

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Fagfordypning i norsk og norskdidaktikk

Mai 2022

«Jeg tror ikke han dør, barn dør ikke av kreft og hvertfall ikke barn i bøker».

En klasseromstudie om barns kognitive skjema i møte med en utfordrende bildebok.

A classroom study about the meeting between children's cognitive schemas and a challenging picture book.

30 stp oppgave

Kristine Momrak Kvam

OSLOMET

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale
studier Institutt for grunnskole- og
faglærerutdanning**

Sammendrag

Denne studien tar for seg møtet mellom barns kognitive skjema og en utfordrende bildebok med temaene alvorlig sykdom og død. Boka jeg har valgt å bruke er *Vi er LØVER!* av Jens Mattsson og Jenny Lucander. Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med en bildebok om alvorlig sykdom og mulig død?*

Det teoretiske rammeverket tar for seg både kognitiv litteraturteori, med vekt på kognitive skjema, og bildebokteori. Innen kognitiv litteraturteori presenteres begrepet kognitive skjema og ulike karakteriseringer av skjemaer som vil være relevante i drøftingen. Teorien som omhandler bildebøker tar for seg trekk ved multimodale tekster og utfordrende bildebøker, og essensielle elementer med bildebokmediet som er relevant ved tolking og analysering av bildebøker. Videre legges det frem teori om leserens møte med teksten og teori knyttet til den litterære samtalen.

For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført en ikke-deltagende observasjon av fire litterære samtaler på 2-4.trinn. Ved bruk av tematisk analyse har jeg kategorisert funnene innen temaene; *sykehuset som sted, sykdom som fenomen og forventning til barnelitteratur, med fokus på bokas slutt*. Hovedfunnene viser at elevene i studien hadde en forventning om at sykehuset ville gjøre den syke frisk, og forventet en lykkelig slutt grunnet bokas sjanger. Da bildeboka ikke oppfylte disse forventningene opplevde elevene kognitive brudd på skjemaer. Funnene drøftes i lys av det teoretiske rammeverket, og basert på dette har jeg forsøkt å belyse studiens problemstilling.

Abstract

This thesis examines the meeting between children's cognitive schemas and a challenging picture book with the themes serious illness and death. The picture book I have chosen for this thesis is *Vi er LØVER*, written by Jens Mattsson and illustrated by Jenny Lucander.

This thesis main research question is: *How does children's cognitive schemas get challenged when reading a picture book about serious illness and death?*

The theoretical framework addresses both cognitive literature theory, with a focus on cognitive schemas, and theory on picture books. Within cognitive literature theory the concept of cognitive schemas, and various characterizations of schemas, will be accounted for. This will be relevant in the discussion. The theory related to picturebook addresses features of multimodal texts and challenging picture books, and essential elements with picture books that are relevant for the picture book analysis. Furthermore, theory related to the relationship between text and reader is presented, as well as theory on literary conversations.

I have observed four literary conversations in the second, third and fourth grade, to examine the thesis main research question. By using a thematic analysis, have I categorized my findings in to three themes. The main findings show that the students in this study had an expectation that the hospital would heal the sick brother and expected a happy ending. When the picture book did not meet these expectations, the students experienced a break in their cognitive schemas. The findings are discussed in light of the theoretical framework, and based on this, I will try to illuminate the thesis main research question.

Forord

De siste fem årene på lærerstudiet har gått alt for fort, og det er med blandede følelser at jeg nå er ferdig utdannet. Det har vært fem fantastiske år, til tross for både tunge eksamenstider, stressende praksisperioder og en pandemi på toppen av det hele. Likevel har jeg hatt fem fantastiske år i Oslo og fått venner for livet. Studieløpet er over med innlevering av denne masteroppgaven. Det er vemodig, men også veldig deilig. Jeg gleder meg til å starte i jobben som lærer!

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven kom i mål. Takk til informantene som valgte å delta. Jeg vil takke min samboer Torjus for alle støtte, trygghet, og ikke minst oppmuntring når alt har virket umulig. Takk til Hugo for å ha tvunget meg ut på luftetur etter altfor mange timer på mastersalen, og for all kos og glede du har gitt i en ellers tung periode. Takk til all familie som har vist både støtte og interesse for masteroppgaven, og takk for at dere har lært meg å stå på, selv når ting er vanskelig. Jeg vil rett en ekstra takk til min kjære farfar, i deg har jeg min helt egne heiagjeng som pusher meg i mål gang på gang.

Jeg vil rette en stor takk til min fantastiske veileder Ruth Seierstad Stokke. Takk for gode samtaler, motiverende ord, og all forståelse du har vist. Takk for alt faglig innspill og ditt engasjement for studien min. Uten din veiledning hadde aldri denne oppgaven blitt som den er.

Til slutt vil jeg takke alle medstudenter som har blitt gode venner. Takk for all latter, glede, og sosialt samhold dere har gitt gjennom fem år, og spesielt disse siste månedene. Studietiden hadde aldri blitt den samme uten dere.

Med tårer i øyekroken takker jeg for meg.

Kristine Momrak Kvam

16.05.2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Valg av bildebok.....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.3.1 Avgrensing av problemstilling.....	2
1.4 Styringsdokumenter	3
1.5 Tidligere forskning på feltet.....	4
1.6 Oppgavens oppbygning	7
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Hermeneutikk.....	9
2.2 Resepsjonsteori	10
2.3 Bildebokteori	10
2.3.1 Multimodalitet.....	11
2.3.2 Samspill mellom ord og bilde	11
2.3.3 Ikonotekst.....	13
2.3.4 Paratekster.....	13
2.3.5 Fargesymbolikk.....	14
2.3.6 Utfordrende bildebøker	14
2.4 Langers forestillingsverdener.....	16
2.5 Litterære samtaler	17
2.6 Kognitiv litteraturteori	18
2.6.1 Kognitiv analyse og begrepet skjema	18
2.6.2 Brudd på skjema	19
2.6.3 Topologiske, metaforiske, og metonymiske funksjoner	20
2.6.4 Tekstskjema og erfaringskjema.....	20
2.7 Oppsummering.....	21
3. Metode	22
3.1 Utvalg og rekruttering.....	22
3.2 Forskningsdesign	23
3.3 Observasjon som metode	24

3.3.1 Observasjonsrolle.....	24
3.3.2 Dokumentering av observasjoner.....	25
3.3.3 Gjennomføring av observasjon	26
3.4 Fortolkning.....	27
3.5 Troverdighet.....	28
3.6 Forskningsetikk.....	30
3.7 Tematisk analyse.....	31
Tema 1: Sykehuset som sted.....	32
Tema 2: Sykdom som fenomen	32
Tema 3: Forventning till barnelitteratur, med fokus på bokas slutt	32
3.8 Bildebokanalyse.....	33
3.8.1 Presentasjon av <i>Vi er LØVER!</i>	33
3.8.2 Tema	34
3.8.3 Paratekster.....	35
3.8.4 Verbaltekst	39
3.8.5 Illustrasjoner	39
3.8.6 Bildebokas samspill	40
3.8.7 Analyse av tre oppslag	41
3.9 Oppsummering	45
4. Presentasjon og tolkning av observasjoner	46
4.1 Sykehuset som sted.....	46
4.2 Sykdom som fenomen	48
4.3 Forventning til barnelitteratur, med fokus på bokas slutt	51
4.4 Oppsummering.....	53
5. Drøfting	54
5.1 Elevene blir kjent med boka	54
5.2 Lærernes rolle i de litterære samtalene	55
5.3 Forventninger til sykehuset.....	56
5.4 Forventninger til sykdom.....	57
5.5 Sjangerforventninger.....	59
5.6 Brudd på forventninger	60

6. Avslutning	62
6.1 Videre forskning og begrensinger ved studien	63
Litteraturliste	64
Vedlegg	67
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	67
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foresatte	69
Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til lærere	71
Vedlegg 4: Informasjon om Vi er LØVER! og forslag til spørsmål	74

1. Innledning

1.1 Valg av tema

«Hvis døden er det mest dramatiske og sikreste ved livet, hvorfor reflekteres det nesten ikke rundt døden i offentligheten?» spurte forfatter Steinar Lem i sin kronikk i Aftenposten bare dager før han selv døde av kreft (Lem, 2009). I løpet av 10 år på grunnskolen vil de fleste barn oppleve å miste noen de er glad i. Dette kan være en forelder, besteforelder, venn, eller kjæledyr. Dødsfall kan oppstå uventet i form av ulykker, men det kan også være resultat etter et langt sykdomsforløp med alvorlig sykdom. Å være pårørende til noen som gjennomgår en alvorlig sykdom er en stor påkjenning, og barn kan ha mange spørsmål som de ikke forstår svarene på. I arbeidslivet som lærer vil man med sikkerhet møte elever som har behov for trøst og støtte i en pågående sorgprosess gjennom både alvorlig sykdom og eventuelt dødsfall. Døden er uunngåelig, selv i et klasserom. Likevel er alvorlig sykdom og død temaer de fleste verger seg over å snakke om sammen med barn.

Noe av motivasjonen for studien var en tidligere semesteroppgave jeg skrev om hvordan døden fremstilles i bildeboka *Annas Himmel* (Hole, 2013), og hvordan boka kunne brukes for å snakke om død sammen med barn. Jeg var på dette tidspunktet bekymret for hvordan man som lærer skal kunne hjelpe sørgende barn gjennom en sorgprosess, og ønsket å se på hvordan man ved bruk av litteratur kunne hjelpe barn å sette ord på følelser og spørsmål. Gjennom dette arbeidet ble jeg interessert i hvordan barn faktisk leser barnelitteratur om død, og hvilke reaksjoner de har på bokas dramaturgi og slutt. Ved undervisning på lærerstudiet om kognitiv litteraturteori begynte jeg i tillegg å undre meg over barns kognitive skjema i møte med utfordrende bildebøker, og hvordan ikke alle barn har erfaringer, og derav skjemaer, som trengs for å forstå slik tung tematikk. Jeg ble interessert i barns forståelse av alvorlig sykdom og død, og deres evne til å lese mellom linjene i bøker som ikke setter ord på hverken død eller dødsårsak. Herfra ble jeg interessert i å undersøke hvordan yngre barn ville reagere i møte med bøker med åpen slutt.

1.2 Valg av bildebok

Bildeboka jeg har valgt for studien er *Vi er LØVER!* som er utgitt i 2021. Bokas verbaltekst er skrevet av Jens Mattsson, og bildene er illustrert av Jenny Lucander. Boka har en fin balanse mellom det barnlige, pedagogiske og kunstneriske. Jeg ønsket en bildebok som tok for seg temaene alvorlig sykdom og død. I tillegg ønsket jeg å benytte meg av en bildebok som var ny, og dermed sannsynligvis ukjent for de fleste barn. Jeg ønsket barnas umiddelbare og upåvirket respons for å kunne få inntrykk av deres kognitive skjema i møte med bokas utvikling og åpne slutt. *Vi er LØVER!* ble utgitt i 2018 i Sverige, og ble ikke oversatt til norsk og utgitt i Norge før i 2021, noe som gjorde den aktuell å bruke. Av de tre skoleklassene jeg besøkte, var det kun en elev som hadde sett boka før. Boka har et stort tolkningspotensial, spesielt rettet mot bokas åpne slutt som gir store muligheter for å utforske barns kognitive skjema.

1.3 Problemstilling

Temaet for studien er aktuelt hvis man ser på trenden for dyster og tung tematikk i barne- og ungdomslitteraturen. De siste årene har temaer som sykdom, død, selvmord og mobbing kommet frem i lyset, og spesielt i litteraturens verden. I 2015 var tema for nordisk barnebokkonferanse den sterke trenden av dystre bøker for barn og ungdom (Espeland & Grimen, 2015). Jeg har i denne studien valgt å ha fokus på barns kognitive skjemaer i møte med utfordrende bildebøker. Dette har gitt meg problemstillingen: *Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med en bildebok om alvorlig sykdom og mulig død?*

For å belyse problemstillingen har jeg observert fire litterære klasseromssamtaler om bildeboka *Vi er LØVER!*. Her observerte jeg elevenes reaksjoner, forventninger og utsagn rundt bokas temaer alvorlig sykdom og død. Målet med studien er å bidra til forskning på feltene kognitiv litteraturforskning og barnelitteraturforskning.

1.3.1 Avgrensning av problemstilling

Jeg ser det nødvendig å nevne at jeg gjennom denne studien ikke har fått direkte tilgang og innsyn i elevers kognitive skjema. Gjennom observasjon har jeg derimot fått tilgang til

deres tolkinger og ytringer om forventninger, og gjennom dette kan elevenes kognitive skjema komme til uttrykk.

1.4 Styringsdokumenter

Det er lett å tenke at temaer som sykdom og død ikke hører til under skolens mandat. Men med innføring av ny læreplan i 2020 ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innført. Her står det at "temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Alvorlig sykdom og/eller tap av omsorgspersoner eller nære venner og familie er kanskje den største motgangen et barn kan møte. I

kjerneelementene for norskfaget står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser»

(Utdanningsdirektoratet, 2020b). Basert på disse to utdragene fra læreplanen ser jeg at det er rom for å utforske bruken av bildebøker med temaene alvorlig sykdom og død i skolen.

Da denne oppgaven handler om bruken av bildebøker i klasserommet, vil jeg trekke fram hva læreplanen sier om bildebøker. I den nye læreplanen nevnes ikke bildebøker spesifikt, men innen norskfaget blir høytlesningen som arbeidsform vektlagt på alle trinn. Etter 2.trinn skal elevene kunne "lytte til og samtale om skjønnlitteratur"

(Kunnskapsdepartementet, 2019a). Etter 4.trinn skal elevene kunne "lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster (..), og samtale om hva tekstene betyr for elevene" (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Etter 7.trinn skal elevene kunne "utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Bildebok kan brukes til høytlesning bare for lesningens skyld, men den kan også brukes for å oppnå de nevnte læreplanmålene fra det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I tillegg til dette kan bildebok brukes for å fremme sosial kompetanse og fellesskap i klassen.

1.5 Tidligere forskning på feltet

Overordnet vil jeg plassere studien innen forskingsfeltet kognitiv litteraturteori. Innenfor dette er det særlig kognitive skjema som vil være sentralt for å belyse min problemstilling. I tillegg til dette vil jeg plassere studien i det barnelitterære fagfeltet, med fokus på utfordrende bildebøker. Jeg har valgt ut forskning som jeg anser som aktuell innen de to nevnte fagfeltene, og min egen studie.

Innenfor kognitiv litteraturteori ser jeg det relevant å trekke frem Bettina Kümmerling-Meibauer og Jörg Meibauer (2013) sin artikkel om utviklingen av en kognitiv teori om bildebøker, et kapittel av Maria Nikolajeva (2014) om kognitivt og emosjonelt engasjement med karakterer i skjønnlitterære tekster, og Ruth Seierstad Stokke (2014) sin artikkel om barns møte med litteratur, med fokus på mentalisering og Theory of Mind.

Kümmerling-Meibauer og Meibauer (2013) forklarer i sin artikkel *Towards a Cognitive Theory of Picturebooks* at sammenhengen mellom bildebøker og kognitiv utvikling hos barn, ikke har vært fokusert på innen forskning. De argumenter for at kognitiv teori om bildebøker er nødvendig. I denne artikkelen ser forfatterne på bildebøker i sammenheng med barns kognitive utvikling i kombinasjon med tre typer bildebøker; «early-concept books», «picturebooks tellings stories of lying», og «picturebooks displaying maps» (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2013, s. 143). «Maps», eller kart ved direkte oversetting til norsk, brukes her som begrep for mentale representasjoner for steder. Artikkelen påpeker at utviklingen av en kognitiv teori om bildebøker er stor oppgave som vil kreve et tverrfaglig samarbeid i mange år fremover. For ytterlige å illustrere utviklingen av en slik teori, fokuserer Kümmerling-Meibauer og Meibauer på tre aspekter: 1) tilegnelse av konseptuelle domener på grunnlag av beskrivende bildebøker- altså bildebøker uten historie, men bilder av gjenstander, 2) tilegnelse av moralske konsepter, slik som løgn, og 3) innvirkningen av kart for forståelsen av bildebokfortellinger. I moderne kognitiv-litterært arbeid er man opptatt av begreper som metafor, script og blending (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2013, s. 156). Dette er begreper jeg vil komme tilbake til i det teoretiske rammeverket senere i oppgaven.

I boka *Reading for Learning: cognitive approaches to children's literature* (Nikolajeva, 2014), presenterte Nikolajeva viktig arbeid om kognitiv litteraturteori i didaktisk sammenheng. Kapittel tre fokuserer på leserens evne til å tilegne karakterer følelser, og trekker blant annet frem bildebok (Nikolajeva, 2014, s. 76). Nøkkelbegreper i kapitlet er Theory of Mind og «mind-reading», som handler om evnen til å forstå andre menneskers tanker og følelser ut ifra deres handlinger, reaksjoner, ansiktsuttrykk, kroppsspråk og andre ytre signaler (Nikolajeva, 2014, s. 77). Ved bruk av bildebøker trekker Nikolajeva (2014, s. 94) frem forskjellen i følelsesmessige reaksjoner på ord og bilde. Visuelle bilder kan fremkalle et bredt spekter av følelser, og for unge lesere tilbyr bildeboka trening i «mind reading» og tilegnelse av følelser hos andre (Nikolajeva, 2014, s. 96). Lesing av visuelle følelser hevder Nikolajeva er tilnærmet måten vi bruker mentalisering i det virkelige liv. I bildebøker forsterker bildene betydningen av ordene, og etterligner følelser (Nikolajeva, 2014, s. 96). Dette kan ses i tråd med hvordan ansiktsuttrykk og kroppsspråk kan forsterke vår opplevelse av mennesker vi møter i det virkelige liv. Kognitive studier hevder at områdene som i størst grad gjenspeiler menneskelig følelser, er øyne og munn, og at disse er universelle uavhengig av kultur eller andre faktorer (Nikolajeva, 2014, s. 97). Nikolajeva trekker også frem fargenes betydning for tilegnelse av følelser, som rød ved aggresjon, gul ved glede, men nevner at disse antagelsene er kulturelt spesifikke (Nikolajeva, 2014, s. 97). Oppsummert presenterer bildebøker en ny dimensjon av kognitive utfordringer for barn, men bildeboka presenterer også en formidlingsform som lar barn leve seg inn i fortellingen gjennom karakterenes følelser. Dette mener Nikolajeva kan bidra til barns tilegnelse av sosiale ferdigheter (Nikolajeva, 2014, s. 77).

Stokke (2014) sin artikkel «*Men han har to forskjellige farger på øynene*». *Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind*, er en resepsjonsstudie av bildeboka *Bukkene Bruse på badeland*. Hensikten med studien er å undersøke om barns utsagn i høytlesning kan forstås som forsøk på å mentalisere. Gjennom observasjon og elevintervjuer viser studien at til tross for ulikheter i barns tolkninger er det felles for alle barn at de karakteriserer følelser gjennom bokas illustrasjoner. Stokke forklarer hvordan kognitiv litteraturteori kan brukes for å belyse interessante sider ved

klasseromssamtalen. Hun redegjør for kognitive skjema og brudd på skjemaene gjennom høytlesning av bildeboka. Denne artikkelen er relevant for min studie da den ser på kognitiv litteraturteori i norsk skolesammenheng.

Det er mye forskning på utfordrende bildebøker som kunne vært aktuelt å trekke frem. Åse Marie Ommundsen har utmerket seg innen dette forskningsfeltet, og jeg velger å presentere to arbeider av henne som jeg mener er aktuelle (Ommundsen, 2017; Ommundsen, Haaland & Kümmerling-Meibauer, 2021). I tillegg til Ommundsen ønsker jeg å trekke frem en internasjonal fagartikkel skrevet av Angela Wiseman (2012) som tar for seg bildebøker om død og sorg ut ifra både psykologiske og litterære aspekter.

I 2017 kom Ommundsen ut med artikkelen *Utfordrende bildebøker i klasserommet* (Ommundsen, 2017). I denne artikkelen analyserer Ommundsen bildeboka *Krigen* av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Artikkelen har som formål å undersøke om den implisitte leseren i boka er voksen eller barn, og om dette er en bok som kan brukes i skolen. Ommundsen viser til en studie av en litterursamtale om bildeboka *Krigen*. Ut ifra denne studien trekker Ommundsen fram at flere barn kobler det som skjer i boka til erfaringer fra eget liv. Elevene kjenner seg igjen i bokas hovedperson og relaterer seg til følelsene hun har. Studien førte til at flere elever kom med informasjon om vold i hjemmet, konflikter mellom mor og far, og annen informasjon som bidro til påkobling av sosiallærer, skolens ledelse og barnevern. Denne studien viser hvordan utfordrende bildebøker kan bidra til å avsløre konflikter i hjemmet, og dermed tilby eleven og familien videre hjelp.

