på forsidebildet er en av karakterene vi blir å følge i boka, samtidig som hun har tolket hva tittelen kan bety for jenta på forsiden.

I den litterære samtalen fant vi at majoriteten av elevene var overrasket over handlingen og tematikken i boka, i tillegg til at de var uenige i tittelen på boka. Dette viser at elevene har problemer med å finne sammenhengen mellom forsiden og bokas innhold. Etter hvert var det noen elever som begynte å dele sine hypoteser om sammenhengene mellom fargebruken i illustrasjonene og tittelen på boka. Det var også en elev på gruppe 2 som forklarte at det ble ganske mørkt hos jenta og at fargene inne i hodet hennes forsvant. Her kan vi se at denne eleven har koplet tittelen sammen med sinnsnivået til hovedpersonen i boka. Disse to eksemplene viser at det var flere elever som prøvde å fylle tomrommene i teksten med egne hypoteser.

I del 2 av arbeidsheftet er elevenes svar basert på umiddelbare tanker etter gjennomgangen av boka. Flere greier å beskrive handlingen og å se sammenhengene mellom bildene/verbalteksten og krig. Det var ikke konkret beskrevet i verbalteksten at det var krig, så dette har elevene tolket seg fram til. Når vi spurte gruppe 2 i den litterære samtalen om hvorfor de trodde det var krig, svarte de at de kunne se bildene av ruiner, og at verbalteksten nevnte flyene som bombet byen. Her er altså tolkningene basert på forkunnskaper om hva som skjer i en krig og hvordan byer ser ut etter de har blitt bombet.

Vi kunne se gjennom analysedelen at bildeboka gjør mange elever oppmerksomme på symbolikk, fargebruk og litterære virkemidler. Flere var svært opptatte av de grå og mørke fargene i boka når de svarte på spørsmålene i arbeidsheftet og under den litterære samtalen. Flere husket også de få innslagene av farger senere i fortellingen. Begge gruppene greier å forstå at disse fargeinnslagene er jentas tilbakeblikk på den fine fortiden, mens de mørke og grå illustrasjonene viser den triste nåtiden jenta bor i. Dette viser oss at elevene har forståelse for hvor viktig fargevalgene i boka er, og hva de ulike fargevalgene betyr for narrativet.

Når det kom til symbolene i boka, var det spesielt noen elever på gruppe 1 som ikke forsto fuglens rolle i fortellingen. Her var det flere elever som kom med egne tolkninger av fuglens rolle. Eksempler på dette er beskytter eller en klok og snill figur som hjelper jenta med å huske fortiden. Det var også en elev som tok det et steg videre og tolket fuglen som et symbol på hennes døde far som kom ned fra himmelen for å besøke jenta. I bildebøker kan man ofte

møte på slike antropomorfiserte skapninger, altså dyr med menneskelige egenskaper (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92). Her viser altså disse elevene at de kan konvensjonen om at dyr kan representere mennesker i litteraturen.

Hennig beskriver litterær faglighet som “evnen til å bruke den litterære kompetansen i lesing av litterære tekster og i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere” (Hennig, 2017, s. 79ff). Elevene greier å oppfylle flere av Hennigs kategorier som fanger opp deres litterære faglighet. Elevene viser blant annet en stor interesse for teksten og dens innhold, selv om enkelte møter mer motstand underveis i forhold til forståelse og mening med teksten. Elevene ser ut til å ha etablert en rik forestillingsverden, og de viser en interesse og nysgjerrighet rundt enkelte elementer i tekstens verden. De viser også at de evner å analysere og tolke teksten, og de gjør rede for litterære virkemidler, symboler og fargebruk i boka. I møte med bildeboka kan vi altså si at elevene oppøver seg evnen til å lese litterært og utvikle deres litterære kompetanse, samtidig som de får vist sin litterære faglighet (Henning, 2019, s. 46-47).

