

Anja Marie Hakvåg

Ivan Olsen, din vattnisse! Ivan Olsen, your fool!

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2019

Anja Marie Hakvåg

Ivan Olsen, din vattnisse! **Ivan Olsen, your fool!**

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn LGU13002
Pedagogikk og elevkunnskap 4
Veileder: Tatjana Kielland Samoilow
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

 **NTNU**
Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Som kommende lærer er jeg opptatt av at mobbing bør forebygges og bekjempes. På en annen side er jeg også opptatt av at lærerne bør gi gode litteraturopplevelser i undervisningen. Av den grunn var min problemstilling for denne forskningen følgende: *Hvordan fremstilles mobbing i Gummi-Tarzan, og hvordan forstår en gruppe elever mobbingen i boken?* For å avdekke denne problemstillingen, valgte jeg meg tre forskningsspørsmål. *Hvilken rolle spiller det fantastiske for mobbingen? Hvorvidt utvikler elevene empati for Ivan Olsen? Hva slags virkemidler blir brukt for å fremheve tematikken mobbing?* Mitt teoretiske grunnlag var Martha Nussbaum (2016) og Maria Nikolajeva (2014). Begge disse teoretikerne mener at empatiskaping forekommer i møtet med litteratur. Hvordan empatiskaping best og hurtigst kan forekomme gjennom litteratur, har de derimot et ulikt syn på.

Studien er en kvalitativ forskning, hvor jeg har analysert boken *Gummi-Tarzan*, og foretatt en innholdsanalyse av fire elevtekster. Mine mest sentrale funn er at fantastiske innslag i boken gjør det mulig for forfatteren å skape morsomme, men sørgelige hendelser. Dette viser også til et virkemiddel som ofte blir brukt i denne boken, nemlig humor. Det kan også tyde på at empatiskaping har forekommet hos elevene som har deltatt i denne forskningen, både i tråd med Nussbaum (2016) og Nikolajeva (2014).

Summary

As a teacher to be, I think it is important to prevent and combat bullying. On another side, I also think it is significant to give the students good experiences with literature. For that reason, I wanted to find out: *How is bullying in Gummi-Tarzan represents, and how does a group of students understand the bullying in the book?* To find answers to my issues, I chose three questions that I believe can support my research. *Which role does the fiction play to demonstrate the bullying in the book? To what extent do the students develop empathy for Ivan Olsen? What kind of literary techniques is the author using to show the bullying?* My theory is based on Martha Nussbaum (2016) and Maria Nikolajeva (2014). They both mean humans can develop empathy in meeting with literature, but they have contrary view on how empathy best can be developed through literature.

The study is a qualitative research, in which I have analysed the book *Gummi-Tarzan*, and made a content analysis of four student texts. My most important discovery is that the

fictional make it possible for the author to create fun, but sad situations. This also shows a literary technique that is often used in this book, in fact humour. It may also indicate that the students who took part in this research, have developed empathy, in thread with both Nussbaum (2016) and Nikolajeva (2014).

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
2. Teoridel	5
2.1 Utvalg av teori	5
2.2 Litteraturen som hjelpemiddel til å utvikle empati	5
2.3 Litterære virkemidler og bildebruk	7
3. Metodedel	9
3.1 Kvalitativ forskning	9
3.2 Utvalg av elever	10
3.3 Innsamling av datamaterialet	10
3.4 Etske aspekter ved metodevalget	11
3.5 Stryker og svakheter ved metoden	12
4. Analyse- og drøftingsdel	12
4.1 Litterær analyse og drøfting av <i>Gummi-Tarzan</i>	13
4.2 Innholdsanalyse og drøfting av elevtekstene	19
4.3 Konklusjon og noen avsluttende refleksjoner av analyse- og drøftingsdelen	22
5. Avslutning	23
Litteraturliste	25
Vedlegg	27
Vedlegg 1 – Oppgavearket til elevene	27
Vedlegg 2 – Negativt samtykke	28