I 2021 utga Ommundsen, i samarbeid med Gunnar Haaland og Bettina Kümmerling-Meibauer, resultater av forskingsprosjekt *Exploring Challenging Picturbooks in Education* (Ommundsen et al., 2021). Forskingsprosjektet tar for seg utfordrende bildebøker som læringsmateriell i opplæring fra barnehage og opp gjennom videregående og universitetet. Den tar for seg både tematiske, kognitive og estetiske utfordringer og muligheter for bruk av bildebøker i barnehage, grunnskole og videre skoleløp. Jeg kommer tilbake til denne boka i teoridelen og vil gå grundigere gjennom flere av artiklene i boka.

Wiseman sin studie undersøker et utvalg bildebøker med tema død publisert i 2001-2011. Artikkelen har som formål å utforske rollen litteratur kan ha som støtte for barn som opplever død gjennom både psykologiske aspekter og visuelle estetiske virkemidler i bildebøker. Resultatene viser at ærlige, konkrete og støttende samtaler er svært viktig for barns sorgarbeid. Bildebøker kan være en måte å adressere og støtte barn som opplever traumer i form av sorg, og brukes som et hjelpemiddel til å forstå følelser rundt egen sorg. Forskning på sorg viser at barn trenger tid og veiledning på hvordan man håndterer disse følelsene, og trekker frem at litteratur kan være et verktøy i denne prosessen. Wiseman vektlegger at mye av kunnskapen man har i dag om barns sorgreaksjoner har å gjøre med de psykologiske aspektene, men det trengs bedre forståelse av litteraturens rolle i å hjelpe barn gjennom sorgen. Dette er noe jeg håper min studie kan belyse gjennom klasseromsforskning med bruk av en bildebok med temaene alvorlig sykdom og død.

I denne fasen av arbeidet fant jeg mye forskning med fokus på bildebøker om tabubelagte temaer. Jeg fant derimot mindre forskning som trekker inn kognitiv litteraturteori, og da spesielt kognitive skjemaer i møte med utfordrende bildebøker. Som Kümmerling-Meibauer og Meibauer sier, trengs det mer forskning på det kognitiv-litterære feltet. Basert på dette, i kombinasjon med bildeboka jeg har valgt som omtrent er helt ny på bokmarkedet, håper jeg vil denne studien vil kunne tilføre ny kunnskap innen det kognitiv litterære fagfeltet.

1.6 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er strukturert etter seks hovedkapitler; innledning, teoretisk grunnlag, metode, presentasjon av funn, drøfting, og avslutning. I kapittel 1 har jeg presentert studiens tema, bakgrunn for tema, problemstilling, valg av bildebok og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg teori som er aktuelt for å belyse studiens problemstilling. Her vil det redegjøres for bildebokteori og begreper som er sentrale i analysen av bildeboka, litterære samtaler og kognitiv litteraturteori. I kapittel 3 presenteres metoden. Her beskrives forskningsdesign, metodevalg, valg av informanter, forskningsetikk og analysemetode for datautvalget. I tillegg vil jeg her gjennomføre en bildebokanalyse som er aktuell videre i

oppgaven. I kapittel 4 presenteres funnene gjort i datainnsamlingen innenfor de tre temaene: 1) sykehuset som sted, 2) sykdom som fenomen, og 3) forventning til barnelitteratur, med fokus på bokas slutt. I kapittel 5 vil funnene fra kapittel 4 drøftes i lys av de teoretiske perspektivene som det tidligere er redegjort for. Her drøftes det i lys av studiens problemstilling i et forsøkt på å belyse den. Kapittel 6 vil være studiens avslutning. Her vil jeg prøve å sammenfatte hva jeg fant ut om problemstillingen. Det siste kapitlet vil være en avslutning og konklusjon på studien, i tillegg til forslag for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for å kunne belyse problemstillingen. Teorien vil danne grunnlaget for analysen av funn og den senere drøftingen av empiri fra datainnsamlingen. Jeg vil samtidig redegjøre for fagbegrep som vil anvendes videre i studien, og som vil ha stor betydning for studiens innhold.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk forklares ofte som læren om fortolkning (Claudi, 2010, s. 8). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er en sentral skikkelse innen hermeneutikk (Gadamer, 2010; Krogh, 2014, s. 38). Gadamer vektla to begreper innen hermeneutikken: *fordommer*, *førforståelse*. Fordommer omtales med en positiv tone i Gadamers verk. Han mener at vi er avhengig av fordommer for å forstå verden, og påpeker at alle fordommer kan forandres (Gadamer, 2010, s. 314). Førforståelse handler om den forståelsen man har fra før, og Gadamer trekker frem at denne er ulik hos alle mennesker ettersom at alle har ulike livserfaringer. «Forståelsens bevegelse går dermed alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten» (Gadamer, 2010, s. 329). Tolkningsprosessen kan, ifølge Gadamer, kalles en hermeneutisk sirkel. Førforståelsen påvirker oss i møte med nye tekster. Den hermeneutiske sirkel innebærer at helheten forstås ut ifra delene, og delene ut ifra helheten, og dette fungerer som en sirkelbevegelse.

Når jeg senere i oppgaven vil analysere bildeboka og tolke observasjonsdataene, er det viktig å huske at det er min forståelse, min hermeneutiske prosess, som ligger til grunn. Det er ingen selvfølge at andre tolker og opplever *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021) på samme måte som meg, og andre vil kanskje tolke observasjonene fra de litterære samtalene på andre måter. Også elevene i studien tar fatt på et hermeneutisk arbeid når de tolker bildeboka i en lærerstyrt klasseromssamtale.

2.2 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om forholdet mellom tekst og leser. Innen denne teorien vektlegges det hvordan litterære verk blir møtt og mottatt av ulike lesere, og det er leserens møte med teksten som står sentralt. Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser er to sentrale litteraturteoretikere som kan karakteriseres som resepsjonsteoretikere.

Rosenblatt peker på hvordan tekstens mening skapes i samspill med leseren ved at leseren møter teksten med sine personlige erfaringer og forventninger (Rosenblatt, 1995, s. 34-35). Rosenblatt skriver at «the same text will have a very different meaning and value to us at different times or under different circumstances (...). Hence it is important to consider some of the selective factors that may mold the reader's response to literature» (Rosenblatt, 1995, s. 35). Rosenblatt fremhever at en tekst vil oppleves forskjellig fra leser til leser, basert på faktorer som blant annet kjønn, kultur, miljø og sosioøkonomisk bakgrunn (Rosenblatt, 1995, s. 28-35). Leseren blir på denne måten en aktiv medskaper av teksten.

Wolfgang Iser har i likhet med Rosenblatt fokus på en aktiv leser som medskaper av teksten. Iser (1978, s. 181) introduserte det han kaller *tomme plasser* i en tekst. Tomme plasser er steder i teksten som er åpne for tolkning, og hvordan leseren fyller disse tomrommene kommer an på leserens tidligere erfaringer og forkunnskaper (Iser, 1978, s. 182). Ved utfylling av tekstens tomme plasser blir leseren medskaper av teksten.

2.3 Bildebokteori

I det følgende skal jeg ta for meg bildebok som medium, og redegjøre for dens egenhet og karaktertrekk. Her vil jeg trekke frem elementer med bildeboka som aktuelle å redegjøre for ved gjennomføringen av bildebokanalysen og senere drøfting.

Etter å ha undersøkt ulike definisjoner på hva en bildebok er, velger jeg å ta i bruk litteraturforsker Kristin Hallberg sin definisjon fra 1982. Hallberg definerer bildebok slik: «En barnbok med en eller flere bilder på varje uppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). I tillegg til Hallberg sin definisjon ønsker jeg trekke frem Agnes-Margrethe Bjorvands definisjon som vektlegger de estetiske komponentene ved bildebøker. Bjorvand sin definisjon lyder

slik: «Ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (hver dobbeltside) som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2002, s. 70). Bjorvand belyser bildebokas kjennetegn om å kombinere ulike modaliteter, men trekker også frem de kunstneriske muligheter som finnes i en bildebok.

Bildebøker har et stort potensial i klasserommet. Bildebøker åpner for muligheten for barn å engasjere seg i diskusjoner og dialoger, og gir muligheten for barn å utøve kritisk tenking (Roche, 2015, s. 24). I tillegg til dette kan bildebøker vekke lese interessen hos barn, og bistå som kilde til fantasi og glede, for å nevne noen av fordelene ved bruk av bildebøker (Roche, 2015, s. 79).

2.3.1 Multimodalitet

Bildebok er en multimodal tekstform. I en bildebok er det verbaltekst og bilde som representerer de ulike modalitetene. Disse modalitetene formidler mening eller budskap på ulike måter, og det er når disse kombineres at vi kan kalle et medie for multimodalt, slik som bildebok (Løvland, 2010, s. 1). Modalitetene har ulike muligheter og begrensinger til å formidle en historie. Det er dette som kalles *modal affordans* (Kress & Jewitt, 2003; Løvland, 2010, s. 3). Der skrift egner seg til å forklare og gjengi tanker og dialog, vil bilder kunne gi uttrykk for hvordan noe eller noen ser ut, og sette stemning på en situasjon gjennom farger. Ved lesing av bildebøker må man besitte kompetansen til å tolke både bilde og verbaltekst. En god bildebok vil utnytte modalitetenes affordans fullt ut ved at modalitetenes samspill styrker fortellingen som bildeboka forteller.

2.3.2 Samspill mellom ord og bilde

Bildebøker kombinerer det verbale og det visuelle. Maria Nikolajeva hevder at disse kommunikasjonsnivåene gjør bildeboka til en unik kunstart der leseren selv må danne den overordnende betydningen av de ulike kommunikasjonselementene (Nikolajeva, 2004, s. 13). Videre påstår Nikolajeva (2004, s. 15) at lesing av bildebøker kan sammenlignes med den hermeneutiske sirkel. Hermeneutikk er læren om fortolkning, og den hermeneutiske sirkel forutsetter at man begynner med en helhet, fortsetter med detaljer, for så å vende tilbake til helheten med en ny og bredere forståelse. Lesing av bildebøker foregår på denne

måten ved at leseren går frem og tilbake mellom det verbale og visuelle, og uansett om man startet med verbaltekst eller bilde så skapes det en forventning til den andre som gir ny erfaring og forventninger. Ved at leseren pendler mellom modalitetene, blir forståelsen dypere og bredere (Nikolajeva, 2004, s. 15).

I en bildebok har verbaltekst og bilde en korrelasjon overfor hverandre. Bildene kan endre betydningen av ordene, og samtidig kan verbalteksten avgjøre hvordan vi leser bilder. Et tilstedeværende eller fraværende samspill mellom verbaltekst og bilde kan også være avgjørende. Birkeland og Storaas skriver at ord og bilde i en bildebok utgjør en egen enhet, og at det er i den samhandlingen at selve fortellingen kommer til uttrykk (Birkeland & Storaas, 1993, s. 184-185). Ved noen bildebøker gir bildene detaljer som verbalteksten ikke nevner, samtidig som verbalteksten forteller hva bildet sier og hvordan leseren skal tolke bildet. Nikolajeva viser til et teoretisk perspektiv som kan bidra til å forstå hvordan bildeboka kommuniserer, nemlig resepsjonsteori (Nikolajeva, 2004, s. 15). Her viser Nikolajeva til at verbaltekst og bilde etterlater det hun kaller *huller* som leseren selv må utfylle ved å ta i bruk sine tidligere erfaringer. Selv om Nikolajeva ikke nevner Iser her, kan Nikolajevas huller ses i lys av Iser (1978, s. 181-182) og hans tomme plasser. Nikolajeva påpeker at samspillet mellom verbaltekst og bilde gjør at bildebøker byr på uendelige muligheter for tolkningsmuligheter (Nikolajeva, 2004, s. 15). Når det kommer til samspillet mellom verbaltekst og bilder i bildebøker, presenterer Nikolajeva fem kategorier (Nikolajeva, 2004, s. 26). I samarbeid med Carole Scott har Nikolajeva revidert begrepene for de fem kategoriene (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Jeg tar utgangspunkt i Åse Marie Ommundsens oversettelse av Nikolajeva og Scott sine kategorier (Ommundsen, 2018, s. 157).

Den symmetriske bildeboka: to parallelle historier, en verbal og en visuell, som forteller den samme historien og skaper redundans.

Den utfyllende eller utdypende bildeboka: tekst og bilde komplimenterer og utfyller hverandre.

Den utvidende bildeboka: bildene forsterker eller understøtter verbalteksten som i stor grad er avhengig av bildene for at historien skal gi mening. Forholdet kan også være omvendt, at teksten forsterker bildene.

Den kontrapunktiske bildeboka: tekst og bilde står i kontrapunktisk forhold til hverandre. Her er verken tekst eller bilde forståelig uten den andre.

Den sylleptiske bildeboka: det kontrapunktiske har utviklet seg til en konflikt mellom bilde og verbaltekst. Bilde og verbaltekst stemmer ikke overens.

Nikolajeva påpeker at det innen alle kategoriene finnes stor variasjon og at kategoriene forekommer i ulik grad (Nikolajeva, 2004, s. 26-27).

2.3.3 Ikonotekst

Begrepet ikonotekst brukes om det gjensidige samspillet mellom ord og bilde, og begrepet ble utviklet av Kristin Hallberg i 1982 (Hallberg, 1982). Bjørlo og Goga nevner at begrepet kan brukes om bildeboka som helhet, men også om samspillet mellom ord og bilde på hvert oppslag (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). Interaksjonen mellom ord og bilde i en bildebok kan likevel variere, og ikonotekstprinsippet har derfor blitt videreutviklet for å utforske ulike samspillformer i bildebøker (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). To eksempel er Roland Barthes begrep om *forankring* og *avløsning* (Barthes, 1994, s. 27-28), eller Nikolajeva sine fem kategorier for bildebøker som nevnt tidligere (Nikolajeva, 2004, s. 26-27).

2.3.4 Paratekster

I en bildebokanalyse er det vanlig å starte med *paratekstene*. Litteraturteoretiker Gerard Genette var den første som definerte begrepet paratekst. Han definerte parateksten som de elementene som er rundt den skjønnlitterære teksten (Genette, 1997, s. 5). Paratekster er med andre ord alt rundt selve fortellingen, slik som bokas tittel, ytterpermer, innsidepermer og tittelblad. Paratekstene er leserens første møte med boka, og de bidrar til å skape forventning og interesse hos leseren (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Bokas forside viser ofte hovedkarakteren og antyder en konflikt eller et tema som er sentralt i boka. Bakre perm

består som oftest av et kort tekstutdrag i kombinasjon med illustrasjoner som er relevant for boka. Innsidepermene i en bok er enten illustrert eller ensfarget. Bøker der innsidepermene er like foran og bak signaliserer en helhetlig innramming av boka. Dersom innsidepermene foran og bak er ulike, brukes dette gjerne som virkemiddel for å illustrere at det har skjedd en endring gjennom boka. Dette kan for eksempel være en utvikling hovedkarakteren har gjennomgått (Bjørlo & Goga, 2020, s. 68). Bildebok som tekst skiller seg fra annen skjønnlitteratur ved at paratekstene gjerne er en viktig del av fortellingen. Nikolajeva sier at paratekstene kan gi et innblikk i hva bildeboka handler om (Nikolajeva, 2004, s. 72-82).

2.3.5 Fargesymbolikk

Bildebokas fargebruk kan ha mye å si for leserens tolkning og opplevelse av boka. Det er vanskelig å forske på fargers betydning, og ettersom fargesymbolikk kan oppleves forskjellig fra person til person, er det så og si umulig å avgjøre om en farge symboliserer noe spesifikt. Av den grunn er det lite teori som er aktuelt for meg å trekke frem her. Som inspirasjon har jeg lest Johannes Ittens bok *Farvekunsten og dens elementer* (Itten, 1995). Dette er ingen fagfelleverdert bok, og jeg kan derfor ikke benytte denne som teoretisk fundament, men jeg har benyttet meg av den for å se på blant annet temperaturoppfatninger av farger. Jeg har prøvd å legge vekt på fargesymbolikk som jeg tenker kan være allment aksepterte i vår del av verden, ettersom det er vanskelig å forsvare fargesymbolikk med teori. Farger kan skape stemning og forventninger til bildebøker, og det kan være med på å skape en opplevelse av bildeboka som helhet. Eksempler på felles oppfatninger av farger er at rød uttrykker sterke følelser, som for eksempel kjærlighet eller sinne, og svart uttrykker sorg. Det finnes selvfølgelig personer, også i den vestlige verden, som ikke deler disse opplevelsene av fargene.

2.3.6 Utfordrende bildebøker

Begrepet utfordrende bildebøker har fått større fokus de siste årene. Janet Evans bruker betegnelsen *utfordrende* og *kontroversiell* bildebok når hun omtaler utfordrende bildebøker i samlingen *Challenging and Controversial Picturebooks* (Evans, 2015). Evans sin

betegnelse kan være problematisk, fordi hva som oppleves utfordrende og kontroversielt vil variere fra leser til leser, noe Evans selv påpeker (Evans, 2015, s. 3). Det finnes ingen begrep som brukes til å klassifisere bildebøker av denne typen. Ord som uvanlig, kontroversiell, urovekkende, utfordrende, sjokkerende og krevende er alle egnet for å beskrive noen, men ikke alle bøker innen dette feltet (Evans, 2015, s. 4-5). Evans (2015, s. 5) hevder at mange voksne mener utfordrende og kontroversielle bildebøker er upassende for barn, men i mange tilfeller er det de voksne selv som har det vanskelig med å snakke om slike temaer (Evans, 2015, s. 5). Vi vet i dag at også barn må lære å håndtere, og snakke om, utfordrende temaer, slik som død, skilsmisse, overgrep, vold, dop osv. Og det er nettopp dette bildebøker med utfordrende temaer er til hjelp for, nemlig å relatere seg til, akseptere, og snakke om problemer som oppstår (Evans, 2015, s. 5).

I Ommundsen, Haaland og Kümmerling-Meibauer sitt forskningsprosjekt om utfordrende bildebøker poengterer de at Evans sin definisjon er en kombinasjon mellom utfordrende og kontroversiell, noe som gjør at andre utfordringer som ikke passer inn i denne definisjonen ikke blir grundig behandlet (Ommundsen et al., 2021, s. 5). Ommundsens, Haaland og Kümmerling-Meibauer diskuterer begrepet «utfordrende bildebøker», og utvider tilnærmingen til tema utover det Evans gjør i sin samling. I dette forskningsprosjektet blir det antatt at en bildebok er utfordrende på flere grunnlag enn kun tematikken. I forskningsprosjektet *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (Ommundsen et al., 2021) argumenterer Kümmerling-Meibauer og Meibauer for at en bildebok er utfordrende hvis den krever høyorden kognisjon av innhold, narrativ struktur og estetisk utforming (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, s. 27). En bildebok oppleves derfor utfordrende for en leser når han/hun ikke på en enkel måte forstår innholdet eller formen, avhengig av hvor leseren befinner seg i sin kognitive utvikling (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, s. 25).

Björn Sundmark og Cecilia Olsson Jers sier at “texts, including picturebooks, can be seen as challenging, either due to their content or because of their mode of representation – or in their combination of content and form» (Sundmark & Jers, 2021, s. 231). I det første tilfellet finner vi tabubelagte temaer som for eksempel sykdom og død. I det andre tilfellet

finner vi komplekse fortellingsformer, som bruken av åpen slutt. *Vi er LØVER!* faller inn under begge disse tilfellene, og kan her sies å være en utfordrende bildebok basert på både tema og dramaturgisk form.

2.4 Langers forestillingsverdener

Som tidligere redegjort for tilegner resepsjonsteorien leseren stor betydning, og leseren som medskaper står sentralt. Litteraturteoretiker Judith Langer er en sentral resepsjonsteoretiker som er opptatt av leserens betydning i møte med tekster. Hun mener at det å lese en tekst er som å bevege seg rundt i den, og at en leser danner seg ulike forestillinger i møte med en tekst. Kaspersen (2012, s. 96-97) nevner Judith Langer sine forestillingsverdener når han drøfter hvordan man kan bruke resultatene fra kognisjonsforskning i undervisning. I boka *Litterära föreställningsvärldar* (Langer, 2005, s. 31-36) presenterer Langer fire ulike posisjoner leseren går inn i. Den norske oversettelsen er hentet fra Håland og Hoel (2016, s. 25-26).