6.3 Elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv

Håland og Hoel (2016) beskriver at aktiv medskapende lesere greier å finne sammenhenger mellom litteraturen og eget liv. I begge gruppene kunne vi se at flere elever greide å knytte tekstens tematikk og handling opp mot dagens verdensbilde. Dette viser igjen at disse elevene greier å posisjonere seg som litterære lesere. Dette kunne vi se eksempler på både i arbeidsheftet og i den litterære samtalen.

Når elevene skulle beskrive viktigheten av teksten i arbeidsheftet, var det flere som knyttet svaret opp mot temaet i teksten. Elevene på gruppe 1 svarte for eksempel at den var viktig fordi krig skjer i virkeligheten, og at teksten viser hva som skjer i krig, hvor farlig krig er, hvordan andre land som blir bombet har det og sorgen etter krig. Her kan man se at elevene har forstått temaet og at de ser viktigheten av å få informasjon om hvordan andre har det under krig. Dette spørsmålet ble også stilt under den litterære samtalen. Da knyttet elevene teksten opp mot krigen i Ukraina og i Syria. Dette viser at elevene var klare over at det er krig flere plasser i verden akkurat nå, og at de greier å koble teksten og det som faktisk skjer i virkeligheten. En elev knyttet også teksten til det å finne håp i livet. Hun nevner både i arbeidsheftet og i den litterære samtalen at selv om ting ser mørkt ut, finnes det også lys.

Denne eleven hentet inspirasjon fra håpet man finner i teksten, og knyttet dette opp til håp i det virkelige liv.

I gruppe 2 var det flere elever som greide å knytte tekstens tematikk og handling opp mot det virkelige liv. De mente boka var viktig for å unngå krig, da det er mye krig i verden i dag, som barn må oppleve. Vi kunne også gjennom ordvalgene og ansiktsmimikk se at de hadde en mer emosjonell reaksjon til temaet og det som foregikk i boka. Noen viste dette gjennom sinne når de for eksempel sa at de ville anbefalt teksten til Putin, slik at han kunne få vite hvordan det var å være barn under krig. Andre viste dette gjennom triste utsagn som “Jeg tror at pappaen hennes er død, og at hun på slutten finner ut av det”.

Elevene viser at de vet at det er krig flere plasser i verden akkurat nå. Deres bevissthet og interesse rundt temaet kan være med på å forsterke mange av elevenes motivasjon i møte med teksten. I møte med bildeboka får de også utviklet sin kunnskap om temaet, noe som igjen kan utvikle deres norskfaglige skjønnlitterære tekstforståelse. Det de uttrykker eller skriver, viser at de også utfyller to andre kategorier som Hennig mener fanger opp elevenes litterære faglighet. De viser at de har oppfattet og er bevisste på tekstens betydning for virkeligheten, og de viser kunnskap og gjør rede for kulturer og samfunn i verden som litteraturen kan oppstå i eller fortelle om (Henning, 2019, s. 46-47).

6.4 Elevenes evne til å finne og tolke emosjonene/Elevenes emosjonelle respons

Vi har foran vist at det var flere likheter mellom de to gruppene. På begge gruppene viste flertallet av elevene evnen til å reflektere rundt teksten, og knytte boka opp mot det virkelige liv. Den største forskjellen mellom de to gruppene skal vi se nærmere på nå.

I analysen av gruppe 1 kan vi se flere eksempler der elevene viser evnen til å finne og tolke emosjonene i boka. Det står som sagt ikke noe om disse følelsene i verbalteksten, så det er noe de har tolket selv ut fra illustrasjonene, handlingen og fargevalget i boka. Det blir nevnt både i arbeidsheftet og i den litterære samtalen at hovedpersonen i fortellingen er trist. Når vi spør elevene hvordan de kan se at hun er trist, svarer de med at fargene er så gråe og triste og

at de ser det på ansiktsuttrykket og kroppsspråket hennes i illustrasjonene. Det er også en elev som påpeker at fuglen må hjelpe henne med å huske alt det fine, og at grunnen til at hun ikke greier å huske alt er fordi hun er så trist og sulten.