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven vil jeg skrive om et tema som i større eller mindre grad påvirker oss alle. Noen har beseiret den, mens andre klarte ikke å leve med den, nemlig mobbing. Som fremtidig lærer er jeg lovpålagt å ikke akseptere mobbing. Det skal være nulltoleranse for mobbing i skolen, noe som jeg mener er en viktig visjon. Foruten nulltoleranse for mobbing, ville man med andre ord ha godtatt at det er greit at mobbing forekommer i en viss grad. Interessen for å skrive om dette temaet ble forsterket da jeg den 20.01.19 leste på tv2.no at kunnskapsministeren, Jan Tore Sanner, er bekymret for hvor mange mobbesaker det er i norsk skole (Five, 2019). Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) hevder at barns møter med litteraturen vil skape empatiske, tolerante og demokratiske elever. Av den grunn ville jeg undersøke følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles mobbing i Gummi-Tarzan, og hvordan forstår en gruppe elever mobbingen i boken?* Videre valgte jeg meg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg til å avdekke min valgte problemstilling. Disse er: *Hvilken rolle spiller det fantastiske for mobbingen? Hvorvidt utvikler elevene empati for Ivan Olsen? Hva slags virkemidler blir brukt for å fremheve tematikken mobbing?* For å søke svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg foretatt en skjønnlitterær analyse og bildeanalyse av boken, og samlet inn og analysert fire elevtekster som omhandler elevenes opplevelse av mobbingen som forekommet i boken *Gummi-Tarzan*. Hovedvekten i forskningen har jeg lagt i elevtekstanalysene.

Gummi-Tarzan er skrevet av den danske forfatteren Ole Lund Kirkegaard, og ble utgitt i Norge i 1978. Boken handler om Ivan Olsen som daglig blir mobbet av de store guttene i klassen, faren og læreren. Ivan synes det er leit at han aldri mestrer det de store guttene gjør, eller det som faren og læreren forventer at han skal klare. En dag møter han ei heks som oppfyller et av hans ønsker, nemlig at alle hans ønsker blir oppfylt for en dag. Rollene snur seg. Nå er det Ivan sin tur til å ta hevn. Dagen etter er kreftene borte, og dagen begynner på nytt med buksevann (Kirkegaard, 2004).

Jeg vil starte med teoridelen. Her vil jeg se på hvordan bøker kan bidra til empatiskaping hos barn, funksjonen til ulike skjønnlitterære virkemidler og bildebruk. I metoddelen presenterer jeg hvordan jeg har gjennomført forskningen min, viser til etiske aspekter, styrker og svakheter ved metodevalget mitt. For å finne ut hvordan mobbingen fremstilles i boken, og hvordan elevene forstår mobbingen, har jeg i analyse- og drøftingsdelen analysert både *Gummi-Tarzan* og elevtekstene, og drøftet dette opp imot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2. Teoridel

2.1 Utvalg av teori

Maria Nikolajeva og Martha Nussbaum er to teoretikere som har beskrevet hvordan empatiskapning kan forekomme gjennom litteraturen. Førstnevnte fikk i 2008 et annet syn på litteraturen enn tidligere. Før var Nikolajeva opptatt av blant annet tekstenes sjanger, tid og makt. Etter 2008 ble hennes fokus flyttet over fra teksten og til leserne av teksten. Hun oppdaget at barnelitteratur også har et pedagogisk aspekt. Hennes nye interesse og nysgjerrighet over barnelitteraturens publikum resulterte i en studie kalt *Reading for Learning – Cognitive approaches to children's literature* (Nikolajeva, 2014, s. 7). Martha Nussbaum har gjennom hele sin karriere vært opptatt av det psykologiske aspektet i litteraturen og barns utvikling. Hennes interesse for dette temaet hevder kun kommer fra å vokse opp med ei alkoholisert mor. Hennes største verk omhandler følelser, empatiskapning og medfølelse, og et resultat av dette er boken *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne* (Engelstad, 2016). Før å søke svar på min forskning, er det Nikolajeva og Nussbaum jeg hovedsakelig har valgt å støtte meg til. Andre teoretikere er også i en mindre grad nevnt, men hovedvekten ligger på Nikolajeva og Nussbaum. Jeg kommer ikke til å nevne alle begrepene i teoridelen, da det for denne oppgaven er mest hensiktsmessig å introdusere noen begreper under analysen og drøftingen av *Gummi-Tarzan* og elevtekstene.

2.2 Litteraturen som hjelpemiddel til å utvikle empati

Aristoteles skriver i *Poetikken* at «Litteratur er mer filosofi enn historie» (Nussbaum, 2016, s. 33). Han mener med dette at litteraturen mest av alt tilbyr og bidrar til mellommenneskelig forståelse. Litteraturen gir, ifølge Aristoteles, leseren erfaringer og bekjentskaper til det som kan hende i livet, og viser hvilke konsekvenser dette kan føre til i livet. Siden Aristoteles hevder at litteratur også omfatter utvikling av menneskelige egenskaper, vil jeg i dette kapitlet se på hvordan litteraturen kan være med på å utvikle empati.