1. *Å være utenfor på vei inn i en forestillingsverden:* før man begynner lesingen befinner man seg utfor teksten. I denne fasen prøver leseren å danne seg et bilde av hva teksten handler om ut ifra teksten ytre.
2. *Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden:* i denne fasen jobber leseren aktiv med å utdype forståelsen av teksten ved å bruke eksisterende kunnskap, ny kunnskap og personlig forutsetninger til å gjøre sin egen tolknings mer fyldig.
3. *Å stige ut og tenkte over det en vet:* i denne fasen bruker man egen forståelse og tolking til å øke egen erfaring og kunnskap. Leserens prøver å koble teksten til noe som er kjent fra før.
4. *Å stige ut av og objektiverer leseopplevelsen:* i denne fasen søker leseren et analytisk perspektiv ved å se hvordan teksten er bygd opp og hvordan den forholder seg til andre tekster. Leserens objektiverer egen forståelse og leseopplevelse.

De fire posisjonene er ikke faser som må følges i oppgitt rekkefølge, og leseren kan trå inn i de ulike posisjonene flere ganger både underveis og i etterkant av lesingen. Underveis i lesingen kan leseren innta posisjonene på forskjellig tidspunkt, og bevege seg mellom dem

ved flere tilfeller. Posisjonene er basert på leserens erfaringer og forventninger i møte med teksten (Langer, 2005, s. 31). Med kunnskap om Langers forestillingsverdener blir det enklere å forstå elevene i datainnsamling sin opplevelse av lesingen, og hvordan deres forståelse av bildeboka utvikler seg.

2.5 Litterære samtaler

I datainnsamlingen observerte jeg tre lærere som gjennomførte litterære samtaler med bildeboka *Vi er LØVER!*. Laila Aase (2005), Åsmund Hennig (2012) og Anne-Kari Skarðhamar (2011) er sentrale navn i Norge når det kommer til litterære samtaler. Aase definerer litterære samtaler som «klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005, s. 106). Hennig sier at «litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst» (Hennig, 2012, s. 27). Litterære samtaler kan åpne opp for diskusjoner om kontroversielle temaer, slik som bildeboka *Vi er LØVER!* som inviterer til samtale om sykdom og død. Gjennom litterære samtaler kan elever få økt innblikk i andre menneskers erfaringer, tanker og følelser, noe som gir elevene kunnskap om å kunne sette seg inn i og forstå andres følelser og livssituasjoner (Hennig, 2012, s. 41-42).

Lærerens rolle i litterære samtaler avviker fra den tradisjonelle rollen læreren ofte har i klasserommet. Læreren fungerer som en samtalepartner som må vekke nysgjerrighet hos elevene, samt samle elevenes tanker og drive samtalen videre (Skarðhamar, 2011, s. 79). For å aktivere elevene er det viktig at læreren stiller åpne spørsmål som gjør det mulig for alle elevene å svare. I tillegg er det viktig at læreren anerkjenner elevenes innspill og driver samtalen videre basert på elevenes svar (Hennig, 2012, s. 195-196; Aase, 2005, s. 117). Skarðhamar presenterer tre sentrale begreper som professor Olga Dysthe først presenterte i *Det flerstemmige klasserommet* (Dysthe, 1995; Skarðhamar, 2011). *Autentiske spørsmål* er spørsmål som ikke har et gitt svar. Denne typen spørsmål gir elevene mulighet til å legge frem sine synspunkter, og lærerne har ikke en fasitsvar på spørsmålene. Autentiske spørsmål åpner for at elever kan reflektere rundt egen tolking av teksten, og det ligger et

stort læringspotensiale i autentiske spørsmål. *Opptak* er det andre begrepet Dysthe mener er viktig i den litterære samtalen. Opptak innebærer oppfølging av elevsvar ved å innarbeide dem i videre spørsmål. Det tredje begrepet er *høy verdsetting*. Dette handler om at elevenes svar blir verdsatt ved at læreren bygger videre på det (Dysthe, 1995, s. 214-216). «Autentiske spørsmål legger til rett for at læreren kan følge opp elevenes svar i opptak og høy verdsetting» (Skarðhamar, 2011, s. 80).

Det er viktig å nevne at litterære samtaler kan foregå på ulike måter. Hennig mener at læreren ikke skal fungere som en samtalepartner, men heller bør påta seg en passiv rolle. Han vektlegger at samtaleemnene skal komme fra elevene og at læreren fungerer som en tilrettelegger og modell for hvordan samtaler kan gjennomføres (Hennig, 2012, s. 39-40). Dette er for å la flere elever komme til ordet, samt mestringsfølelsen det gir når elevene får ta ansvar og kontroll over situasjonen (Hennig, 2012, s. 45-46 og 173). De litterære samtaler som ble gjennomført i mitt prosjekt var derimot sterkt kontrollert av læreren. Dette kan være grunnet elevenes unge alder og behov for veiledning, men kan også ha vært et bevisst grep av lærerne grunnet bildebokas utfordrende tema.

2.6 Kognitiv litteraturteori

Det var på 1960-tallet at den kognitive teorien begynte å ta form innen psykologien og lingvistikken (Piaget & Inhelder, 1969). Formålet med forskning på dette feltet var å skape kunstig intelligens til bruk i utviklingen av datamaskiner. Man fant ut av at hjernen ikke fungerer som en datamaskin, og kognisjonsforskere ble dermed interessert i forholdet mellom kognisjon, hjerne og kropp (Kaspersen, 2012, s. 87). Innen den kognitive litteraturteorien møter vi flere begreper som hjelper oss å forstå hva som skjer med leseren i møte med et tekstunivers. I dette delkapitlet skal jeg ta for meg noen av disse begrepene, som senere vil anvendes i drøftingen.

2.6.1 Kognitiv analyse og begrepet skjema

Kaspersen trekker frem bruken av kognitiv analyse da den gir muligheter til å forbinde litteratur med kognitive fenomener. Kognitiv litteraturteori bygger på hjerneforskning og hjerneskaninger som har vist at lesning av litteratur korrelerer med bestemte

hjerneaktiviteter. Hjernesanning har vist at det å oppleve følelser i virkeligheten og å lese litterære tekster, aktiviserer de samme hjerneaktivitetene (Kaspersen, 2012, s. 88).

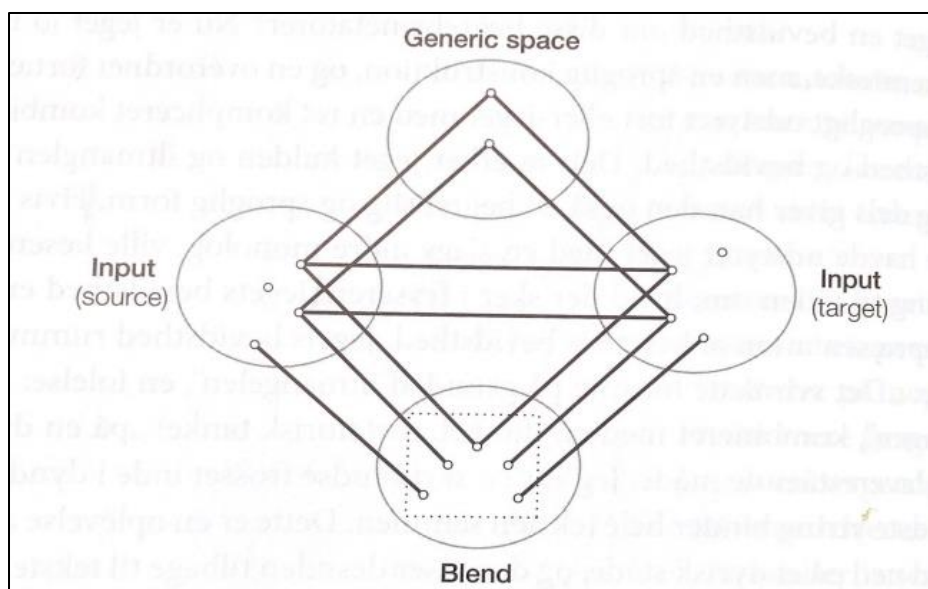
Et sentralt aspekt ved kognitiv litteraturteori er begrepet *skjema*. Kognitive skjemaer er mentale strukturer for forventninger og tidligere erfaringer, og innen kognitiv litteraturteori handler dette om leserens kognitive skjema i møte med en litterær tekst. Kognitiv skjemateori handler om hvordan menneskers tidligere erfaring og kunnskap lagres i skjemaer i hjernen (Kaspersen, 2012). Her ser man på læring som en utvikling fra enkle til komplekse mentale modeller, som kalles skjemaer. Kaspersen sier at «bag sprog og andre semiotiske og kommunikative aktiviteter ligger nogle mere grunnlæggende mentale aktiviteter, som kan manifestes på mange måder» (Kaspersen, 2012, s. 87).

Innen kognitiv analyse er begrepet skjema viktig. Begrepet skjema brukes ulikt for å karakterisere forventninger som er skrevet inn i teksten: *prototyper*= typiske menneskebilder, *script*=hendelsesforløp, *scenarier*=stedsskildringer. Scenarier er en dansk skrivemåte som ikke er godkjent innen norsk rettskriving (Ordbøkene.no), og jeg velger derfor å heretter benytte meg av skrivemåten *scenario*. I *Vi er LØVER!* kan leseren leve seg inn og forstå brødrenes lek på sykehuset fordi leseren har et kulturelt skjema, et scenario, for hvordan et sykehus ser ut og hva som skjer der. Kaspersen sier at «en god tekst bruker prototyper, scenarier og script, men bryder også jevnlig med dem» (Kaspersen, 2012, s. 91).

2.6.2 Brudd på skjema

Kaspersen presenterer en modell kalt *metafor- og blendingsteorien* (figur 1) (Kaspersen, 2012, s. 94). Modellen har som formål å beskrive forståelse og kreativitet som fenomen. I inputrom 1 er det kjente skjema, og i inputrom 2 er et ukjent fenomen. Et barn vil prøve å forstå det ukjente ved å sammenligne det mot noe kjent, med forutsetning om at de to ligner hverandre. Det kan nå oppstå et nytt rom kalt *blend*, som i tillegg til fellestrekkene fra inputrommene også består av nye elementer som kalles *emergente trekk*. Rommet kalt

generisk rom inneholder de trekkene som er felles for det ukjente og det kjente (Kaspersen, 2012, s. 94).



Figur 1: Metafor- og blendingsteorien (Kaspersen, 2012, s. 94).

2.6.3 Topologiske, metaforiske, og metonymiske funksjoner

Det å feste skjemaer til bestemte steder i hjerner har vist seg umulig (Kaspersen, 2012, s. 89). Kognitive skjemaer handler om funksjoner og relasjoner. Relasjonene beskrives som representasjoner. De viktigste funksjonene kalles *topologisk*, å kunne ordne noe romlig, *metaforisk*, å kunne koble seg analogisk fra et domene til et annet, og *metonymisk*, å kunne antyde helheten utfra et hint (Kaspersen, 2012, s. 89). Metonymisk funksjon oppstår når teksten utelater noe som leseren selv må slutte seg til, og kan ses i lys av Iser (1978, s. 181-182) tomme plasser.

2.6.4 Tekstskjema og erfaringskjema

Thomas Illum Hansen tar også i bruk skjemaet og deler dette inn i *tekstskjema* og *erfaringskjema*. Tekstskjema er et begrep for «alle de tekstnormer, der er med til at styre den måte, vi leser og skriver på, fra litterære storgenerer over dagligdagens talegenerer og fremstillingsformer til mere individuelt bestemte måder at binde tekster sammen på» (Illum

Hansen, 2011, s. 63). Illum Hansen definerer dette som et prototypisk kompleks av tekstmønstre som aktiveres ved lesing av en tekst, avhengig av hvor mange prototypiske trekk en tekst har. Det er altså snakk om mentale skjema som påvirkes av prototypiske sjangertrekk som videre påvirker leserens forventning av teksten. Leser man en bok om romantisk drama har man en forventning om hovedpersonen og dens kjærlighetsinteresse ved slutten av boka ender opp sammen, basert på leserens tidligere møter med lignende dramaturgi (Illum Hansen, 2011, s. 63-64).

Erfaringsskjema definerer Illum Hansen som «alle de kognitive skemaer, der organiserer menneskets erfaring af en omverden fra konkrete sanseskemaer til mere abstrakte begrebs- og billedskjemaer» (Illum Hansen, 2011, s. 65). Erfaringsskjemaer angår det kognitive forholdet mellom mennesker og omverden, mens tekstskjema angår et kommunikativ forhold mellom mennesker som utveksler erfaringer (Illum Hansen, 2011, s. 65).

2.7 Oppsummering

Så langt har jeg presentert det teoretiske rammeverket som er nødvendig for videre arbeid med studiens problemstilling. Jeg har lagt frem og redegjort for teori om bildebok, som blant annet vil bli bruk i bildebokanalysen, litterære samtaler, og kognitiv litteraturteori med fokus på kognitive skjema og brudd på skjema.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming. I det følgende beskrives studiens utvalg, forskningsdesign, og gjennomføring i klasserommet. Deretter drøfter jeg studiens troverdighet og forskningsetikk. Jeg presenterer tematisk analyse som er bruk i analyseringen av datamaterialet. Avslutningsvis gjennomfører jeg en bildebokanalyse av *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021). Jeg velger å plassere bildebokanalysen i metodekapittelet ettersom bildeboka blir brukt som et materiale i klasseromssamtalen, og ikke er en del av problemstillingen selv. Bildeboka blir grunnlaget for hva elevene ytrer seg om, og fungerer derfor som et verktøy i studiens metodiske tilnærming.

3.1 Utvalg og rekruttering

Problemstillingen og bildeboka avgjorde hvordan jeg gjennomførte utvalget. Etter jeg hadde valgt tema og fastsatt problemstillingen for oppgaven gjorde jeg en avgrensning av tid, sted og antall informanter som skulle inngå i studien min. Jeg gjorde altså en avgrensning av undersøkelsesenheter, slik Leseth og Tellmann kaller det (2014, s. 42). Det første jeg gjorde var å avgrense alderstrinn på elevene jeg ønsket å basere studien på. Jeg valgte å avgrense meg til elever på 2-4 trinn. Jeg ønsket ikke å bruke elever i første klasse i studien min, da jeg har inntrykk at elever i denne alderen kan ha utfordringer med å uttrykke tanker og følelser muntlig. Av praktiske hensyn valgte jeg å begrense meg til å gjennomføre forskningen på skoler på Østlandet. Ettersom masteroppgaven er begrenset av både tid og omfang, måtte jeg også begrense antall informanter. På bakgrunn av dette valgte jeg å observere tre litterære samtaler hos tre lærere. Den ene læreren valgte å dele klassen sin i to, så fra denne klassen innhentet jeg to ulike datamaterialer. Jeg observerte dermed fire litterære samtaler totalt. For å kunne gå i dybden i datamaterialer var det hensiktsmessig å velge et lite utvalg til studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148).

Jeg foretok et strategisk utvalg av informanter for å kunne sikre meg et utvalg som ville gi best mulig informasjon om det jeg ønsket å forske på (Leseth & Tellmann, 2014, s. 44). Da jeg valgte informanter, tok jeg utgangspunkt i lærere og ikke elevgruppen, med forbehold

om at læreren jobbet på 2-4. trinn. To av lærerne kom jeg i kontakt med via medstudenter som jobber på samme skole som lærerne jeg besøkte. Medstudentene hørte med kollegaer på 2-4. trinn om noen var interessert i å delta i studien min, og satte meg i kontakt med de aktuelle lærerne. Det ble ikke brukt lærere som jobber på samme trinn som mine medstudenter av hensyn til personvern. Jeg kontaktet tre lærere på tre ulike skoler på Østlandet. Av disse sa alle ja til å delta, men den ene trakk seg før gjennomføring grunnet Covid-19 utbrudd på skolen. Den tredje læreren som deltok i studien ble dermed en medstudent på en annen skole. Jeg valgte å observere i klassen til medstudenten min først, slik at jeg kunne bruke den observasjonen som en form for utprøving før de andre observasjonene.

3.2 Forskningsdesign

Ifølge sosiolog Vilhelm Aubert er metode et middel til å løse problemer og finne frem til ny kunnskap (Aubert & Alstad, 1985, s. 196 etter; O. Dalland, 2017, s. 51). Metoden forteller oss hvordan vi bør gå frem for å finne eller etterprøve kunnskap (O. Dalland, 2017, s. 51). Metoden kan altså sies å være et redskap vi tar i bruk for å undersøke noe. Det var oppgavens problemstilling som var utgangspunktet for valg av metode. Min oppfatning var at et kvalitativt forskningsdesign egnet seg best for å kunne belyse problemstillingen da jeg ønsket å få frem elevers beskrivelser, refleksjoner og erfaringer i møte med barnelitteratur om alvorlig sykdom og død. Kvalitativ metode fokuserer på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfestes eller måles (O. Dalland, 2017, s. 52). Ved å bruke kvalitativ metode vil man som forsker forholde seg til få personer, og har muligheten til å gå i dybden i undersøkelsessituasjonen og analysen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41-43).

For å få et nyansert og beskrivende datamateriale ønsket jeg å kombinere flere metoder innen kvalitativ forskning. For å undersøke barns kognitive skjema i møte med utfordrende bildebøker måtte jeg observere reaksjoner og respons under høytlesning og litterær samtale. Planen var i tillegg å gjennomføre et intervju med lærerne i etterkant av den litterære samtalen for å få tilgang på mer omfattende informasjon om den litterære

samtalen, samt lærerens forventninger og syn på resultatene. Målet med dette var at resultatene fra datainnsamlingen ville utfylle hverandre og bidra til mer detaljer belysning av problemstillingen. Tjora sier at det å se resultatene fra ulike datainnsamlinger i lys av hverandre kan bistå som et grep i å styrke forskningens gyldighet (Tjora, 2017, s. 231). I etterkant av observasjonene var det kun en av tre lærere som hadde mulighet til å gjennomføre intervjuet grunnet uforutsette hendelser. Jeg gjennomførte dette intervjuet, men så i etterkant at jeg ikke tok i bruk informasjonen det ga. Etersom datamaterialet ikke ble brukt videre i studien, og jeg kun fikk gjennomført et av tre intervjuer, velger jeg å ikke inkludere intervju som metode videre i oppgaven. På bakgrunn av dette valgte jeg å kun bruke observasjon som metode for å belyse problemstillingen.

3.3 Observasjon som metode

Observasjon kan gi tilgang til sosiale situasjoner der de involverte selv ikke har tolket situasjonen i forkant (Tjora, 2012, s. 46). Gjennom observasjon studerer vi det folk gjør, i motsetning til intervju der man studerer det folk sier at de gjør (Tjora, 2012, s. 46). Ved å bruke observasjon som metode kan man få tilgang til det intuitive hos informanten. Christoffersen og Johannessen vektlegger at man gjennom observasjon får direkte tilgang til det som skal undersøkes (Christofferson & Johannessen, 2012, s. 62). Bakgrunnen for at jeg valgte observasjon som metode var for å få tilgang til elevenes tanker og følelser knyttet til høytlesningen av bildeboka. På denne måten ville jeg forhåpentligvis få innblikk i elevenes kognitive skjema i møte med bildeboka *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021).

3.3.1 Observasjonsrolle

Jeg inntok rollen som ikke-deltagende observatør. Det vil si at jeg ikke deltok i handlingen som foregikk, men fungerte kun som observatør (Fangen, 2010, s. 77). Grunnen til at jeg valgte denne rollen var med tanke på tema i bildeboka, alvorlig sykdom og død. Ved å ta i bruk en bildebok med et tungt og vanskelig tema tenkte jeg at det beste for elevene ville være å ha en kjent lærer til å formidle boka og stille spørsmål. På denne måten sikret jeg et tryggere læringsmiljø for elevene enn om jeg selv hadde stått for den litterære samtalen. I

forkant av observasjonene reflekterte jeg over i hvilken grad det ville være til fordel for studien at jeg gjennomførte høytlesningen og den litterære samtalen, men konkluderte fort med at dette kunne oppleves fremmed og skummelt for de yngste elevene. Jeg var også redd for å tre inn som deltagende observatør med tanke på påvirkningsevnen jeg da ville ha på den litterære samtalen for å tilpasse den studiens problemstilling. På bakgrunn av dette tenkte jeg at en ikke-deltagende observatør egnet seg best til studien.