I analysen av gruppe 2 så vi ikke eksempler på at elevene fant og tolket emosjonene i boka. Det vi heller så eksempler på, var elevenes emosjonelle respons til innholdet i boka. De virket mer følelsesmessige berørte av jenta og tekstens innhold både under gjennomgangen av teksten, i arbeidsheftet og under den litterære samtalen. Under gjennomgangen av teksten kunne vi både se og høre sjokkerte ansiktsuttrykk og utsagn. Under den litterære samtalen framsto de også følelsesmessige berørte gjennom ordvalgene. Noen reagerte med sinne og fortalte at ingen bør få oppleve noe sånt og at boka bør bli anbefalt til Putin, slik at han vet hvordan barn har det under krig. De forklarte også at boka var viktig fordi alle bør vite hvordan det er å oppleve krig, da dette skjer i virkeligheten rundt om i verden. Denne gruppen hadde også dannet et spesielt bånd til hovedpersonen som de viste gjennom ordvalgene sine i arbeidsheftet. I stedet for å skrive hva de trodde kom til å skje, så skrev de hva de håpet ville skje med jenta og moren. For eksempel skrev en elev at hen håpet at jenta skulle klare å flykte med moren sin, at hun klarer å få tilbake pappaen sin og at det ikke blir krig igjen. En annen elev håpet at de greide å flykte, få et nytt og bedre liv eller at krigen slutter. En siste elev skrev at hen håpet at jenta ble lykkelig og at hun får mat og drikke. Deres emosjonelle respons kan være en konsekvens av tekstens virkemidler og form.

Nikolajeva (2013, s. 250) er som sagt en sterk forkjemper for at emosjonell leseferdighet kan forbedres gjennom lesing av skjønnlitteratur, da fiksjon kan skape situasjoner som fremkaller følelser hos leseren. I sin artikkel viser hun til forskning som viser at lesing av fiksjon kan få hjernen vår til å simulere affektive og kognitive reaksjoner på den faktiske verden. Med andre ord reagerer hjernen vår på fiktive verdener som om de skulle ha vært ekte. Barn har begrenset livserfaring med følelser. Gjennom skjønnlitteraturen kan de få innsikt i andres følelser, og dermed bli forberedt på å håndtere empati i den virkelige verden (Nikolajeva, 2013, s. 249ff). Vi kan observere at bildeboka *Fargene som forsvant* gir elevene innsikt i hovedpersonens følelser, og at elevene responderer til narrativet som om det skulle vært ekte. Elevenes evne til å forstå hovedkarakterens følelser, kalles empati, og er en av de viktigste sosiale ferdighetene (Nikolajeva, 2013, s. 250). Siden elevene enda har begrensede

livserfaringer med følelser, kan litteraturen forberede dem på å håndtere empati i den virkelige verden.

6.5 Litterær samtale i utviklingen av litterær kompetanse

Formålet med arbeidsheftene var å skape gode rammer for den litterære samtalen. Arbeidet med heftene kan også knyttes til førlesefasen, hvor hensikten er å forberede elevene på teksten som skal leses, samt at man skaper nysgjerrighet rundt teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 245). I tillegg er førlesefasen også med på å gjøre elevene bedre rustet til å møte teksten. Et annet formål med arbeidsheftene var å bistå elevene i tankeprosessene rundt handlingen, temaet og symbolene i boka, samt at det skulle gi oss muligheten til å se elevenes umiddelbare tolkninger rundt boka.

I heftene måtte elevene innhente tidligere erfaringer og kunnskap om bildebøker og temaet med den nye informasjonen de innhenter gjennom boka. Dette kan knyttes til kognitiv læringsteori og Piagets (1970) begrep assimilasjon. De elevene som oppnådde et aktivt samspill mellom den kunnskapen de allerede hadde og den nye informasjonen de innhenter, oppnådde også læring. Hvis det ikke er likevekt mellom disse, oppnår man ifølge Piaget (1970) heller ikke læring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 59). Dette kan kanskje også være en av årsakene til at elevene hadde ulike tolkninger og reaksjoner til bildeboka som vi leste.