3.3.2 Dokumentering av observasjoner

Jeg gjennomførte det Christoffersen og Johannessen kaller en ustrukturert observasjon. Det vil si at forskeren går åpent inn i settingen for å få dypere innsikt i et fenomen (Christofferson & Johannessen, 2012, s. 72). Ved ustrukturert observasjon benyttes gjerne manuelle notater fremfor et observasjonsskjema. I samråd med rådgiver i norsk senter for forskningsdata: NSD, valgte jeg å kun ta i bruk feltnotater for innsamling av data, fremfor lydopptaker eller videoopptak. Dette ble gjort av hensyn til elevenes, og deres pårørendes, personvern. Elever kan fort opplyse om forhold som angår en tredjeperson som ikke har gitt samtykke til deltagelse.

Jeg ønsket å notere så mye som mulig av elevenes utsagn under samtalen, samt reaksjoner, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Dette gjorde jeg for å samle data som representerte så komplett som mulig hva som skjedde i situasjonen (Tjora, 2012, s. 62). For å sikre disse notatene valgte jeg å skrive feltnotatet på PC. Selve høytlesningen og den litterære samtalen forgikk så fort at jeg hadde liten tid til å reflektere over elevenes respons da fokuset mitt lå på å notere alt jeg hørte og så under samtalen. Av den grunn noterte jeg ikke egne tolkninger og tanker, noe jeg anser som både en fordel og en ulempe. Jeg prioriterte heller ikke å tilegne elevene fiktive navn eller tall. Dataene jeg samlet inn gir derfor ikke mulighet til å skille elevene fra hverandre. Så fort som mulig etter gjennomføring gikk jeg gjennom feltnotatene og finleste og rettet dem, og fikset det generelle systemet slik at notatene skulle være enklere å ta i bruk ved analysering.

3.3.3 Gjennomføring av observasjon

I forkant av skolebesøkene sendte jeg alle lærerne et samtykkeskjema for deltagelse (vedlegg 3), informasjonsskriv til foreldre (vedlegg 2), og et informasjonsskriv om bildeboka med forslag til spørsmål til de ulike oppslagene i boka (vedlegg 4). Lærerne fikk beskjed om at informasjonsskrivet kun var ment som eksempel, og at de hadde frihet til å anvende boka slik de selv måtte ønske. Ettersom det ikke ble tatt lydopptak eller videoopptak var det ikke nødvendig med samtykkeskjema fra foresatte, men det ble sendt ut et informasjonsskriv til foresatte i klassene som deltok. Jeg sørget også for skriftlig godkjenning fra rektorene ved de tre skolene i forkant av gjennomføringen. De tre lærerne gjennomførte den litterære samtalen noe ulikt, så i det følgende tar jeg for meg gjennomføring hos hver av de tre lærerne. Av hensyn til personvern, vil jeg benytte fiktive navn på lærerne som deltok.

Praktisk gjennomføring og beskrivelse av lærer 1 (Heidi)

Heidi er norsklærer på 3.trinn, og er den læreren i utvalget som er en medstudent og bekjent av meg. Før Heidi startet den litterære samtalen introduserte hun meg og spurte om jeg ville fortelle hva jeg gjorde i klasserommet. Jeg ga en kort introduksjon av meg selv og studien min, før jeg videre sa at elevenes navn og skole ville forbli anonymt. Heidi valgte å plassere elevene i en halvsirkel foran tavla på krakker og gulv. Hun hadde bilder av oppslagene fra boka på SmartBoard foran elevene slik at alle fikk studert bildene nøye. Hun satt ved siden av smartboarden med den fysiske boka som hun leste fra. Heidi gikk gjennom boka fra forside til slutt, og tok lesestopp på hvert oppslag. Elevene rakk opp hånda hvis de ønsket å si noe høyt, mens flere elever smånakkete seg imellom om oppslagene. Heidi var svært bundet til informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut i forkant, og stilte omtrent slavisk de veiledende spørsmålene jeg hadde foreslått. Dette kan komme av at Heidi selv er lærerstudent, og derfor ikke hadde mye erfaring med bruk av bildebøker i klasserommet. Ettersom Heidi var bundet til spørsmålene mine, var det tilfeller der hun ikke fulgte opp elevenes refleksjoner ved oppfølgingsspørsmål. Jeg satt på en pult rett bak elevene og noterte på PC. På denne måten fikk jeg med meg mye av hvissingen som foregikk mellom elevene.

Praktisk gjennomføring og beskrivelse av lærer 2 (Finn)

Finn er kontaktlærer på 2.trinn. Han hadde mye erfaring i å bruke bildebøker med utfordrende tema i undervisning, og elevene var godt kjent med litterære samtaler som undervisningsform. Finn introduserte meg for klassen og lot meg si et par ord før han begynte. Finn hadde også bilder av oppslagene på TV foran i klasserommet, og samlet elevene på gulvet under høytlesningen. Finn startet med å la elevene dele tanker om forsiden av boka og hva de trodde den skulle handle om. Deretter leste han gjennom hele boka uten å la elevene komme med innspill. Når boka var ferdig lest satt elevene seg tilbake på plassene sine og ble delt i grupper på 3-4 stk. Nå tok Finn opp igjen noen utvalgte oppslag og leste gjennom dem på nytt. Deretter skulle elevene snakke sammen i gruppa før alle gruppene delte høyt hva de snakket om. Mens elevene snakket i gruppene, gikk jeg rundt i klasserommet for å få med meg hva elevene sa. Finn gjentok dette med fire oppslag han selv hadde valgt ut. Han brukte ikke informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut.

Praktisk gjennomføring og beskrivelse av lærer 3 (Julie)

Julie er kontaktlærer i en klasse på 4.trinn. Julie hadde delt klassen i to grupper på ca. 12 elever og gjennomførte den litterære samtalen i to omganger. Jeg observerte begge gruppene. Julie samlet elevene i en lesestol bak i klasserommet, og satt selv på en stol foran alle elevene. Julie leste boka og viste oppslagene ved å gå rolig rundt slik at alle elevene fikk studert oppslagene. Hun leste boka fra start til slutt med lesestopp på hvert oppslag. Julie vekslet mellom å la elevene rekke opp hånda og med å spørre alle elevene det samme spørsmålet. Hun passet på at alle elevene var inkludert i samtalen ved å tilpasse spørsmål til den enkelte elev. Julie hadde med seg informasjonsskrivet mitt, men brukte det i liten grad. Hun tilpasset spørsmålene ut ifra elevenes respons, og hoppet over oppslag som ikke engasjerte elevene.

3.4 Fortolkning

Ved bruk av observasjon som metode er det ideelt å være mest mulig objektiv. Når vi observerer tar vi med oss personlig kunnskap, erfaringer og opplevelser som kan være med på å farge og fokusere hva vi observerer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 55). Dalland

fremhever at vi alltid vil ta med oss en type forforståelse i observasjonsstudiene, og at vi observer ved bruk av individuelle "briller". Basert på dette er det viktig å redegjøre for egen bakgrunn, forskningsmessig ståsted, og være bevisst på egne holdninger, erfaringer og verdi i selve observasjonssituasjonen (C. P. Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 129). Jeg gikk inn i observasjonen med en tanke om å notere elevs reaksjoner og utsagn som kunne være relevant i forbindelse med kognitive skjema. Ved å kun samle inn data gjennom feltnotater på PC opplevde jeg observasjonene som så stressende at jeg ikke rakk å vurdere elevenes respons opp mot teori om kognitive skjema før jeg noterte dem. Dette førte til at all respons og reaksjon fra elevene ble notert. Jeg hadde liten tid til egne tolkninger da jeg fokuserte på å få notert alt som skjedde i klasserommet. Dette resulterte i data som er omtrent uten egne tolkninger, noe jeg anser som en fordel for studien med tanke på at en av de viktigste feilkildene ved bruk av observasjon er oss selv (C. P. Dalland et al., 2021, s. 129). Til tross for dette merket jeg at ved tilfeller der flere elever snakket samtidig valgte jeg å notere fra elevene som snakket om det jeg mente var mest relevant for å belyse problemstillingen. Dette kan ha ført til at jeg gikk glipp av viktig observasjoner fra den andre elevgruppen.

3.5 Troverdighet

Ved å tre inn i rollen som forsker har jeg en overordnet etisk forpliktelse som Leseth og Tellmann kaller *sannhetssøken* (Leseth & Tellmann, 2014, s. 144). "Den kunnskap som forskere skaper gjennom forskingsprosessen, skal være sann - i den forstand at resultatet skal være riktig og gjenkjennelig-, og ikke minst ha blitt til gjennom systematiske og transparente framgangsmåter" (Leseth & Tellmann, 2014, s. 144). Gjennom masteroppgaven har jeg gjort et forsøk på å etterstrebe dette ved å beskrive det teoretiske grunnlaget og gjennomføring av prosjektet så detaljert som mulig. Jeg har synliggjort valg som er tatt slik at leseren kan vurdere om resultatene som kommer fra forskningen er i tråd med det som er beskrevet. Dette handler om studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, som kan oversettes til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Tjora, 2012, s. 202). Jeg vil i det følgende drøfte studien i lys av disse begrepene.

Jeg er ansvarlig for både planlegging, datainnsamling og analysen av datamaterialet. Det er derfor aktuelt å trekke frem hvordan min rolle som forsker kan ha påvirket studiens troverdighet og bekreftbarhet.

Jeg valgte rollen som ikke-deltagende observatør svært bevisst for å unngå egen påvirkning på den litterære samtalen. I planleggingsfasen vurderte jeg hvor vidt jeg kunne påvirke resultatene av studien ved å selv gjennomføre den litterære samtalen med elevene. Jeg konkluderte med at ettersom jeg hadde en hypotese om hvordan elevene skulle respondere på boka, så kunne jeg påvirket elevene i retningen mot min hypotese. For å sikre studiens troverdighet valgte jeg derfor kun å observere. På slutten av de litterære samtalene var det flere elever som henvendte seg til meg med spørsmål om bokas slutt. Her gikk det opp for meg hvor stor påvirkning jeg som forsker hadde på elevenes oppfatning av boka da elevene mente at jeg hadde fasiten ettersom de hadde fått med seg at læreren hadde fått boka av meg. Jeg besvarte ingen spørsmål elevene hadde om bokas slutt, men sa at det var opp til elevene selv å avgjøre bokas slutt.

Det å bli forsket på kan oppleves som en kunstig situasjon for elevene, noe som kan ha påvirket studiens resultat. Det å la en kjent lærer gjennomføre den litterære samtalen ble brukt som et grep for å sikre kjennskap hos elevene, og gjøre forskningssituasjonen mindre kunstig enn hvis jeg som forsker hadde gjennomført den. Det kan ha vært distraherende for elevene at jeg satt bak i klasserommet og noterte på PC, noe som kan ha påvirket elevenes adferd og gjort at de oppfører seg annerledes enn vanlig. Det var informert i forkant av besøket mitt om hvem jeg var og hva jeg skulle gjøre i klasserommet, slik at elevene var forberedt på å møte meg. Jeg fikk generelt lite oppmerksomhet fra elevene under de litterære samtalene, noe jeg tolker som at flertallet av elevene var komfortable med besøket mitt. Selv om elevene uttrykte at de var komfortable, kan de likevel ha blitt påvirket av å vite at de ble observert.

Som forsker kan jeg ha oversett verdifull informasjon i både datainnsamlingen og analysen. Det er en risiko for forskeren i meg har fokusert på å finne data som stemmer med teorien jeg tidligere har lest, eller data som bekrefter problemstillingen. Gjennom

observasjonen tok jeg meg selv i å lete etter uttrykk som kunne knyttes til elevens kognitive skjema. Jeg bestemte meg derfor for å heller skulle notere all respons fra elevene istedenfor å velge ut kun noe. Analysen kan bære preg av at jeg som forsker tolker dataene på bakgrunn av min førforståelse og erfaringer.

Det er mange elementer som kan ha påvirket troverdigheten i denne studien. Jeg har forsøkt å beskrive alle valg så grundig som mulig for å gi leseren innblikk i hvilke valg jeg som forsker har tatt og hvorfor. Jeg har beskrevet det teoretiske grunnlaget for studien, som har vært grunnlaget for analysering av innsamlingsdata. Jeg har beskrevet analysen og hvilke valg som er tatt i denne prosessen. Eventuelle feil vil kunne bli synliggjort for leseren gjennom beskrivelsene. Dette har blitt lagt frem for å gjøre forskningen transparent, som er et viktig krav til presentasjon av forskning (Tjora, 2012, s. 216).

3.6 Forskningsetikk

Forskning vil aldri bli en objektiv prosess da det alltid vil finnes subjektive innslag av den som forsker (Kleven, 2011, s. 24). Forskeren går inn i enhver forskningssituasjon med egne holdninger og verdier som kan påvirke forskningens utfall. Ettersom det kun er brukt observasjonsnotater til å belyse problemstillingen har det vært viktig for meg å ha i bakhodet at mine analyser, og derav resultater, er påvirket av min kunnskap, erfaringer og førkunnskaper.

Som forsker er man underlagt flere etiske retningslinjer. Forskningsetikk handler om å ivareta personvern og sikre at deltagerne ikke blir påført skade eller unødvendig belastning gjennom deltagelse i forskningen (O. Dalland, 2017, s. 236). Siden min forskning involverte barn var det flere etiske hensyn å ta stilling til gjennom hele forskningsprosessen.

Masterprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (vedlegg 1). Etter flere samtaler med NSD kom vi frem til at for å sikre elevene og deres pårørendes personvern ville det beste være å gjennomføre observasjonsstudiene uten bruk av video eller lydopptak. Dette ble gjort av hensyn til bildebokas temaer som åpner for refleksjoner av elevenes erfaringer med alvorlig sykdom og død, noe som kunne røpt personlig informasjon av tredjepersoner som ikke har samtykket til deltagelse i forskningen. Det ble altså ikke innhentet

personopplysninger om elevene i studien, og observasjonsstudien krevde derfor ikke godkjenning fra NSD. I samråd med NSD ble det sendt ut et informasjonsskriv til foreldre om masterprosjektet (vedlegg 2). I dette informasjonsskrivet fikk foreldrene mulighet til å melde ifra til kontaktlærer hvis de ikke ønsket at utsagn fra barnet deres skulle noteres i mine forskningsnotater. I informasjonsskrivet ble det informert om masertoppgaven og presentert en kort beskrivelse av bildeboka som skulle brukes. På denne måten hadde foreldrene mulighet til å orientere seg om bildeboka og masterprosjektet sitt formål og metode. Etter dialog med NSD meldte jeg kun om tillatelse til gjennomføring av intervju av lærere ved bruk av lydopptaker da dette var det eneste som krevde innhenting av personopplysninger. Som nevnt ble ikke intervju brukt videre i studien.

3.7 Tematisk analyse

For å behandle datamaterialet har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse. Braun og Clarke (2006, s. 79) definerer tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og reportere mønstre i dataen. Analysen innebærer at man ser etter mønster, kalt *temaer*, der tema er en gruppering av data med viktig fellestrekk (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Braun og Clarke trekker frem tematisk analyse som den første analysemetoden forskere innen kvalitativ metode burde lære seg. Dette begrunner de med at tematisk analyse er enkel å lære og gjennomføre, samt byr på grunnleggende ferdigheter som er relevante til videre forskning på det kvalitative feltet (Braun & Clarke, 2006, s. 78). På bakgrunn av dette ser jeg det relevant å ta i bruk denne analysemetoden ved analysing av eget datamaterial.

Braun og Clarke presenterer en guide på seks faser for gjennomføring av tematisk analyse. Disse fasene er 1): gjøre seg kjent med dataene, 2) generere innledende koder, 3): sorter kodene i temaer, 4): gjennomgå og vurder temaene, 5): definer og navngi temaene, og 6): skriv rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Fase en handler om at forskeren gjør seg kjent med datamaterialet. Her inkluderer Braun og Clarke blant annet transkribering, gjenlesning og sidenotater av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg startet denne fasen tidlig i arbeidet, allerede ved innhenting av

data. Etersom jeg noterte observasjonsdata uten bruk av hjelpemidler, ble jeg allerede her godt kjent med datamaterialet. Etter å ha gjort meg kjent med dataene startet jeg fase to, som består av å opprette koder for interessante trekk ved dataene. Jeg hadde her allerede noen forhåndsdefinerte temaer jeg ønsker å kode rundt. Disse var hentet fra teori om bildebok, skjemabrudd og barns ytringer om forventninger. Jeg startet opprinnelig med mange flere koder enn presentert her, men måtte forenkle disse da jeg skulle analysere. I det følgende presenterer jeg de tre hovedtemaene og tilhørende koder jeg brukte ved analysering av datamaterialet:

Tema 1: Sykehuset som sted

Koder:

- Ytringer om sykehusets utseende (utenpå og inni bygget, utforming av rom, gjenstander rom osv.)
- Ytringer om sykehusets funksjon (hvem som kommer dit og hvorfor, og hva som skjer med dem der)
- Ytringer om sykehuset som sier noe om bekreftelse eller brudd på talerens forventninger til stedet (forundring, overraskelse, bekreftelse på forventninger taleren har)

Tema 2: Sykdom som fenomen

Koder:

- Ytringer om hva sykdom skyldes
- Ytringer om hvordan sykdom kan forløpe (symptomer, sykdomsforløp, resultat)
- Ytringer om sykdom som sier noe om bekreftelse eller brudd på talerens forventninger til hva sykdom er eller kan være (forundring, overraskelse, bekreftelse på forventninger taleren har)

Tema 3: Forventning till barnelitteratur, med fokus på bokas slutt

Koder:

- Ytringer om innhold i bøker for barn

- Ytringer om boklesing på skolen
- Ytringer om bokas åpne slutt
- Ytringer om som sier noe om bekreftelse eller brudd på talerens forventninger til hva barnebøker/bildebøker/boklesing skal eller kan være (forundring, overraskelse, bekreftelse på forventninger taleren har)

Jeg ser at tema 1 og 2 går naturlig over i hverandre og at det kan være vanskelig å skille mellom temaet sykehus og sykdom. Men likevel har det vært fornuftig å behandle dette som to ulike tema, ettersom sykdom i noen tilfeller kan føre til sykehusinnleggelse, men ofte ikke gjør det. Tema 2 er derfor mer generelt enn tema 1. Jeg har likevel valgt å presentere tema 1 om sykehus først, siden ytringer om sykehuset kommer tidlig i alle litteratursamtalene. Dette skyldes at sykehuset er avbildet allerede i bokas paratekster (forsiden).

3.8 Bildebokanalyse

Bildebokanalyse er en metodisk prosess som tar i bruk et fagspesifikt begrepsapparat (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). Bildebokanalysen undersøker samspillet mellom verbaltekst og bilde, og hvordan dette kommer til uttrykk i den utvalgte boka. Jeg vil i det følgende ta for meg de viktigste elementene i en bildebokanalyse.

3.8.1 Presentasjon av *Vi er LØVER!*

Vi er LØVER! (Mattsson & Lucander, 2021) handler om en familie med mamma, pappa og to brødre. Brødrene leker at de er løver som jakter på savannen og sniker seg inn på mammagasellen og pappagnuen. En dag blir storebror syk og må på sykehuset, lillebror protesterer fordi løver skal gå til dyrlegen. Storebror er alvorlig syk, og familien tilbringer mye tid på sykehuset. Lillebror sliter med å forstå situasjonen familien befinner seg i, og i et forsøk på å muntre opp sin bror fortsetter han løveleken og finner på rampestreker på sykehuset. Etter hvert mister storebror håret sitt, eller løvepelsen som lillebror kaller det. Gjennom illustrasjonene ser vi at storebror blir mer og mer syk, og foreldrene mer og mer

lei seg. På bokas siste oppslag er sykerommet fylt med blomster og kort, og lillebror har fått lov å klatre opp i senga sammen med storebror som ligger sammenkrøpet med armene i kors. Mamma gråter, og pappa ordner med blomstene selv om de var fine fra før. Gjennom boka får leseren følge lillebrors reise mot forståelse og aksept.

Det er lillebror som er fortellerstemmen i boka, og det nevnes derfor ikke hvilken sykdom storebror har. Den erfarne leser forstår kanskje at storebror har kreft ut ifra sykdommens handlingsforløp og medisinene som gjør at håret faller ut. Barnestemmen kommer tydelig fram gjennom hele boka. Lillebror bemerker at når storebror mister håret ser han ut som morfar, og forteller om desserten til storebror som han får lov å spise. Historien uttrykkes fra lillebrors synsvinkel, og all informasjon vi får tilgang til i verbalteksten er formidlet slik han forstår situasjonen. Replikkene gjengis stort sett av lillebror, men det er noen få tilfeller av direkte replikker. Dette er med på å skape en lekende tone over bokas historie, og historiens alvor kommer aldri ordentlig frem i verbalteksten.

Vi er LØVER! er en multimodal tekstform som benytter både verbaltekst og bilder i formidlingen av historien (Løvland, 2010, s. 1). Slik Løvland (2010, s. 3) trekker frem om multimodalitet, så brukes verbalteksten i boka til å formidle lillebrors tanker, opplevelser og perspektiv over historien, mens bildene forteller hvordan personene, sykehuset, og storebrors sin sykdom utvikler seg. Vi ser altså at modalitetenes verdi blir større i samspill med hverandres formidling av bokas historie, slik Kress og Jewitt kaller affordans (Kress & Jewitt, 2003; Løvland, 2010, s. 3)

3.8.2 Tema

Bokas overordnede tema er alvorlig sykdom og død. Tema alvorlig sykdom kommer til uttrykk gjennom både verbaltekst og bilde. Den eneste konkrete beskrivelsen vi får av storebrors sykdom er at han har vondt i magen og mister håret. Ellers kommer sykdommen til uttrykk gjennom bildene, og små hint i verbalteksten som at storebror brøler svakere. Barneperspektivet i boka gir få indikasjoner på hvor alvorlig sykdommen er, og det kan gjøre at leseren heller ikke forstår alvoret, og dermed bokas tema. Selv om boka ikke avgjør om storebror dør eller overlever, vil jeg likevel si at boka har død som tema fordi

den får leseren til å under seg over døden. Bokas slutt er opp til hver enkel leser å avgjøre.. Hvordan elevene tolker bokas slutt vil påvirkes av deres tidligere erfaringer og kunnskap om både kreft og død, men også hvordan de underveis har tolket ikonotekst og tema under lesingen. Dette kan knyttets til resepsjonsteorien og det Rosenblatt (Rosenblatt, 1995, s. 34-35) sier om at tekstens mening skapes ved at leserne møter en tekst med personlig erfaringer.

3.8.3 Paratekster

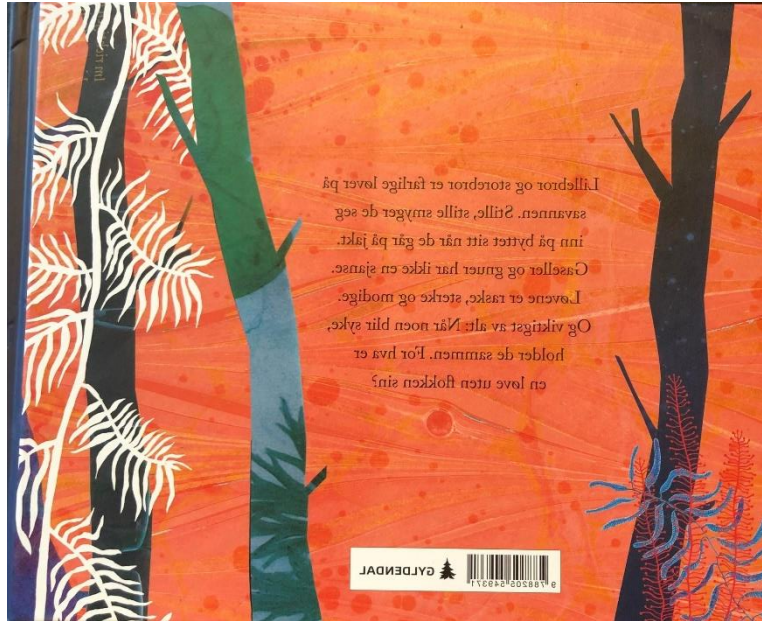
Bildebokas paratekster er det første møte med boka. Som nevnt er paratekster alle tekstene som ligger utenfor selve fortellingen, som omslag, innsidepermer og tittelblad. Å undersøke paratekster er en måte å vekke nysgjerrighet og engasjement hos elevene (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

Bokas forside (figur 2) viser to gutter som sniker seg innpå en flokk gner. Fargene, dyrene og naturen gir inntrykk av at vi befinner oss i en ørken eller savanne lignende område. I bakgrunnen ser man et rekkehus, et gjerde og en parasoll. Ser man ekstra godt etter ser man et sykehus skjult bak en sanddyne og noe strå. Dette står i kontrast til resten av forsiden og gir hint til leseren om at bokas handling kanskje ikke befinner seg på savannen likevel. Ser man nærme på den største gutten ser man at han har på seg sykehusdrakt og bandasje på armen, dette er et frempek på hva som vil skje videre i boka. Bokas tittel og forfatterens navn er skrevet med en skrifttype som kan ligne et barns håndskrift, i tillegg står bokstavene skjevt og i ulik størrelse. Ordene "Vi er" er skrevet med små bokstaver og svart skrift, mens ordet "løver" står med blå versaler og utropstegn, noe som sender leserens fokus mot løver. Tittelen forteller oss at noen er løver, og ut ifra illustrasjonene kan man tenke seg at dette er guttene. Til tross for at vi befinner oss på en savanne og verbalteksten forteller at guttene er løver, røper illustrasjonene at bokas handling tar sted et vanlig nabolag og det kan se ut som at guttene leker løver.



Figur 2. Forside. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

Bokas bakside (figur 3) er informativ. Verbalteksten formidler at de to guttene er brødre, og at det er disse som beskrives som løver. Verbalteksten røper også at noen blir syke. Den observante leser vil kanskje forstå at det er storebror som blir syk ettersom han på forsiden hadde bandasje på armen og er kledd i sykehusdrakt. Avslutningsvis stiller verbalteksten spørsmål om hva en løve er uten flokken sin. Dette vekker både spørsmål og interesse hos leseren, men det røper også at noe er i ferd med å skje. Illustrasjonene på baksiden er formet likt som på forsiden med oransje farger og trær i ulike farger, igjen får man inntrykk av at vi befinner oss på en savanne.



Figur 3. Bakside. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

Innsidepermene (figur 4 og figur 5) i boka følger samme stil som forsiden og baksiden. Ved å sammenligne innsidepermene foran og bak i boka ser man at det er det samme bildet, med noen få endringer. Bildet viser en savanne, med trær og dyr, nokså likt som for- og bakside. På innsidepermen foran sitter det en fugl i treet på venstre siden og det står et dyr og beiter på høyre side. På innsidepermen bak har fuglen lettet og flyr utover savannen, dyret som beiter er vekke, og det har dukket opp to løver på savannen. Disse to løvene har nøyaktig samme stilling og blick som guttene på bokas forside, og dette er trolig guttene i løveversjon vi ser her. I tillegg til disse endringene er det to maur som har forflyttet seg. Ulike innsidepermer kan være et virkemiddel for å få frem at det har skjedd en endring gjennom bokas handling slik Bjørø og Goga forklarer (2020, s. 68). De ulike innsidepermene i *Vi er LØVER!* kan være bruk for å belyse vesentlige forandringer storebror har gått gjennom.

Fuglen som er illustrert på innsidepermene ser ut til å være en gråkrontrane. På innsidepermen foran vokter tranen over storebror som underveis i boka diagnosteres med alvorlig sykdom. På innsidepermen bak i boka ser vi tranen flyr vekk, dette kan illustrere at

det nå ikke lenger er noe for tranen å vokte over, noe som igjen kan indikere at storebror dør ved bokas slutt. Det er neppe tilfeldig at illustratøren har valgt å plassere akkurat en trane på innsidepermen, et dyr som ikke tar del videre i boka. På innsidepermen bak i boka er det illustrert to løver, som nevnt står i samme stilling som guttene på forsiden. At det trolig er guttene i løveversjon kan være illustratørens måte å vise leseren at guttene forenes i etterlivet, eller får jakte sammen igjen slik siste setning i bokas verbaltekst sier.



Figur 4. Innsideperm foran. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)



Figur 5. Innsideperm bak. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

3.8.4 Verbaltekst

I *Vi er LØVER!* er det verbaltekst på alle oppslag. Teksten er plassert i enten toppen eller bunnen av oppslagene der den ikke står i veien for illustrasjonene rundt. Verbalteksten i en bildebok gir informasjon om elementer som ikke lar seg beskrive gjennom bilder. I *Vi er LØVER!* får vi tilgang til lillebrors tanker, undringer og forklaringer på oppførsel gjennom verbalteksten. På mange oppslag uttrykker illustrasjonene enn viss type adferd hos lillebror, og som leser kan man gjennom ansiktsuttrykk se at han er misfornøyd med situasjonene familien befinner seg i. Men gjennom verbalteksten får leseren beskjed om at det lillebror prøver på er å muntre opp storebror, og vi får tilgang til hans fantasiverden der storebror heller må til dyrlegen istedenfor sykehuset. Verbalteksten formidler bokas handling på en annen måte enn det illustrasjonene gjør (Birkeland & Storaas, 1993, s. 184-185). Gjennom verbalteksten kommer det også frem mye dialog mellom familien, og det er her vi får tilgang til informasjon om storebrorens sykdom. Det som er interessant med verbalteksten er at den er skrevet fra lillebrors synsvinkel, og hele fortellingen formidles gjennom hans øyne. *Vi er LØVER!* har derfor et barnlig preg, og vi får oppleve et sykdomsforløp fra et barns ståsted.

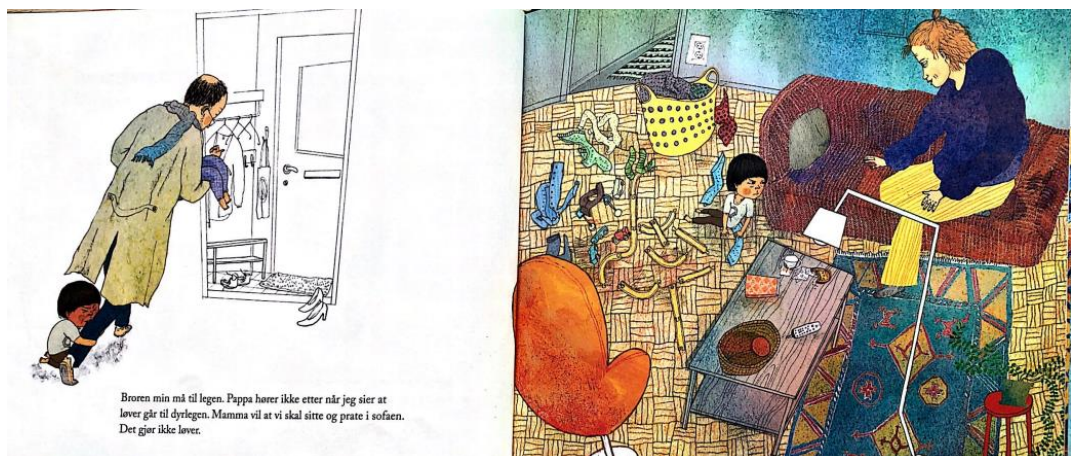
3.8.5 Illustrasjoner

I en bildebok går bildene gjerne over hele oppslaget, og modalitetene overlapper hverandre. Illustrasjonene har i oppgave å tilføye informasjon som både forekommer og ikke forekommer i verbalteksten. Allerede på fremsiden av boka blir leseren møtt av et fargehav, noe som preger hele omslaget og flertallet av oppslag i boka. De oppslagene der brødrene befinner seg i fantasiverden som løver er preget av varme farger, mens oppslagene som foregår i hverdagslivet hjemme eller på sykehuset får innspill av kalde farger. Under guttenes lek på sykehuset kommer likevel de varme fargene snikende tilbake, men desto sykere broren blir, jo hvitere blir oppslagene i boka. Gul og oransje er likevel gjengående farger som vi finner på alle oppslag. Disse fargene brukes i illustrasjonene av guttenes fantasiverden som består av mye savanne, men også alle gulv i boka illustreres med fargen gul. Lyse og varme farger står i kontrast med bokas handling som er tung og trist. Hele boka gir et lekent og morsomt uttrykk, men egentlig er boka trist og vond.

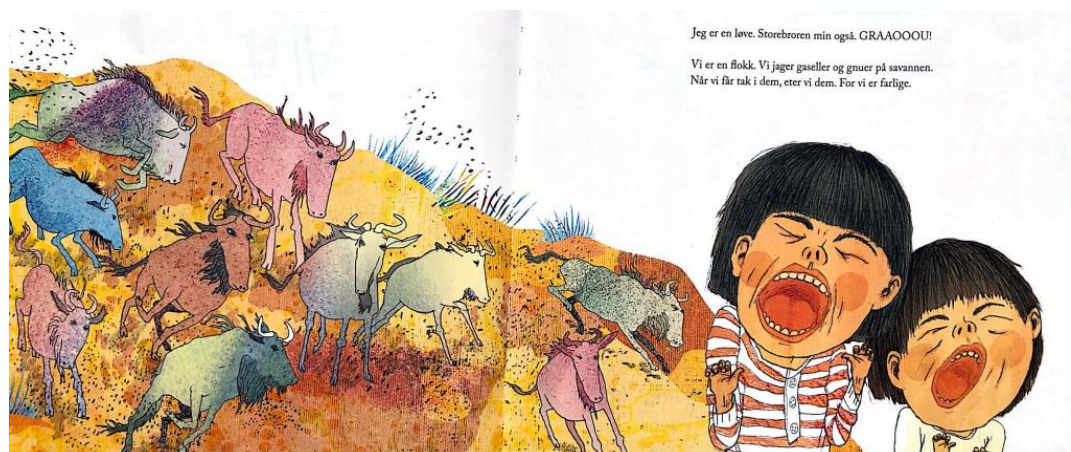
Gjennom illustrasjonene får Lucander frem at brødrene står hverandre svært nært og er gode venner. Det er også tydelig hvor vanskelig det er for lillebror at storebror ikke orker å være den samme som før, noe som illustreres gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråket hans.

3.8.6 Bildebokas samspill

Samspillet mellom verbaltekst og bilder er for det meste utfyllende i denne boka, men i noen tilfeller er modalitetene forsterkende ovenfor hverandre. Basert på dette vil jeg plassere *Vi er LØVER!* i Nikolajevas kategorier utfyllende og utvidende bildebok (Nikolajeva, 2004, s. 26-27). Et eksempel på at boka er utfyllende er på oppslag fire (figur 6). Her har vi tidligere fått beskjed om at storebror ikke vil leke fordi han har vondt i magen. Verbalteksten på oppslag fire forteller at storebror må til legen. Bildet viser at pappa bærer storebror ut av huset. Dette forteller leseren at storebror ikke «vondt i magen» slik barn kan ha, men han har så vondt at han ikke klarer å gå. Her utfyller tekst og bilde hverandre for å få frem hvor alvorlig sykdommen her. Her har leserens altså utfylt et tomrom (Iser, 1978, s. 181-182). Ved en utvidende bildebok sier Nikolajeva at verbalteksten i stor grad er avhengig av bildene for at historien skal gi mening (Nikolajeva, 2004, s. 26-27). Dette ser vi et tilfelle av på oppslag 1 (figur 7). Her sier verbalteksten «Jeg er en løve (...). Vi er en flokk. Vi jager gaseller og gnuer på savannen» (Mattsson & Lucander, 2021, s. 2). På oppslaget er det bilde av to mennesker som brøler. Her utvider bildet teksten og forteller leseren at boka ikke handler om løver, men to små gutter som leker at de er løver. Hadde ikke verbalteksten hatt støtte av bildene her, kunne leseren ha tenkt at boka handler om løver og ikke mennesker.



Figur 6. Oppslag 4. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)



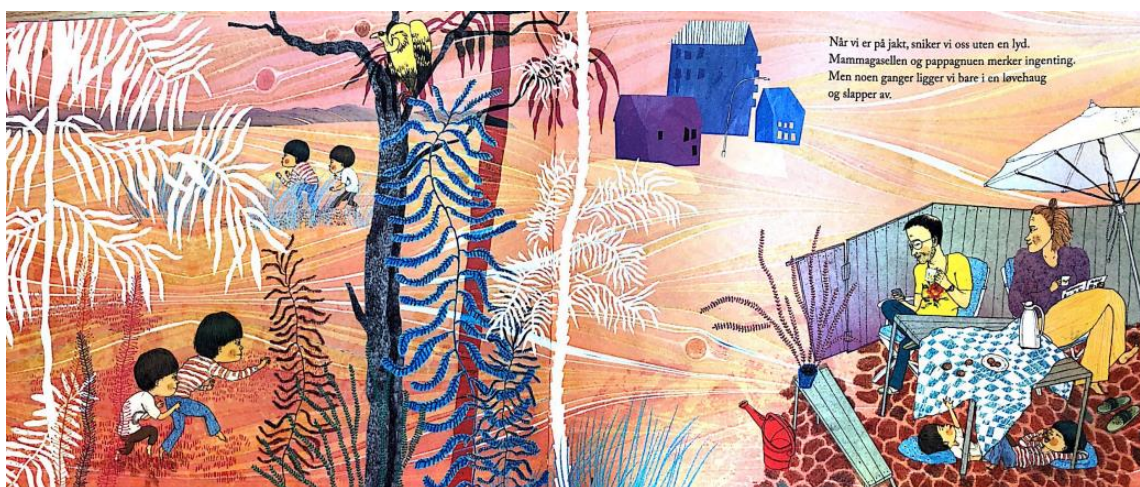
Figur 7. Oppslag 1. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

3.8.7 Analyse av tre oppslag

I neste del skal jeg se nærmere på noen utvalgte oppslag i *Vi er LØVER!* Oppslagene er valgt ut ifra hvilke oppslag som vekket størst engasjement hos elevene, men også hvilke oppslag som jeg mener er meningsbærende for å forstå bokas tematikk og handling. Jeg vil her undersøke oppslagenes ikonotekst, og drøfte hvordan tematikken komme frem i de ulike oppslagene. Ved noen oppslag vil jeg også drøfte utvalgte nøkkeltegn, som symbol eller elementer som er kan være meningsbærende eller avgjørende ved tolking av boka.

Oppslag 2

På oppslag 2 (figur 8) ser vi brødrene liste seg rundt i det savannelignende området, det kan se ut som de er på jakt. Oppslaget er preget av de samme oransje fargene og trærne som vi allerede har blitt kjent med gjennom bokas paratekster. Til høyre på oppslaget ser vi guttene nok en gang, men her ligger de under bordet. Over bordet sitter det to voksne som drikker kaffe, leser avisa og sjekker telefonen. Illustrasjonene røper at guttene befinner seg i hagen av et hus, og i bakgrunnen ser vi flere hus og lyktestolper. Det kan se ut som at venstre siden av oppslaget er guttenes fantasi, mens høyre siden er virkelighet der de ligger under bordet og drømmer seg bort. Oppe i treet sitter det en gribb. Gribben er en rovfugl som er kjent for å forsyne seg av kjøttet på døde dyr i ørkenen (Gjershaug, 2022). Død og ødeleggelse er stadig knyttet til gribben da den ofte fremstilles i bøker og filmer ved å vokte dyr på savannen og vente på deres død slik at den kan få mat. Dette kan være grunnen til at illustrasjonene her inneholder en gribb som vokter over guttene. Det kan være et frempek mot bokas handling og potensielle slutt. Gribben dukker opp igjen på oppslag 9, der befinner den seg på sykehuset og ser ned på guttene og flere gamle og syke mennesker. På oppslag 2 er samspillet mellom verbaltekst og bildet for det meste redundans, som vil si at de forteller det samme. Likevel vil jeg plassere dette oppslaget i Nikolajeva (2004, s. 26-27) sin kategori for utfyllende bildebok, da modalitetene komplementerer hverandre.