Ved å være klar over valgene vi tok med tanke på arbeidsheftene, om å bruke disse som en aktivitet i førlesefasen, fikk elevene mulighet til å sette lesingen inn i en sammenheng hvor de kunne møte teksten med mer forventninger om innhold formål og lese måte. Bruken av slike arbeidsmetoder i klasserommet kan igjen være med på å gi elevene økt motivasjon i lesingen (Kulbrandstad, 2022, s. 246).

Vårt formål med den litterære samtalen var som Nielsen (2021) poengterer; å avdekke nyere eller mer nyanserte meningssammenhenger, både i teksten, mellom teksten og “resten av verden”, og til slutt mellom de som deltar i den litterære samtalen.

Under de litterære samtaler var vår rolle sentral. Vi var med på å styre samtaler ved å bestemme hvor fokuset skulle ligge, samtidig som vi stilte spørsmål som kunne støtte eller utfordre tolkningene elevene hadde. Vi stilte også spørsmål som skulle få elevene til å fokusere på enkeltelementer i bildeboka som vi mente var viktige for forståelsen eller tolkninga av boka som helhet. På denne måten kunne vi påvirke hva elevene satte igjen med til slutt. Men, vi lot også elevenes innspill være med på å styre samtalen. De spørsmålene som engasjerte elevene brukte vi lengre tid på, da elevene hadde mange ulike meninger om og vinklinger på for eksempel betydningen av symboler og gjemte meninger i boka. Vi bygget også samtalen videre basert på innspillene elevene kom med. Vi kunne også observere at det ikke bare var våre spørsmål som var med på å påvirke hva elevene satte igjen med til slutt.

Under de litterære samtaler observerte vi at elevenes iver og engasjement var sterkt påvirket av andre elevers innspill. Elevene viste også stor spontanitet i det de uttrykte, og de var flinke til å utfylle eller utfordre det andre elever uttrykte i samtalen. Ved å benytte litterære samtaler får altså elevene økt sitt engasjement for bildeboka gjennom å bli utfordret og anerkjent av andre medelever. Gjennom dette får de utviklet egne og andres refleksjoner og tolkninger. Slik får elevene en dypere forståelse av handlingen, tematikken og enkelte elementer i boka, som de kanskje ikke først forsto på egen hånd. Her kan vi altså konkludere med at både lærerens og elevenes rolle er viktige i den litterære samtalen, både når det kommer til elevenes forståelse av boka og deres utvikling av litterær kompetanse.

Vygotskijs sosiokulturelle perspektiver på læring legger stor vekt på betydningen av sosial samhandling og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2015, s. 188). Ved å ta utgangspunkt i hans perspektiver, kan vi argumentere for at den litterære samtalen er en god metode for å videreutvikle elevenes litterære kompetanse. I fellesskapet kan elevene både få utfordret, anerkjent og utviklet egne og andres refleksjoner, tolkninger og følelser. På denne måten kan elevene få en dypere forståelse av handlingen, tematikken og enkelte elementer i boka, som de kanskje ikke forsto på egen hånd. Håland og Ulland (2021b, s. 150) støtter opp om dette, når de beskriver den litterære samtalen som en egnet metode for å heve elevenes litterære kompetanse, der elevene får muligheten til å se tilbake på egne lesinger og forståelse, samt møte andre forståelser enn sin egen som de må ta stilling til. Dette støtter også Hennig (2019, s. 46-47) opp med tre av sine kategorier som han mener fanger opp den

litterære fagligheten: «Elevene formidler responsen sin til variert sammensatte lesefellesskap», «Elevene lytter til andres responser og følger opp på en åpen og interessert måte» og «Elevene gjør kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger».