Figur 8. Oppslag 2. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

Oppslag 5

På oppslag 5 (figur 9) har storebror vært på sykehuset tidligere samme dag. Verbalteksten sier at storebror forteller at han fikk en sprøyte og tok blodprøve. Illustrasjonene viser at tegninger av blodprøver, og storebror viser frem en sprøyte til lillebror i senga. Storebror deler sine opplevelser på sykehuset i det som ser ut som et teppefort guttene har laget. Illustrasjonene viser en legekoffert med legeutstyr som er tatt ut, som igjen indikerer at storebror har fortalt lillebror om besøket på sykehuset. På høyre side sier verbalteksten at lillebror prøver å muntre opp storebror ved å gjøre løvestreker. Illustrasjonene viser fire versjoner av lillebror som hopper, leker og tuller rundt storebror som ligger i senga. Storebror har store mørke ringer under øynene, en klut på pannen og ser både sliten og syk ut. Vi ser også en bekymret mamma som løper mot guttene i fortvilelse. Det kan se ut som at hun prøver å roe ned lillebror som leker voldsomt rundt storebror. Verbalteksten nevner ikke moren som på illustrert. Og her blir det opp til elevene å lese ansiktuttrykket til moren og tolke hvordan hun opplever lillebrors løvekunster. Dette oppslaget er utvidende (Nikolajeva, 2004, s. 26-27). Her forteller verbalteksten mer en bildet viser, blant annet ved å fortelle at storebror har tatt blodprøve hos legen.

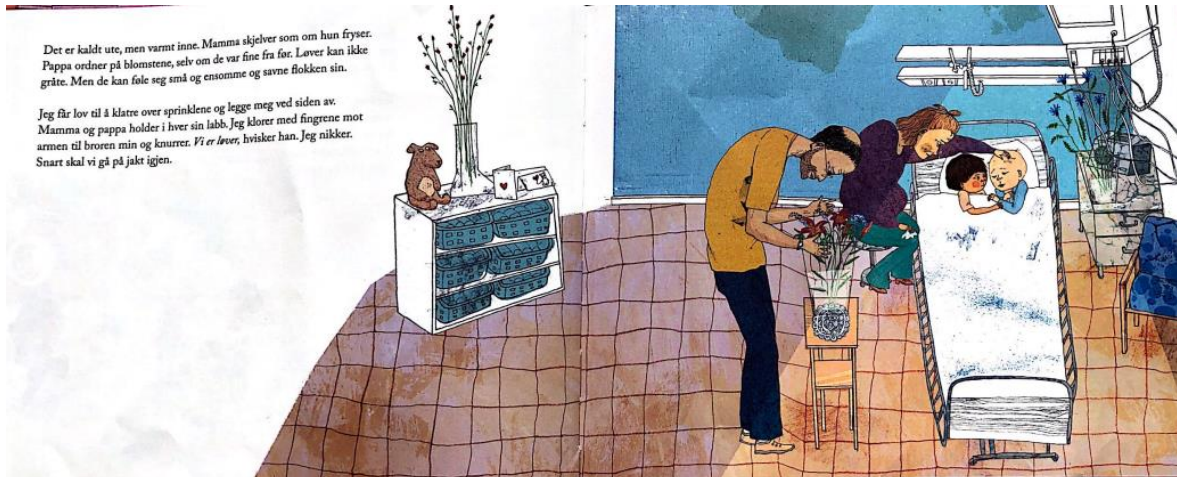


Figur 9. Oppslag 5. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

Oppslag 12

Oppslag 12 (figur 10) er bokas siste oppslag. Her har rommet blitt fylt med blomster og kort med hjerter på. Storebror har mistet alt hår, og er mørk rundt øynene som er lukket. Han ligger i senga med armene i kors. Lillebror ligger i senga sammen med storebror med et bekymret blikk bort på broren sin. Ved siden av senga sitter mamma og gråter mens hun holder en hånd på storebror. Pappaen står litt lenger unna og ordner med blomstene. Verbalteksten forteller at mammaen skjelver som om hun fryser, selv om det er varmt inne. Og at faren ordner med blomstene selv om de var fine fra før. Verbalteksten forteller at foreldrenes adferd ikke gir mening ut ifra lillebrors opplevelse av omgivelsene. Verbalteksten gir uttrykk for at det er noe som skjer som ikke lillebror helt forstår.

Det er mye i bildene som ikke beskrives i verbalteksten, og som leseren selv må legge merke til, oppslaget er dermed utvidende (Nikolajeva, 2004, s. 26-27). Rommet er fylt med blomster og fine kort. Er man ekstra observant ser man kanskje at alle ledningene og drypp storebror tidligere har hatt festet på kroppen nå er borte, samme med alle maskinene som tidligere befant seg i rommet. Noe som kan indikere at storebror er død og ikke lenger har behov for medisiner gjennom ledningene. På dette oppslaget har de varme glade fargene som preget de tidligere oppslagene blitt erstattet med hvite og blåe farger. Blå er en farge som ofte forbindes med tristhet og kulde. Også gulvet på sykerommet har fått en svakere oransje farge enn det tidligere har hatt på andre oppslag. Alt nevnt her er tomme plasser i samspillet mellom verbaltekst og bilder som leseren må fylle (Iser, 1978, s. 181-182). Dette oppslaget kan tolkes på ulike måter, og elevenes tidligere erfaringer kan ha stor påvirkning på tolkingen av akkurat dette oppslaget. Det kan se ut som at storebror dør på bildene, men verbalteksten sier ingenting om dette, og dette er nok et tomrom for elevene å fylle. Verbalteksten sier avslutningsvis: «Snart skal vi gå på jakt igjen» (Mattsson & Lucander, 2021, s. 23), noe som kan tolkes som at storebror overlever. Hvordan dette oppslaget, og dermed bokas slutt, tolkes avgjøres av hvordan leseren har lest verbaltekst og bilder. Boka har en åpen slutt som leseren selv må forsøke å tolke ut ifra erfaringer og tidligere møter med åpne slutter (Rosenblatt, 1995, s. 34-35).



Figur 10. Oppslag 12. *Vi er LØVER* (Mattsson & Lucander, 2021. Gyldendal)

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for metodiske valg som er tatt i forbindelse med studiens gjennomføring. Studien ble gjennomført i tre klasser på 2-4.trinn. Jeg har benyttet meg av observasjon som metode, og alle observasjoner ble notert av meg selv på PC. Videre gikk jeg inn på troverdighet og forskningsetikk, og reflekterte over egen forskerrolle. Jeg redegjorde så for tematisk analyse, og gikk detaljert inn på hvilke koder jeg benyttet meg av i analysen av datamaterialet som vil bli presentert i neste kapittel. Avslutningsvis gjennomførte jeg en bildebokanalyse av *Vi er LØVER!* hvor jeg gikk nærmere inn i bokas paratekster og tre utvalgte oppslag

4. Presentasjon og tolkning av observasjoner

I dette kapitlet skal jeg presentere og tolke observasjoner fra fire litterære samtaler om bildeboka *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021). Jeg velger å presentere alle fire samtaler samlet for å spare plass. I presentasjonen vil jeg i liten grad skille mellom lærerne og elevgruppene, med unntak av vesentlige forskjeller der jeg finner det relevant å skille elevgruppene fra hverandre. Alle sitater er hentet fra observasjonsnotater jeg selv gjennomførte i datainnsamlingen. Jeg har valgt å presentere funnene tematisk. Presentasjonen av funnene er strukturert etter temaene *sykehuset som sted*, *sykdom som fenomen* og *forventninger til barnelitteratur*, med fokus på bokas åpne slutt.

4.1 Sykehuset som sted

Gjennom de litterære samtalene hadde elevene mye å si om sykehuset som arena. Felles for alle tre lærerne i studien var at de innledningsvis brukte god tid på la elevene bli kjent med boka ved å la dem undre seg over og snakke om bokas forside. Her fikk elevene mulighet til å utforske boka uten å gå inn i selve handlingen. Elevene kommenterte det de så på forsiden, og etter en stund oppdaget noen sykehuset og at en av guttene hadde bandasje på armen. Videre spurte lærerne hvorfor elevene trodde det var bilde av et sykehus på forsiden. Elevenes umiddelbare utsagn handlet om å skade seg gjennom lek eller uhell, og havne på sykehuset som resultat av en skade, gjerne i form av brudd. Ved spørsmål fra lærer om hvorfor det er et sykehus på bokas forside svarte elevene:

«Jeg tror han ene gutten blir angrepet av oksene og skader armen»

«Jeg tror han kjeder seg og knekker hånda og havner på sykehuset»

«Jeg tror han skader seg i skogen når de leker, kanskje han falt og slo seg»

«De er der fordi han har blitt skada»

Alle elevene i de fire ulike elevgruppene erkjente sykehuset som et sted man drar hvis man har skadet seg fysisk. Det var ikke før elevene kom godt ut i boka at de, ved å studere bokas ikonotekst og spørsmål og forklaringer fra lærer, gjorde seg opp tanker om at sykdom var grunnen til at storebror måtte på sykehus, og ikke en fysisk skade slik først antatt i alle elevgruppene.

Etter hvert som elevene leste flere oppslag, møtte de livet på sykehuset. På oppslag fem er det illustrert sprøyter og blodprøver som flere elever var opptatt av. Her var det flere elever som fortalte at de selv hadde vært hos legen som følge av høy feber og vondt i magen, slik som storebror i boka. Slike utsagn kan tyde på at de forsøkte å relatere seg til storebrors erfaringer gjennom sine egne erfaringer. Når verbalteksten videre forteller at storebror må bo på sykehuset var det flere elever som gjorde seg opp noen interessante tanker:

«Han er så syk at han trenger hjelp av noen med utdanning»

«Man må ligge på sykehuset til man er frisk igjen»

Videre i storebror sitt sykehusopphold kom elevene med ytringer om hvorfor man må på sykehus og hva medisiner gjør med kroppen:

«Jeg syntes det ser ut som han blir friskere, fordi man blir friskere av å ligge på sykehus»

«Medisinene skal hjelpe han, medisinerne gjør at han mister håret, men også at han blir frisk»

«Han har tatt sprøyta, så nå skal han bli frisk og få håret tilbake»

Elevene som sa noe under de litterære samtalene hadde ganske lik oppfatning av sykehuset. Slik jeg tolket det, basert på elevenes utsagn, hadde elevene i alle fire grupper en forventning om at storebror skulle bli frisk, av den enkle grunn at man alltid blir frisk av å være på sykehus. Elevene hadde klare tanker om at man alltid kommer frisk ut fra et

sykehus, og medisiner alltid får sykdom til å forsvinne. Det var ikke før på bokas siste oppslag at elevene begynte å snakke om muligheten for at storebror ikke ble frisk og kanskje døde. Før siste oppslag var det kun en elev i fjerdeklasse som nevnte død, nemlig på oppslag ni der storebror sovner i rullestolen og eleven syntes storebror så ut som han var død.

4.2 Sykdom som fenomen

Elevene hadde mange tanker om hvorfor storebror måtte på sykehus, og hva som var grunnen til dette. Elevenes tolkninger endret seg gjennom fortellingen etter hvert som de fikk tilgang på mer informasjon om storebror og hans. Som presentert ovenfor mente elevene at fysisk skade var årsaken til sykehuset som illustreres på forsiden. Ingen elever nevnte sykdom.

Etter at elevene hadde oppdaget sykehuset på forsiden og snakket om betydningen av dette, valgte den ene læreren å gi elevene et hint og fortalte at boka ikke handler om en skade, men om en sykdom. Det ble stille i elevgruppen en stund før en elev brøt stillheten og sa at han trodde storebror hadde fått sprøyte, og derfor hadde bandasje. En annen elev brøt inn og mente at storebror hadde «ting» i armen som er smittsomt, og har gips for å beskytte andre. Dette er tolkninger som kan ses i lys av elevenes erfaring med koronapandemien og vaksineringsprosessen. Selv om elevene i denne gruppen fikk beskjed om at boka handlet om en sykdom, var det fremdeles ingen som gjorde seg opp tanker om hva slags sykdom det gjaldt. Elevene ga uttrykk for at de ikke forsto hva læreren mente med at boka handlet om sykdom. De fleste elevene ble stille, så svært betenkt ut, og det var generelt lite respons fra elevene på dette tidspunktet. Til tross for lærerens hint til denne gruppen var det likevel noen elever som fortsatt mente at storebror ville brette armen og måtte på sykehus av den grunn.

Ved videre lesing fortsatte elevene å tolke bokas ikonotekst. De kom med utsagn om at storebror begynner å bli syk, og at ingen vet at storebror er syk enda. Det var ikke før oppslag seks, der verbalteksten forteller at storebror må bo på sykehuset og at han kommer

til å miste løvepelsen sin, at elevene begynte å uttrykke seg om hvilken sykdom de trodde storebror har. Da læreren leste verbalteksten var det flere elever som ble sjokkert, og uttrykte både med ord og kroppsspråk at de ble overrasket over bokas vending. Det var på dette oppslaget at kreft ble nevnt for første gang i alle elevgruppene.

«Da er det kreft, da mister man håret»

«Han har kreft»

«Jeg kjenner en (...) som hadde kreft, og hun var borte lenge og kunne ikke gå på skolen, men etter en stund kom hun tilbake»

Mange elever konkluderte her med at storebror har kreft, men det var også noen elever som ikke forsto referansen om å miste løvepelsen. Det var i tillegg en elev som mente at hvis storebror har kreft, så må en av foreldrene også ha det. I denne elevgruppen oppsto det en diskusjon om kreft er smittsomt eller ei:

- «Hvis han har kreft så må jo moren og faren ha kreft
- Nei, det er ikke smittsomt med kreft!
- Det kan gå i arv, gjennom familien
- Kanskje han har korona!
- Man mister ikke håret av korona»

I samtaleutdraget ovenfor er det enda et eksempel på en elev som trakk koblinger til korona, noe som stadig kom opp i de litterære samtalene i alle elevgruppene. I dette utdraget kom det også frem hvor ulike erfaringer elevene hadde med kreft og sykdom.

Det var flere elever som bet seg merke i rullestolen på storebrors sykerom. Her ble det snakk om sterke medisiner som gjør kroppen sliten og slutter å fungere, eller at storebror har så vondt i kroppen at han ikke orker å gå. Flere elever la merke til ledningene storebror har i nesa og armen, og kom med ytringer som reflekterte deres forventninger til hva meningen med slike ledninger er:

«Han får noe i armen, gjennom ledningene, som gjør han syk»

«Ledningene gjør at han blir frisk»

«Han får ledninger inn i kroppen sånn at han skal bli friskere fortere»

«De tar blod fra han. De sjekker blodet fordi han er syk, da ser man på blodet hva som er galt med kroppen»

Noen elever kom også med ytringer som tyder på at de hadde forventninger til kreft som sykdom, spesielt med tanke på håret til storebror som faller av mot slutten av boka.

«Man mister håret fordi for å tåle kreften så må man gå i en maskin som gjør at man mister håret»

«Det finnes forskjellig typer kreft, og det er kun en av de man kan dø av. Jeg tror ikke han har den kreften. Og alle typer kreft gjør at man mister håret, av medisinene. De medisinene gjør at man mister håret, og man må det for å bli frisk igjen»

«De slemme bakteriene kommer inn i blodet og gjør at håret forsvinner»

Det var svært ulikt hvilken erfaring og derav forventning elevene hadde til kreft, men mange av elevene hadde hørt om kreft. Filmen *Kule kidz gråter ikke* ble nevnt i begge gruppene på fjerde trinn, en film som tematiserer kreft og har en hovedperson (ung jente) som dør av sykdommen. I alle elevgruppene var det en eller flere elever som nevnte personer de kjente som har eller har hatt kreft. Dette var alt fra venner, tante, oldemor og en mamma. Alle disse elevene fortalte at den kreftsyke ble frisk og fikk tilbake håret, og ut ifra samtalen var det ingen elever i studien som har opplevd dødsfall som følge av kreft. Et funn i denne sammenheng var at elevene som hadde opplevd kreft i nære relasjoner så ut til å ha et større ordforråd til å beskrive hva kreft er og hvordan kreftmedisiner virker på kroppen, som vist i sitatene ovenfor.

4.3 Forventning til barnelitteratur, med fokus på bokas slutt

Den åpne slutten i *Vi er LØVER!* var en av grunnene til at jeg valgte å bruke boka i studien. Etter at lærerne hadde lest siste setning i verbalteksten og lukket boka, var det et flertall av elever som reagerte. Noen elever begynte å spørre hverandre om boka var slutt og hva som skjedde, mens andre elever spurte læreren om det var siste side eller om boka virkelig var slutt. Alle tre lærerne fortalte elevene at det var slutten på boka, og besvarte elevenes spørsmål med å si at det var opp til hver enkelt å tolke hvordan boka sluttet. Dette ble møtt med mye frustrasjon.

«Jeg syntes ikke det er greit at vi ikke får vite hva som skjer»

«Noen må spørre forfatterne!»

«Det går jo ikke å bare avslutte en bok sånn»

«Vi må jo få vite hva som skjer i boka, den kan ikke bare slutte sånn, da er det jo ikke slutt!»

«Jeg kan ikke tenke meg hvordan den slutter fordi det er ikke meg som har laget fortellingen»

«Jeg skjønner ikke, er boka bare helt ferdig?»

Det var ved slutten av boka at elevene for første gang henvendte seg til meg i den litterære samtalen. Dette skjedde i alle fire grupper. Elevene mente at jeg måtte vite hva som skjedde med storebror, ettersom at det var jeg som hadde gitt boka til læreren, eller mente at jeg måtte spørre forfatterne hvordan boka faktisk sluttet. Jeg besvarte ingen spørsmål, og gjentok det læreren hadde sagt om at det var opp til elevene å avgjøre hvordan boka sluttet.

Lærerne spurte elevene hvordan de trodde boka sluttet, og det kom flere ulike svar. Noen elever mente storebror døde, andre mente han overlevde.

«Jeg tror han kommer til å dø for man dør av kreft»

«Jeg tror ikke han dør, barn dør ikke av kreft og hvertfall ikke barn i bøker»

«Det står at det går bra, for det står at de skal på jakt sammen snart»

«Jeg tror han dør, men at han alltid vil være i hjerte til broren og der skal de leke sammen igjen»

«Ser jeg på teksten så tror jeg han overlever, men ser jeg på bare bildet så tror jeg han er død»

Resultatene fra observasjonene viste at flertallet av elever trodde storebror døde første gang lærerne spurte, men flere endret svar etter hvert som bokas siste oppslag ble mer og mer drøftet blant elevene. Lærerne i andre og tredje klasse valgte å lese verbalteksten på siste oppslag en gang til etter elevene hadde undret seg over storebrors død. Da var det flere elever som endret svarene sine og trodde storebror overlevde fordi verbalteksten sa at brødrene skulle leke sammen igjen. Noen elever tolket likevel dette som at brødre ville møts igjen i etterlivet.

Begge gruppene i fjerdeklasse tolket at storebror overlevde basert på bokas forside. Dette begrunnet de med at illustrasjonene av storebror som lekte i sykehusdrakt med bandasje ikke hadde kommet i boka, og dermed måtte dette bildet være i etterkant av fortellingen, noe elevene mente indikerte at storebror overlevde.

«På forsiden ser man han med bandasjen og den har ikke vært i boka, og da tror jeg han er frisk og kommer ut av sykehuset, men da har han bandasje»

«Ja, forsiden er etter hele fortellingen!»

«Det bildet er fra etter han har kommet hjem fra sykehuset! Det er lenge etterpå for alt håret er jo tilbake»

Ut ifra både utsagn og reaksjoner tolker jeg det som at elevene som deltok i studien hadde lite/ingen erfaring med åpne slutter. Det kom en overraskende kraftig reaksjon fra flere elever da de innså at boka var ferdig, og spørsmålene deres om storebrors liv ikke ville bli besvart. Elevene uttrykte både sinne og frustrasjon, og mente de hadde krav på å få vite hvordan boka sluttet.

4.4 Oppsummering

Funnene viser at elevene som deltok i studien hadde tydelig forventinger knyttet til sykehuset, sykdommen og bokas dramaturgi. Ut ifra utsagn fra elevene som delte sine tolkninger og tanker, kom det frem at alle hadde en forventning om at sykehuset ville gjøre storebror frisk. Elevene hadde inntrykk av at sykehuset er et sted man drar for å bli frisk, og elevenes kognitive skjema om sykehuset som arena kom tydelig frem gjennom observasjonene. Når det kom til sykdom som tema viste funnene at flere elever knyttet det til koronapandemien, altså egner erfaringer. Elevene delte tanker om at sykdommen kunne smitte, og at storebror fikk vaksine for å bli frisk. Flere elever hadde tanker om kreft som sykdom, men funnene viste at elevene ikke hadde en realistisk forståelse for hvor alvorlig kreft egentlig er. Alle elevene som ytret seg forventet at boka ville ha en lykkelig slutt ved at storebror ville bli frisk og overleve sykdommen. Funnene viste at elevene hadde vanskeligheter med å akseptere at boka ikke presenterte en lykkelig slutt, men heller en åpen slutt som elevene selv måtte avgjøre bokas slutt. Først når den åpne slutten ble avslørt begynte elevene å undre seg over om storebror kanskje ikke overlevde, men faktisk døde.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene presentert i forrige kapittel i lys av de teoretiske perspektivene tidligere redegjort for. Målet med studien er å undersøke barns kognitive skjemaer i møte med bildeboka *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021). Studiens problemstilling er: *Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med en bildebok om alvorlig sykdom og mulig død?*

Jeg ønsker igjen å påpeke, at jeg gjennom studien ikke fått direkte tilgang til elevers kognitive skjemaer, men har observert deres tolkinger og ytringer som kan ha gitt uttrykk for deres kognitive skjema.

5.1 Elevene blir kjent med boka

Felles for lærerne som deltok i studien var at alle viet en god del oppmerksomhet til arbeid med bokas forside i litteratursamtalene. Dette ga elevene mulighet til å utforske bokas handling og temaer ved å kun se på tittel og bilde. Elevene ble fort engasjert i boka, og syntes illustrasjonene var morsomme. Det ble diskutert hvem guttene var, og hvilket forhold de hadde til hverandre. Flere lo av dyrene som var illustrert, og det ble diskutert om guttene var på jakt eller i lek. Etter hvert la elevene merke til sykehuset og storebrors bandasje, og begynte å undre seg over hva slags rolle dette spilte i bokas videre handling.

Elevene befant seg her i Langers (2005, s. 31-36) posisjon «å være utenfor på vei inn i forestillingsverden». Elevene forsøkte, slik Langer sier, å danne seg et bilde av bokas handling basert på dens ytre. Nikolajeva (2004, s. 72-82) sier at omslaget gir innblikk i bokas handling, og det var tydelig at alle elevene var ivrig i å finne ut av dette ved bruk av bildebokas forside. Ut ifra bokas forside var det flere elever trodde boka handlet om lek og fysisk skade. Her ser vi at elevene finner mening i det visuelle som er på forsiden, og at de tolker uten videre kontekst. Elevene henter på dette tidspunktet all informasjon ut ifra bildene, og prøver å resonnerer seg frem til hva boka handler om. Tittelen fikk liten oppmerksomhet i elevenes utforsking av forsiden, da elevene var hovedsakelig fokusert på forsidens bilder. Elevene mente at guttene lekte på savannen og jaktet afrikanske dyr som

løver, og etter min tolking bidro tittelen mest til å stedfeste guttenes fantasi, nemlig Afrika. Dette viser at elevene i denne aldersgruppen velger å prioritere bildenes betydning over verbalteksten.

Basert på bildebokteori om paratekster ville det i denne fasen av litteratursamtalen vært naturlig av lærer å presentere bokas bakside for å la elevene undre seg over bokas innhold i enda større grad. Ingen av lærerne i denne studien verken viste eller leste bokas bakside. Som presentert i bildebokanalysen forteller verbalteksten på baksiden at noen blir syke. Hadde lærerne derimot gjort dette i elevenes bli-kjent fase med boka, hadde elevene muligens kommet med andre tolkninger om hvorfor storebror i løpet av boka må på sykehus. Det kan diskuteres om presentasjon av bokas bakside kunne endret elevenes forventninger til boka. Funn fra studien viser at flere elever opplever brudd på kognitive skjema der det avsløres at storebror har kreft, en mer alvorlig sykdom enn det elevene forestilte seg. Dersom lærerne hadde lest bokas bakside kunne dette endret resultatene i studien. Det som kunne vært interessant var om en av lærerne fikk instruksjon om å presentere bokas bakside, og se hvordan denne elevgruppen var annerledes enn de andre gruppene ved videre lesing.

Ved å la elevene utforske bildebokas paratekster kan man ha mange spennende diskusjoner om karakterene og bokas handling. Paratekstene vekker både interesse hos leseren, men de er også med på å bygge forventninger til bokas innhold, slik Bjørlo og Goga trekker frem (2020, s. 67-68). Bokas forside er preget av varme og glade farger, som i kombinasjon med et lekent uttrykk hos guttene, gir leseren en forventning om en handling i samme mønster. Funnene fra litteratursamtalene viser at barnas forventninger til boka var svært lystbetonte. Det var snakk om lek og fantasi, og brudd av armen ved et uhell som bokas vending. Dette er forventninger barna tar med seg inn i møte med bokas handling.

5.2 Lærernes rolle i de litterære samtalene

Grunnet oppgavens problemstilling har jeg i presentasjonen av funn ikke sagt mye om lærerens rolle i den litterære samtalen. Det er selvsagt mye jeg kunne sagt om lærerens

rolle, både i form av deltagelse, føringer, støtte og spørsmål, som alt bidrar til tolkingene elevene foretar seg i løpet av høytlesningen. Jeg nevnte i teorien at de litterære samtalerne jeg observerte alle var lærerstyrt. Lærerne tok selv ikke del i de litterære samtalerne i form av å dele egne tanker, men de førte de litterære samtalerne videre ved å stille spørsmål og avgjøre når elevgruppen gikk videre til neste oppslag, og det er på bakgrunn av dette at jeg velger å kalle samtalerne lærerstyrte. Lærerne stilte åpne og autentiske spørsmål som fikk elevene til å reflektere og tolke bokas ikonotekst. To av lærerne, Finn og Julie, tok også i bruk det Dysthe kaller opptak, nemlig oppfølging av elevsvar (Dysthe, 1995, s. 214-216). Grunnet elevenes unge alder er det naturlig at de hadde behov for en voksen til både å stille spørsmål, men også til å føre samtalerne videre. Da min studie har fokus på elevers kognitive skjema, og grunnet oppgavens omfang, har jeg valgt å ikke drøfte dette videre. Ved videre forskning kunne det vært aktuelt å sett på hva slags spørsmål og støtte læreren bidro med, som eventuelt forsterket eller svekket elevenes forventninger og i møte med *Vi er LØVER!*

5.3 Forventninger til sykehuset

Kaspersen (2012, s. 89) presenterer begrepet scenario for skjema som karakteriserer forventninger om stedskildringer. Et sykehus representerer et scenario de fleste barn er kjent med. Men i hvilken grad barn har et forhold til sykehus varierer. Noen barn er kjent med det røde krysset som ofte brukes i sammenhengen med sykehus og legehjelp, et symbol som også er å finne på sykehuset i *Vi er LØVER!* Noen barn kjenner kanskje best til sykehus gjennom TV og film, mens andre barn forbinder sykehus med noe vondt etter erfaring fra selv å ha vært der eller opplevd å miste et familiemedlem der. Uansett hvilken erfaring barn måtte ha, vil jeg tørre å påstå at alle elever på en eller annen måte har en kjennskap til sykehuset som sted, og dermed har forventninger til hva som skjer på et sykehus.

I de litterære samtalerne jeg observerte kom det frem funn som tyder på en ensidig forståelse av sykehuset. I alle fire gruppene, på henholdsvis 2., 3., og 4. trinn, viste det seg at alle elevene assosierte sykehuset med et sted man drar hvis man har fysisk skadet seg.

Dette kom frem gjennom elevenes tolkinger av bokas forside, som viser et sykehus og storebror med bandasje. Elevenes umiddelbare tanker, i alle elevgruppene, var at storebror måtte på sykehus fordi han i løpet av boka kom til å brette armen, i enten lek eller ved et uhell. Dette kan ses i lys av resepsjonsteorien og hvordan lesere møter en litterær tekst med personlig erfaringer (Rosenblatt, 1995, s. 28-35). Det er ikke unaturlig å tenke at de fleste barn selv har besøkt eller hørt om venner som har vært på sykehus etter skader fra uhell, lek eller ulykker. Ved sykdommer de fleste barn opplever, som influensa, omgangssyke, brennkopper, osv. er det som oftest et legebesøk, og ikke sykehusbesøk, som er aktuelt, og det kan dermed være at en del elever forbinder sykehuset som et sted man drar ved fysisk skade og ikke sykdom.

Et interessant funn var elevenes ytringer om forventning til hva som skjer på et sykehus. I funnene kom det frem flere utsagn som tyder på en forventning om at man alltid blir frisk på sykehus, «Jeg syntes det ser ut som han blir friskere, fordi man blir friskere av å ligge på sykehus», er et eksempel på dette. Til tross for elevenes tillitsfulle holdning til sykehuset, vil jeg likevel kalle dette en negativ holdning. Negativ i den forstand at elevene har en forventning, en antagelse eller håp, om at sykehuset alltid gjør deg frisk, noe som dessverre ikke er realiteten. Dette viser at elevene i studien har et tydelig skjema, et scenario, om hva som foregår på et sykehus. Slik Kaspersen (2012, s. 91) trekker frem er slike skjema viktig for elevens mulighet til innlevelse i teksten, og det er også på grunn av denne innlevelsen at elevene opplever et brudd på skjema når slutten av boka ikke oppfyller bokas forventning om at storebror selvfølgelig blir frisk.

5.4 Forventninger til sykdom

I *Vi er LØVER!* er storebrors sykdom et mysterium som elevene er nødt til å løse gjennom bruk av personlig tolkninger og erfaringer. I boka nevnes det ikke hvilken sykdom storebror har, men verbalteksten gir leserne et avgjørende hint som fikk alle elevene i studien til å anta at det er kreft storebror har. «Mamma sier at medisinen skal gjøre ham frisk, men at han kommer til å miste løvepelsen sin», er hintet jeg referer til (Mattsson & Lucander, 2021, s. 11). Her ser vi at verbalteksten setter i gang en metonymisk kobling hos

elevene, ved at elevene antyder hvilken sykdom storebror har ut ifra tekstutdraget ovenfor (Kaspersen, 2012, s. 92).

Både før og etter elevene konkluderte med at storebror har kreft hadde elevene, etter min tolkning, en tydelig forventning til storebrors sitt sykdomsforløp. Kaspersen (2012, s. 89) bruker begrepet script for mentale skjema som karakteriserer forventninger til hendelsesforløp. I denne sammenheng kan sykdom ses på som et hendelsesforløp.

Gjennom høytlesningen var alle elever innstilt på at storebror skulle bli frisk på sykehuset, og at medisinerne ville gjøre han frisk. Som presentert i funnene var det, med unntak av en elev, ingen som før bokas siste oppslag delte tanker om at storebror ikke ville overleve. Det er selvsagt en mulighet for at noen elever tenkte dette tidligere, men det var ingen elever som sa dette under de litterære samtalene. Slik jeg tolker det basert på funnene, har elevene dermed en forventning til sykdommen. En forventning om at sykdommen vil forsvinne ved hjelp av medisiner og sykehuset. I lys av Kaspersen (2012, s. 89) kan det dermed se ut som at elevene hadde mentale skjema, eller scripts, for hvordan barns sykdom vil utspille seg.

Det som er interessant med denne boka, er at til tross for det alvorlig tema om et barn med kreft og mulig død, så klarer Mattson og Lucander likevel å skape en glad og morsom bok som barn kan le av. De fokuserer ikke på å vise hvor syk store bror er, eller hvor alvorlig kreft som sykdom er, men de fokuserer heller på gleden og samholdet mellom to brødre, som kanskje er et resultat av en plutselig sykdom. På denne måten får ikke barna som leser denne boka full innsikt og forståelse for hvor alvorlig syk storebror egentlig er, og de klarer dermed ikke å forstå realiteten av kreft som sykdom. Kombinasjonen av de varme fargene, det positive barneperspektivet, fantasien og leken forsterker leserens forventning om at alt skal gå bra til slutt. Ved at forfatteren formidler historien på denne måten bygges leserens mentale skjema, script, opp gjennom hele boka, og leseren oppfordres til å oppleve brudd på skjema ved bokas slutt.

5.5 Sjangerforventninger

Et funn i studien er at elevene bruker tidligere erfaringer fra hverdagslivet, litteratur, film og TV for å tolke nye tekster. Dette kan relateres til skjemateorien og Illum Hansens (2011, s. 63) begreper tekstskjema og erfaringsskjema. I møte med *Vi er LØVER!* bygde elevene en tekstverden basert på skjema fra det de hadde erfart tidligere. Elevene tar i bruk sine tekstskjema, som er bygd på alle de tekstnormer de tidligere har møtt (Illum Hansen, 2011, s. 63-64). I møte med en ny tekst aktiverer elevene tekstmønstre de kjenner, og beveger seg i en tekstverden som ligner den de tidligere har erfart og har kjennskap til. I de litterære samtalene kom det frem at elevene var innstilt på at storebror skulle bli frisk. Dette kan tolkes som at elevene hadde en forventning til bokas sjanger basert på lignende bøker de tidligere har møtt. Dette kan være en forklaring på hvorfor alle elevene reagerte med stor frustrasjon da den åpne slutten ble avslørt, nemlig at elevene forventet en lykkelig slutt slik de har blitt kjent med i lignende barnebøker. Det kan også diskuteres om elevens forventning om lykkelig slutt skyldes forfatter og illustratørens formidling av boka. En formidling som gir uttrykk for en hyggelig og lykkelig fortelling om to brødre, som står i så stor kontrast til bokas tema, handling og slutt at leseren føres inn i en bestemt retning.

«Jeg tror ikke han dør, barn dør ikke av kreft og hvertfall ikke barn i bøker», var det en elev som sa. Dette utsagnet oppsummerer holdningen jeg observerte hos flere av elevene i studien. Det var utenkelig at storebror, et barn, kunne dø av sykdom i en bok, og flere elever var innstilt på en lykkelig slutt. Dette kan ses i lys av Illum Hansens tekstskjema, nemlig at elevene tidligere ikke har møtt bøker der barn dør av sykdom, og dermed forventer at storebror blir frisk. Elevenes manglende møte med bøker som tematiserer dødsfall hos barn kan kobles til det Evans (2015, s. 5) sier om at voksne i dag mener at barn ikke skal møte litteratur med utfordrende tema, da flere opplever dette som upassende. Det er derfor tenkelig at flere foreldre velger å ikke introduserer bøker om sykdom og død, og kanskje særlig bøker uten lykkelig slutt, for barna sine. Studien viste også at det kun var en elev som hadde møtt boka før, og dette var en elev som fortalt om en tante med kreft.

I teorien redegjorde jeg for ulike perspektiver på utfordrende bildebøker. Det er mye mer enn bare tema som gjør en bildebok utfordrende. Mine funn viser at det også er utfordrende for barn å lese en bildebok som utfordrer deres forventninger til dramaturgi og sjanger. Dette kan ses i lys av det Sundmark og Jers (2021, s. 231) sier om bildebøker som utfordrende basert på fortellingsformen som er brukt. I *VI er LØVER!* benytter forfatterne seg av en åpen slutt, dette var det flere elever som opplevde som svært vanskelig. «Vi må jo få vite hva som skjer i boka, den kan ikke bare slutte sånn, da er det jo ikke slutt!», var det en elev som uttalte. I møte denne boka var det altså ikke bare tema alvorlig sykdom og mulig død som var utfordrende for elevene, men også bokas dramaturgiske oppbygning.

5.6 Brudd på forventninger

Under høytlesningen dannet elevene seg flere forventninger basert på deres tidligere erfaringer og tolkning av bildeboka. Forventninger om lykkelig slutt, sykdom som helbredes, og sykehuset er de forventningene jeg har valgt å vektlegge i studien. Det var ved bokas siste oppslag at flere av skjema-bruddene forekom. For det første var det en åpen slutt som overrasket alle elevene, og for det andre fikk ikke elevene den lykkelige slutten de forventet gjennom lesningen av de tidligere oppslagene. I tillegg til dette ble det brudd på elevenes forventninger om at storebror skulle bli frisk av å være på sykehuset.

Elevenes brudd på forventninger, eller skjema, kan kobles til Langers tre posisjoner: 1: «å være utenfor på vei inn i en forestillingsverden», 2: «å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden» og 3: «å stige ut og tenkte over det en vet» (Langer, 2005, s. 31-36). Når elevene leser boka, befinner de seg i posisjon to. Her bearbeider elevene informasjonen de kontinuerlig får servert og tolker denne basert på eksisterende kunnskap og forutsetninger. De gjør seg opp tolkninger om bokas innhold, mening og handling, samtidig som forventninger til boka bygges. Når elevene befinner seg i denne posisjonen og opplever brudd på skjema blir elevene kastet ut av teksten. De har nå møtt på noe som ikke stemmer overens med deres forventninger eller erfaringer. Elevene blir altså kastet ut av posisjon 2, og må tenke over hva de vet fra før om for eksempel sykehus som kan hjelpe dem å forstå den nye informasjonen som nå har oppstått, for så å stige inn i teksten igjen og

forstå teksten på nytt ut ifra de nye informasjonene. Altså er elevene her i Langers posisjon tre, samtidig som de nå er utenfor teksten, og må danne seg et nytt bilde av teksten som helhet, noe som vil si at elevene også befinner seg i Langers første posisjon. Langer forklarer at elevene befinner seg i posisjon én ved introduksjonene av boka, som tidligere drøftet, men også hver gang de møter på noe uventet i teksten. Som det kommer frem fra dette blir altså elevenes lesing avbrutt gjentatte ganger ved skjemabrudd, og leseren beveger seg mellom de ulike posisjonene.

Det som skjer her, kan også ses i lys av metafor- og blandingsteorien Kaspersen (2012, s. 94) presenterer. Elevene beveger seg fra input rom 1, som er det kjente skjema, og over i det Kaspersen kaller blend ved å prøve å forstå det nye fenomenet ut ifra de nye emergente trekkene ved sykehus de nå har lært. Elevene befinner seg nå i det generiske rommet, og har dannet seg et nytt skjema for scenariet sykehuset og scriptet sykdomsforløpet. I det generiske rom befinner trekkene som er felles for det ukjente og det kjente seg (Kaspersen, 2012, s. 94). Gjennom skjemabrudd fremkaller man både følelser og empati hos leseren som opplever et sjokk i møtet med et brudd. Dette kom tydelig til uttrykk i de litterære samtalene der et stort flertall av elever reagerte sterkt på bokas siste oppslag.

6. Avslutning

I de to foregående kapitlene har jeg presenter studiens funn og drøftet disse opp mot det teoretiske grunnlaget redegjort for i kapittel to. I lys av funn og teorigrunnlaget vil jeg her oppsummere hva jeg har funnet ut om studiens problemstilling: *Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med en bildebok om alvorlig sykdom og mulig død?*

Ved å observere fire litterære samtaler på 2-4.trinn har jeg fått innsyn i noen elevers forventninger til sykehuset som arena, sykdom som fenomen og barnelitteratursjangeren. Jeg har gjennom arbeidet med denne masteroppgaven dannet meg et inntrykk av hvordan elevenes kognitive skjema ble utfordret gjennom høytlesning av bildeboka *Vi er LØVER!* (Mattsson & Lucander, 2021). Funnene viser at elevene som deltok i studien hadde tydelig forventninger til sykdom og død. Elevene forventet at storebror ville bli frisk ved hjelp av sykehuset, og forventet en lykkelig slutt. Elevene uttrykte tydelige forventninger til hvordan et sykdomsforløp hos barn utspiller seg, nemlig at man alltid blir frisk. Det at storebror måtte på sykehus ble ikke mottatt av elevene som tegn på alvorlig sykdom, men som noe positivt ettersom at han da skulle bli frisk, det var altså positivt at storebror måtte på sykehuset. Elevene forventet at på sykehuset, kanskje nærmere bestemt med hjelp av leger og sykepleiere, skulle storebror bli frisk. Dette var felles i alle elevgruppene, og slik jeg tolket elevenes ytringer i begynnelsen av samtalene, var det helt utenkelig at storebrors sykehusopphold skulle ende på en annen måte enn bra. Her har elevene gitt uttrykk på kognitive skjema for hendelsesforløp og stedskildringer, altså script og scenario, som i løpet av høytlesningen ble utsatt for tydelig brudd.