Heftene lot oss se at elevene umiddelbart knytter bokas handlinger til det efferente (realistiske). Som sagt handler det efferente om å innhente informasjon, som kan bidra til å gi oss svar på eventuelle spørsmål vi har. Da ligger fokuset på spesifikk informasjon i teksten, og de eventuelle forestillingsverdenene som elevene har skapt blir liggende i bakgrunnen (Hennig, 2019, s. 56). Dette omhandler altså ikke personlig tekstmening. I de litterære samtaleene glir elevene mer over til det estetiske. Her får elevene muligheten til å bevege seg dypere inn i teksten, uten at informasjonen skal brukes på noe slags vis. Elevene får også vist frem sine opplevelser og engasjement til det vi har lest. De får de også tatt i bruk sine personlige assosiasjoner, der deres affektive reaksjoner blir involvert. Dette vil gi elevene en mer personlig tekstmening.

Avsluttende kommentarer og refleksjoner

I denne masteroppgaven har vi sett på hvordan bildebøker kan anvendes i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Under vil vi å oppsummere våre funn i arbeidet med denne oppgaven, samt se på muligheter for videre forskning.

Bildeboka *Fargene som forsvant* gjør mange elever oppmerksomme på symbolikk, fargebruk og andre litterære virkemidler. Bildeboka gjør altså at elevene oppøver evnen til å lese litterært og utvikle deres litterære kompetanse. Det at elevene vet at det er krig i verden akkurat nå, kan relateres til folkehelse og livsmestring, forsterker mange av elevenes norskfaglige lesing. Utvikling av kunnskap om temaet utvikler med andre ord elevenes norskfaglige skjønnlitterære tekstforståelse. Vi kan altså si at tekst og tema gjensidig påvirker hverandre.

I analysedelen ser vi at noen av elevene har en emosjonell respons til det de leser, og at de har knyttet sterke bånd til hovedpersonen. Deres emosjonelle respons kan være en konsekvens av tekstens virkemidler og form. Det kan ha med interessen for temaet å gjøre, eller elevenes betraktninger knyttet til forholdet mellom boka og det virkelige liv. Vi kan også se at noen av elevene finner og tolker følelsene til hovedkarakteren gjennom fargebruk og samspillet mellom illustrasjoner og verbalteksten. Innholdet i boka gjør altså at elevene får en sterkere forståelse av hvordan det er å være i krig, noe som kan forberede dem på å håndtere empati i den virkelige verden.

Kunsten å lese mellom linjene og skape mening ut av samspillet mellom bilde og tekst, gjør at hver enkelt kan ha en unik forståelse av boka, basert på forkunnskaper og erfaringer. For at elevene skal utvikle seg emosjonelt i møtet med teksten, er det viktig at de har en litterær kompetanse som lar dem forstå og tolke boka, og "lese mellom linjene". Hvis elevene ikke har en forståelse av symbolene i teksten, hvordan samspillet mellom bilde og tekst fungerer og hvordan fargebruken påvirker narrativet, vil det være vanskelig å finne mening i teksten. De mister også den fullstendige leseopplevelsen som bildeboka har å tilby. Derfor er det viktig at man som lærer gir elevene gjentatte møter med litteraturen, der man legger opp til gode leseopplevelser. Dette kan gi elevene andre tekster å sammenligne med, samtidig som de utvikler sin litterære kompetanse. Det er også viktig at elevene får muligheten til å delta i samtale med andre om litteraturen, der de får muligheten til å utvikle sine egne og andre elevers hypoteser, tolkninger og følelser.

Bruken av en bildebok om krig i undervisning om folkehelse og livsmestring har for oss vært svært interessant. Som tidligere nevnt er vår studie kvalitativ med et relativt lite utvalg. Dette gjør at man ikke uten videre kan generalisere funnene fra denne studiet. Videre arbeid med temaet bør inkludere flere informanter fra ulike aldersgrupper på mellomtrinnet, gjerne fra flere skoler. Denne studien viser at elever på mellomtrinnet har variert forståelse på innholdet i bildeboka, basert på sin individuelle litterære kompetanse. Bildebok om krig fanger elevene godt som tema, men kan virke litt fjernt for noen. Hadde man valgt bildebok med annen kontroversiell tematikk hadde kanskje resultatet blitt annerledes. Dette hadde det vært interessant å forske videre på.

Litteraturliste

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Bak Omslaget. (2018, 3. januar). *Fargene som forsvant*.
<https://www.bakomslaget.no/artikler/2018/1/3/fargene-som-forsvant>
- Bjerke, C. & Nygård, M. (Red.). (2021). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning*
Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2019). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttyper*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Constance L. Ørbeck-Nilssen. (u.å.). *Jeg kan følge deg hjem*. Hentet 16. April 2023 fra
<https://www.constanceonilssen.com/work#/hjem/>
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature (2nd ed.)*. Routledge.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7. Utg.)*. Gyldendal.
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *kontroversiell*. Hentet 27. November 2022 fra
<https://naob.no/ordbok/kontroversiell>
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Forfatterkatalogen. (u.å.). *Constance K. Ørbeck-Nilssen*. Hentet 16. April 2023 fra
<https://forfatterkatalogen.no/forfattere/constance-k-orbeck-nilssen/>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk (2. Utg.)*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A. & Ulland, G. (2021a). Litteraturredidaktikk – en introduksjon. på barnetrinnet: Den litterære samtalen. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7 (2. utg., s. 125-144)*. Universitetsforlaget.

- Håland, A. & Ulland, G. (2021b). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet: Den litterære samtalen. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 145-172). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Lauritzen, L. M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). “Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.” utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. Utg.). Gyldendal.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kalleklev, K. (2021, 6. juli). Akin Duzakin. Store Norske Leksikon.
https://snl.no/Akin_Duzakin
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdiraktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L-I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre leserar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-19 <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kleve, M. L. (2016, 9. januar). Anmeldelse: «Jeg kan følge deg hjem» er en vakker barnebok om Alzheimer. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/kultur/anmeldelse-jeg-kan-folge-deg-hjem-er-en-vakker-barnebok-om-alzheimer/60524014>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. Utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Nielsen, I. (2021, 18. januar). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. The reading teacher, *New review of children`s literature and librarianship*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, H. & Meibauer, B.K. (Red.). (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Taylor & Francis. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013952>
- Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., Fernández, R. G., Kerr, D. & Huddelston, T. (Red.). (2016). Å undervise i kontroversielle tema. Europarådet. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- 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.
- Suzuki, T., Huss, J., Fiehn, B. & Spencer, R. M. (2015). Realities of War: Using Picture Books to Teach the Social Effects of Armed Conflicts. *Promising Practices Network*, 22(3-4), 54-58.
- Teachingbooks. (u.å.I). Why Am I Here? Hentet 16. April 2023 fra <https://www.teachingbooks.net/tb.cgi?tid=58918>
- Teachingbooks. (u.å.II). Vanishing Colors. Hentet 16. April 2023 fra <https://www.teachingbooks.net/tb.cgi?tid=67125>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. juni). Hva er tverrfaglige temaer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Ørbeck-Nilssen, C. (2017). *Fargene som forsvant*. Vigmostad & Bjørke AS.

Øvreeide, H. (2018). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3.utg.). Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1: Arbeidsheftet tilhørende boka Fargene som forsvant

Arbeidshefte: Fargene som forsvant

Navn: _____

Før vi leser:

1. Hva ser dere på framsida av boka?



2. Hva tror du boka handler om?

3. Hvilken aldersgruppe tror du boken passer best til?

1.-3. trinn: 4.- 7. trinn: Ungdomsskole: Voksne:

Etter vi har lest ...

4. Hva handlet boka om?

5. Er dette en viktig bok? Hvorfor/hvorfor ikke?

6. Hva tror du kommer til å skje med hovedpersonen etter at boka er slutt?

7. Hva synes du om boka? Sett ring rundt passende fjes:



Vedlegg 2: Samtaleguide

Spørsmål til litterær samtale:

LESEOPPLEVELSE

1. Var boka slik du forventet at den skulle være, eller ble du overrasket?
2. Ville du anbefalt boka til andre?

TEMATIKK

3. Hvilke temaer blir tatt opp i boka?
4. Er temaet viktig den dag i dag? I framtiden? På hvilken måte?
5. Tror dere at boka er basert på en ekte historie? Hvorfor, hvorfor ikke?
6. Hvor tror dere handlingen finner sted?
7. Er det noe du ville ønske at forfatteren hadde skrevet mer utdypende om?
8. Var det noe i boka du stusset over eller følte at du ikke forstod?
9. Fargevalg i bildeboka – Hvilke ulike farger er brukt, og hva utgjør fargene i ei bildebok?