Forekomsten av slike kognitive skjemaer kan skyldes en overføring av foreldres holdninger, barnas tidligere erfaringer, innslag fra tv eller film, men også en kulturell forståelse av helsevesenet. Barn i Norge har kanskje lite erfaring med at barn dør, og spesielt av alvorlig sykdom. Dette kan være med på å forsterke barnas tillit til det norske helsevesenet, og dermed sykehuset. En slik forventning er for all del positiv, men likevel også problematisk. Dette fører meg inn på spørsmålet om når, og eventuelt hvorfor, man skal introduserer håpefulle barn for at håp ikke er alt, og at sykdom og død er en realitet,

selv hos barn. *Vi er LØVER!* er en bok som kan bryte med barns illusjon om lykkelig slutt, men den har likevel mange aspekter som kan bidra til å utvikle verdifull livsmestring hos barn. Som lærer kan en slik bok være lur å ha i verktøykassa hvis vanskelige situasjoner forekommer.

For å oppsummere har jeg her prøvd å belyse problemstillingen ved å trekke frem funn som sier noe om barns kognitive skjema, og hvordan disse skjemaene ble utsatt for brudd i en litterære samtale om bildeboka *Vi er LØVER!*. Gjennom elevenes ytringer knyttet til både verbaltekst, bilder, dramaturgi, lærernes spørsmål og bildeboka som helhet, kan det se ut som elevens kognitive skjemaer ble utfordret i møte med akkurat denne boka. Funnene i denne studien er sterkt sammenknyttet bildeboka som ble brukt. Det var i møte med denne bildeboka, og temaene alvorlig sykdom og død, at elevenes kognitive skjema ble utfordret. Jeg kan derfor ikke trekke en generaliserbar konklusjon om alle barns kognitive skjema utfordres i møte med andre typer utfordrende bildebøker.

6.1 Videre forskning og begrensinger ved studien

Arbeidet med denne masteroppgaven har vekket en interesse hos meg for den kognitive litteraturteorien. Selv om studien ga meg interessante svar, har jeg blitt enda mer nysgjerrig på barns kognitive skjema, og hvordan barn opplever skjemabrudd, og i hvilke møter bruddene forekommer. Det er mye i denne oppgaven jeg ikke har berørt. Jeg kunne gått dypere inn i lærernes spørsmål, og hvordan disse påvirket elevenes forventninger gjennom høytlesningen og førte til brudd. Jeg kunne også intervjuet både elevene og læreren i studien, for å få dypere innsyn i erfaringer som kan ha påvirket elevens møte med bildeboka. Innledningsvis viste jeg til det tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring. Dette skulle jeg gjerne gått dypere inn i med relevans til denne studien, men grunnet oppgavens omfang fikk jeg dessverre ikke mulighet til dette. Det er mye jeg kunne gjort annerledes, og enda mer jeg gjerne skulle fått svar på. Jeg håper denne masteroppgaven kan være med på å vekke andres interesse for det kognitiv litterære teorifeltet, og dermed muligens bidra til mer forskning innen feltet. Uavhengig av metode, er veien for videre forskning åpen.

Litteraturliste

- Aubert, V. & Alstad, B. (1985). *Det skjulte samfunn* (Ny utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. I *Rethorique de l'image* (s. 22-[35]). Oslo: Pax.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka* (bd. 71). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Bjorvand, A.-M. (2002). Når barn leser bildebøker. I E. S. Tønnessen, A. Roe, E. Maagerø, A. Løvland & A.-M. Bjordvand (Red.), *Den Andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69-81). Oslo: Universitetsforl.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1* (s. 62-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christofferson, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper* (bd. nr. 181). Bergen: Fagbokforl.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Espeland, A. J. & Grimen, B. (2015). Ungdomsbøker handler om mord, selvmord og død. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/rogaland/mange-dystre-ungdomsboker-1.12187834>
- Evans, J. (2015). Challenging and controversial picturebooks: What are they and who are they for? I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts* (s. 1-94). New York: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax.
- Genette, G. (1997). *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjershaug, J. O. (2022). Gribber. Hentet fra <https://snl.no/gribber>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 3-4(Issue), s. 163-168.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hole, S. (2013). *Annas himmel* Cappelen Damm.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic journal of literacy research*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Illum Hansen, T. (2011). *Kognitiv litteraturredaktik*. København: Dansk lærerforeningen.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Itten, J. (1995). *Farvekunsten og dens elementer : subjektive opplevelser og objektive kunnskaper som veiledning til kunsten*. Saltrød: Forsythia.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Kaspersen, P. (2012). Litteratur og kognition. I M. Jørgensen, J. Fibiger, A. Q. Henkel, P. Kaspersen & S. Kjerkegaard (Red.), *Viderei teksten: litteraturpædagogiske positioner og muligheter* (s. 87-100). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Oslo Unipub.
- Kress, G. & Jewitt, C. (2003). *Multimodal Literacy* (bd. 4). New York: Peter Lang: New literacies and digital epistemologies.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (NOR01-06). Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (NOR01-06). Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (NOR01-06). Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2013). Towards a Cognitive Theory of Picturebooks. *INTERNATIONAL RESEARCH IN CHILDRENS LITERATURE*, 6(2), 143-160. <https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2021). Cognitive challenges of challenging picturebooks. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education- international perspectives on language and literature learning* (s. 23-42). New York: Routledge.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (A. Sörmark, Overs.). Goteborg: Daidalos.
- Lem, S. (2009). Opphev ondskapen! Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/wew9n/opphev-ondskapen>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademsik.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster, 7. Hentet fra <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Mattsson, J. & Lucander, J. (2021). *Vi er LØVER!* Oslo: Gyldendal.
- Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* (bd. 3). Amsterdam: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. ed. utg.). New York: Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utdfordrende bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Oslo: Novus.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. I. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteraturen, introduksjon for lærere* (s. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Milton: Milton: Taylor & Francis Group.
- Ordbøkene.no. I. Hentet fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=scenario&scope=ei>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* Høyskoleforlaget.
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks : a guide for primary and early years students and teachers*. London: Routledge.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Stokke, R. S. (2014). 'Men han har forskjellig farge på øynene.' Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæreren*.
- Sundmark, B. & Jers, C. O. (2021). The challenge of creativity: using picturebooks sequencing for creative writing. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education- international perspectives on language and literature learning* (s. 229-245). New York: Routledge.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Folkehelse og livsmeistring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=saf01-04&lang=nno&TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Wiseman, A. M. (2012). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picturebooks About Death and Dying. *Children's Literature in Education*, 44. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10583-012-9174-3.pdf>
- Aase, L. (2005). Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

10.05.2022, 14:50

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

479674

Prosjekttittel

Barns respons i møte med utfordrende bildebøker

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Seierstad Stokke, russ@oslomet.no, tlf: 67237451

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Momrak Kvam, kristinekvam@hotmail.com, tlf: 41545302

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.08.2022

Vurdering (1)

20.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foresatte

[Informasjon om forskningsprosjekt- barns respons på bildebøker i skolen

Til foreldre/foresatte i klasse [redacted]

Jeg skal besøke [redacted] skole fordi jeg skal skrive masteroppgave om barns kognitive skjema i møte med bildebøker om sykdom og død. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barn snakker om bildebøker med tema sykdom og mulig død. Skolens nye læreplan legger vekt på arbeid med folkehelse og livsmestring. Barn har kognitive skjemaer, ofte kalt forventningsskjema, som de bruker i møte med litteratur. Dette handler om at barn ofte har en *forventing* om hvordan handlingen i en bok vil utspille seg. Det jeg som forsker skal se på i dette prosjektet, er hvordan barns forventningsskjema utfordres i møte med bildebok, og hvordan barna responderer når bokas handling og slutt eventuelt ikke går som forventet. Jeg skal også se mer generelt på hvordan barn tolker tekst og bilder i bildebøker.

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn.

Problemstillingen: Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med bildebøker om sykdom og død? Og hvordan responderer barn på slike bildebøker?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristine Momrak Kvam (student) og Ruth Seierstad stokke (veileder) ved OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er klassen til ditt barn inkludert i studien?

Jeg ønsker å besøke ulike typer skoler, og deres skole er med på å gi en bredde i datainnsamlingen. Jeg ønsker å observere lærere som er vant til å bruke bildebøker i klasserommet, og gjennom bekjente på skolen har jeg kontaktet rektor og læreren deres som sa ja til at klassen kunne delta i prosjektet.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Barnet ditt/ barnet du er foresatt for er med i en vanlig undervisningstime der klassen leser en bildebok og samtaler om denne. Bildeboken som brukes, er foreslått av meg, men faller inn under det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse som skolen skal arbeide med (se mer informasjon om bildeboka nedenfor). Snakk gjerne med barnet ditt om bildeboka etter at denne er lest i klassen. Jeg som forsker skal observere denne undervisningstimen, og vil sitte bak i klasserommet og notere. Elevenes navn vil ikke bli notert, og forskingsnotatene mine vil dermed være helt anonyme.

Bildeboka «Vi er løver» av Jens Mattsson og Jenny Lucander

Boka handler om to brødre som er glad i å leke at de er farlige løver på savannen. Men så blir storebror syk og må på sykehus, og det blir vanskeligere å leke sammen. Likevel får de til å leke også på sykehuset, og vi ser en rørende søskenkjærlighet komme til uttrykk. Boka slutter åpent med at hele familien er sammen på sykerommet og vi vet ikke helt hvordan det går med den syke broren.



Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at ditt barn/ barnet du er foresatt for skal inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Da vil ikke ytringer barnet kommer med noteres ned i observasjonsnotatene. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis dere velger å protestere mot deltagelse. Ta kontakt med kontaktlærer eller meg (Kristine) hvis dette gjelder deg.

Personvern – hvordan oppbevares og brukes opplysninger om litteratursamtalen

Vi vil bare bruke notatene fra samtalen fra undervisningen til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektansvarlig (student og veileder) som vil ha tilgang til notater i prosjektet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til datamaterialet, vil alle opplysninger bli anonymisert. Elevene vil ikke bli notert med navn, men vil i mine notater få tildelt koder (elev1, elev2, etc.). Skolen og lærer vil også bli anonymisert, og dermed ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av masteroppgave. Observasjonsnotatene vil bli lagret på forskningsserver tilhørende OsloMet med ~~tofaktor~~-autentisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle observasjonsnotater vil bli slettet/makulert innen prosjektslutt 31.08.2022.

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

- OsloMet- Storbyuniversitet ved:
 - Student: Kristine Momrak Kvam, mail: s324992@oslomet.no, tlf: 41545302
 - Veileder: Ruth Seierstad Stokke, mail: russ@oslomet.no, tlf: 67237451
 - Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, mail: personvernombud@oslomet.no, tlf: 67 23 55 34

Med vennlig hilsen
Kristine Momrak Kvam
Student

Ruth Seierstad Stokke
Veileder

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Barns respons i møte med bildebøker som handler om sykdom og død»?

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barns respons på lesing av bildebøker med tema sykdom og/eller død. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barn responderer på bildebøker med tema sykdom og død. Barn har kognitive skjemaer, ofte kalt forventningsskjema, som de bruker i møte med litteratur. Dette handler om at barn ofte har en *forventing* om hvordan handlingen i en bok vil utforme seg basert på barnas ulike personlig erfaringer. Det jeg som forsker skal se på i dette prosjektet er hvordan barns forventningsskjema utfordres i møte med et utvalg bildebøker, og hvordan barn responderer når bokas handling og slutt eventuelt ikke går som forventet. Jeg skal også se mer generelt på hvordan barn tolker tekst og bilder i bildebøkene.

Dette prosjektet er en del av min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn. Problemstillingen: Hvordan utfordres barns kognitive skjema i møte med bildebøker om sykdom og død? Og hvordan responderer barn på slike bildebøker?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristine Momrak Kvam (student) og Ruth Seierstad stokke (veileder) ved OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å besøke ulike typer skoler, og deres skole er med på å gi en bredde i datainnsamlingen. Jeg ønsker lærere som har erfaring og/eller kompetanse i bruk av bildebøker i klasserommet, og gjennom bekjente har jeg blitt anbefalt deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som lærer vil gjennomføre høytlesning av bildeboka «*Vi er løver*» av Jens Mattsson, og ha en litterær samtale med elevene underveis. Jeg som forsker vil sitte bak i klasserommet og ta observasjonsnotater av elevenes respons. Hverken elevene eller lærerens navn og skole er relevant for forskingen og vil dermed ikke bli notert.

Hvis du som lærer ønsker, gjennomfører jeg gjerne et kort intervju med lærer i etterkant av undervisningstimen. Intervjuet vil dreie seg om lærerens tanker om det som skjedde under høytlesning og den litterære samtalen. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

Metoden som brukes er ikke-deltagende observasjon og intervju. Dataene vil samles inn gjennom observasjon notater jeg som forsker tar under høytlesningen. I etterkant av den litterære samtalen er det mulig jeg ønsker å gjennomføre et kort intervju av lærer om lærerens forventning til den litterære samtalen og resultatene fra samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du samtykker til deltakelse nå, kan du når som

helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene forklart i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun prosjektansvarlig (student og veileder) som vil ha tilgang til notater og lydopptak.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til datamaterialet, vil alle opplysninger bli anonymisert og kodet. Elevene og lærer vil ikke bli notert med navn, men vil i mine notater få tildelt koder (elev1, elev2, lærer1, etc.). Observasjonsnotater og lydopptakene vil bli lagret på forskningsserver tilhørende OsloMet med tofaktor-autentisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt av observasjonsnotater, lydopptak og samtykkeskjemaer vil bli slettet/makulert innen prosjektslutt 31.08.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet- Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet ditt som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt
- 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:

- OsloMet- Storbyuniversitet ved:
Student: Kristine Momrak Kvam, mail: s324992@oslomet.no, tlf: 41545302
Veileder: Ruth Seierstad Stokke, mail: russ@oslomet.no, tlf: 67237451
Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, mail:
personvernombud@oslomet.no, tlf: 67 23 55 34

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristine Momrak Kvam
Student

Ruth Seierstad Stokke
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i undervisning med høytlesning av bildebok og litterær samtale
- Å delta på intervju om den litterære samtalen

Jeg samtykker til mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Navn, dato)

Vedlegg 4: Informasjon om Vi er LØVER! og forslag til spørsmål

Litterær samtale *Vi er LØVER!*

Formålet med masteroppgaven min er å se på barns kognitive skjema i møte med utfordrende bildebøker. Tema for boka jeg har valgt er sykdom og mulig død. Det som gjør akkurat denne boka aktuell for min oppgave er at boka har en åpen slutt. Hos yngre barn ser man ofte at de opplever det som kalles et brudd på kognitive *forventingsskjema* når de ikke får en gitt lykkelig slutt slik de er vant til gjennom litteratur og film (eks en typisk Disney film). Ved en åpen slutt kan det ofte oppstå litt frustrasjon og forvirring hos yngre barn, og det er blant annet dette jeg skal se på i min oppgave, nemlig hvordan barns kognitive skjemaer utfordres i denne boka. Barn har en forventning til hvordan en bok skal utspille seg, gjerne at et problem oppstår, helten redder dagen, og helten får en lykkelig slutt. I denne boka er ikke det tilfellet, og barna vil oppleve flere brudd på forventingsskjemaene gjennom boka. Det er barnas reaksjoner og respons jeg vil være opptatt av å notere ned under den litterære samtalen. Alle tilfeller der barna reagerer på en eller annen måte fordi noe i boka er ukjent, overraskende, eller «urettferdig» vil være aktuelt. Jeg skal også se på hvordan barna tolker de ulike illustrasjonene og verbalteksten. |

Under kommer noen veiledende spørsmål som kan brukes til de ulike oppslagene. Du som lærer har full frihet til å endre på disse, lage egne spørsmål eller kutt spørsmål. Det viktigste er å la elevene styre samtalen i den retningen de tolker boka, og spiller videre på elevenes tolkinger og respons. Men ha i bakhode at det er elevenes opplevelse av hvordan sykdom og død uttrykkes gjennom boka som er relevant for meg, så trekk gjerne elevene tilbake på dette hvis samtalen vandrer for langt.

Vi er løver

Forside

- Hva tror dere denne boka handler om? Hvorfor
- Hva ser dere på forsiden her?
- Hvor ser det ut som de er?



Merk: sykehuset oppe i hjørnet og bandasjen på storebror sin arm. Se om noen elever legger merke til dette og spør hva de tror det kan bety.

Oppslag 1

Merk: hjelp elevene med å definere ordene savanne, gaselle og gru hvis nødvendig



Oppslag 2

- Hva ser dere på denne siden?
- Hvem er disse to? (pek på mor og far)
- Hva gjør moren og faren?
- Tror dere lillebror og storebror er gode venner?



Oppslag 3

- Hva vil det si å knurre og klynke? Kan dere vise meg? (få elevene til å knurr og klynke)
- Hva ser dere på denne siden?
- Hva er der foreldrene gjør?
- Hva ligger i senga til storebror?



Oppslag 4

- Hva er det som skjer her?
- Hva gjør lillebror?
- Hva tror dere lillebror føler? Hva viser ansiktet hans?
- Hvorfor tror dere lillebror blir sinna?
- Tror dere lillebror føler noe annet enn bare å være sinna?
- Hva tror dere moren vil snakke om?
- Hvordan ser moren sitt ansikt ut? Hva tror dere hun føler?



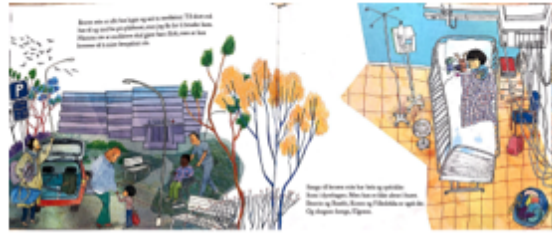
Oppslag 5

- Hva ser dere på denne siden her? (pek på sprøyten i senga, tegningen av blodprøver)
- Hva er det lillebror gjør?
- Hvorfor tror dere han prøver å gjøre storebror glad?
- Hvordan ser storebror ut? Glad? Sliten? Redd? HVORFOR?
- Hva gjør moren?
- Hva tror dere moren føler? Hvordan ser ansiktet hennes ut?



Oppslag 6

- Hva ser dere her?
- Hvorfor tror dere storebror må bo på sykehuset?
- Hva vil det si å misteløvepelsen sin?
- Hva gjør storebror?
- Hvordan ser storebror sitt ansikt ut?
- Hva tror dere storebror føler?



Oppslag 7

- Hva skjer her?
- Hva er det lillebror føler?
- Hvorfor tror dere lillebror er så utålmodig?
- Hva tror dere lillebror tenker?
- Hva gjør moren og faren?
- Hva tror dere de tenker?
- Hvordan ser store bror ut?
- Hva tror dere storebror føler?
- Hva tror dere storebror tenker på?
- Hvorfor tror dere storebror er koblet opp i slanger og ledninger?
- Det står at storebror brøler svakere, hvorfor gjør han det?



Oppslag 8

- Hva skjer nå?
- Hva tror dere storebror føler nå? Hvordan ser ansiktet hans ut?
- Hvorfor tror dere lillebror gjør dette selv om han vet det ikke er lov?
- Hva tror dere mamma og pappaen sier når de finner ut av dette?
- Hvor er de? Drar de til savannen?
- Hvorfor tror dere det er så viktig for brødrene å ha leke løver?



Oppslag 9



Oppslag 10

- Hva er det som skjer nå?
- Hvorfor tror dere alle legene kom løpende?
- Hva tror dere lillebror tenker nå? Hva føler han?
- Tror dere pappa er sint?
- Hvordan ser pappaen ut?
- Og hva gjør storebror?
- Hvorfor tror dere han sovet?



Oppslag 11

- Hva har skjedd med storebror?
- Hvorfor tror dere han mister håret?
- Hvordan ser storebror ut nå? Hva føler han?
- Hvordan ser moren ut? Hva føler hun? Hvorfor?
- Hva skjer her? (pek på leken med de andre barna)



Oppslag 12

- Hva tror dere skjer her?
- Hva er det moren gjør? (hun gråter)
- Hvorfor tror dere moren gråter?
- Hvordan ser storebror ut?
- Hvorfor tror dere alle ledningene er koblet av storebror nå?
- Hvorfor fikk lillebror nå lov til å ligge i sengen sammen med storebror?
- Lillebror sier at løver kan savne flokken sin, hva tror dere han mener med dette?
- «snart skal vi gå på jakt igjen», hva tror dere dette betyr?

Vis at boka er slutt og ta opp samtalen igjen

- Hvordan sluttet denne boka?
- Hva skjedde med storebror på slutten?
-