KARAKTERER

10. Hva tror du kommer til å skje med hovedpersonen etter at boka er slutt?
11. Hva tror du fuglen i boka er et symbol på?

STIL & KOMPOSISJON

12. Hva synes du om tittelen? Er det en bra tittel? Hva kunne en alternativ tittel vært?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Informasjons- og samtykkeskjema, foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bildebok som verktøy i undervisning på mellomtrinnet»?

Til foresatte i klasse _____ ved _____ skole.

Vi er to studenter ved Nord Universitet som holder på med en masteroppgave. Dette studiet er samlingsbasert, og vi bor i Melhus kommune. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan bildebok med kontroversiell tematikk kan brukes som samtalestarter i norskundervisningen.

Vi håper at vårt forskningsprosjekt kan bidra til økt kunnskap blant lærere i grunnskolen om bruk av bildebøker på mellomtrinnet.

Problemstillingen i vår oppgave lyder som følgende: Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes for å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget?

Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i norsk ved GLU 1-7, Nord Universitet.

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig ved Nord Universitet er Haakon Halberg, E-post : haakon.halberg@nord.no og telefon: 74022738.

Vi som gjennomfører prosjektet, er masterstudentene; Ingvild Hårvik og Nora Kregnes.

Det er frivillig å delta

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

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil observere klassen i en norsktime i uke 6. Ved observasjonen skal vi bruke et observasjonsskjema hvor vi krysser av og noterer ting underveis. Vi ønsker å foreta en litterær samtale i etterkant av observasjonen, der hovedvekten vil være på hvordan elevene tolker bildeboka, og hvordan de kan knytte dette til egne liv. Elevene vil også få utdelt et arbeidshefte knyttet til bildeboka, som de skal få jobbe med før og etter endt lesing.

Alle dataene som vi samler inn vil bli anonymisert og vi vil ikke notere noen navn på våre observasjonsskjemaer. Disse skjemaene makuleres når prosjektet etter planen avsluttes 15. mai 2023.

Dataene vil bli behandlet konfidensielt, og verken skolen eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Studien er meldt til Personvernforbundet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

For å kunne gjennomføre observasjon i klasserommet trenger vi ditt/deres samtykke. Dette kan når som helst trekkes tilbake. Skjemaet med underskrift vil ikke bli brukt i oppgaven. Som vedlegg i vår masteroppgave, vil vi ha et eksemplar av dette uten underskrift, og vil skrive under delkapittelet «etiske retningslinjer» i vår oppgave, at dette info- og samtykkeskjema har blitt innsamlet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Nord Universitet ved Haakon Halberg, E-post: haakon.halberg@nord.no, telefon: 74022738.

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, E-post: personvernombud@nord.no, telefon: 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Hvis dere har noen spørsmål til studien, ta kontakt med Ingvild Hårvik eller Nora Kregnes, på epost: ingvild.harvik@hotmail.com eller nora.kregnes@hotmail.com . Dersom dere som foresatte ønsker å se observasjonsskjemaet eller arbeidshefte som vi kommer til å benytte, så kan dere få dette tilsendt.

Med vennlig hilsen

Ingvild Hårvik og Nora Kregnes

Samtykkeerklæring

Barnets navn: _____

Skole: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bildebok som verktøy i undervisning på mellomtrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til mitt/vårt barns deltakelse i klasseromsstudien.

(Signatur, dato)

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

06.05.2023, 16:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Bildebøker som verktøy i undervisning på mellomtrinnet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 699801	Vurderingstype Standard	Dato 24.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Bildebøker som verktøy i undervisning på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Haakon Halberg

Student

Nora Kregnes

Prosjektperiode

01.02.2023 - 15.05.2023

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 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!