Nussbaum (2016, s. 12) hevder at litteraturen kan bidra til å utvikle leserens empatiske evne. Empati handler om å kunne sette seg selv inn i andres livssituasjon, og forsøke å forstå hvordan et annet menneske har det. Det å være empatisk betyr ikke at man skal overta den andres følelsesliv, men ha forståelse for en annen (Nussbaum, 2016, s. 14).

Barnets undring over det fantastiske i litteraturen, er med på å legge grunnlaget for at barnet skal kunne forstå andre medmennesker i hverdagen. Om barnet for eksempel møter en

karakter i litteraturen, kan det tilegne karakteren både liv, følelser og tanker så lenge karakterens indre er ukjent for barnet. Karakterens indre handler om karakterens personlige følelsesliv og tanker. Barnet undres over hvordan denne karakteren opplever verdenen, og tilegner den et liv ut ifra dets egen forståelse av verdenen. Medmenneskene som barnet møter i hverdagen har også et skult indre, og på den måten kan det tenkes at barnet forsøker å forstå medmenneskene på samme måte som karakterene i litteraturen. Av den grunn mener Nussbaum at «*Et barn som fratras fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på*» (Nussbaum, 2016, s. 30).

Litteraturen kan være en farbar vei for å forsøke å forstå hvordan andres menneskers livssituasjon er. Gjennom litteraturen blir leseren invitert til å forstå for eksempel andre kulturer, nasjonaliteter, relasjoner og samfunn som man ikke nødvendigvis har kjennskaper til i sin egen hverdag. I litteraturen kan leseren oppleve og se andres livssituasjoner, foruten at man trenger å oppleve det selv. På den måten skaper man både erfaring og empati gjennom litteraturen (Nussbaum, 2016, s. 29).

For at empatiskaping skal forekomme, vektlegger Nussbaum (2016, s. 34) viktigheten av at leseren lever seg inn i historien, og om mulig identifiserer seg med karakterene i litteraturen. Man kan tenke seg at man lever livet til karakterene i litteraturen, og forestille seg hvordan man selv ville håndtert og opplevd de ulike hendelsene karakterene utsettes for. På den måten mener Nussbaum (2016, s. 29) at litteraturen også blir viktig for å danne gode samfunnsborgere. Dette mener jeg viser til viktigheten av at leseren lever seg inn i litteraturen. Man må våge å kjenne på følelsene til karakteren for å vite hvordan han har det, noe som kan være vanskelig i det daglige liv (Nussbaum, 2016, s. 33). Det kan være utfordrende for en hvit gutt å kjenne på følelsene en brun gutt opplevde under raseskillepolitikken i Sør-Afrika, men gjennom litteraturen kan man komme nær mennesker som har opplevd dette. Dermed mener Nussbaum (2016, s. 34) at det blir enklere for leseren å forestille seg at historien kunne ha handlet om seg selv.

Noen ganger møter man også karakterer det er vanskelig, og kanskje umulig å identifisere seg med (Nussbaum, 2016, s. 34). Årsakene kan være at omstendighetene rundt karakteren er ukjent for leseren, eller at karakterens handlinger ikke er forsonlig med hva leseren selv ville ha gjort i den aktuelle konteksten. Uavhengig av hva som er årsaken, kan dette også føre til forståelse. Leserens evne å forstå hvorfor karakteren handlet som han gjorde, om leseren får innblikk i karakterens refleksjoner og tanker. På den måten vil både identifikasjon og

fravær av identifikasjon med karakterene føre til forståelse for andre mennesker og deres livssituasjon (Nussbaum, 2016, s. 34).

På en annen side mener Maria Nikolajeva (2014, s. 86) at leseren skal være forsiktig med å identifisere seg med karakterene i den litterære teksten, selv om karakterenes personlighet ligner ens egen. Nikolajeva hevder videre at leseren bør være objektiv, og ikke subjektiv i sin lesing. Da kan man bedre forstå karakterene foruten å føle med dem. Dette kan sees på for å være motstridende i forhold til forrige avsnitt, da det der vektlegges evnen av å kunne leve seg inn i andres livssituasjon, men Nikolajeva hevder at man som leser heller skal forsøke å leve seg inn i andres livssituasjoner som er ulik ens egen (Nikolajeva, 2014, s. 87). Leserens egen livssituasjon er kjent, og dermed mener Nikolajeva at det ligger en større utfordring i å leve seg inn i en ukjent livssituasjon, og at den empatiske evnen dermed blir utviklet raskere.

Den største ulikheten mellom Nussbaum (2016) og Nikolajeva (2014), er at Nussbaum fremhever viktigheten av innlevelse for å oppnå empatiskapning. Hun vektlegger at menneskers indre er ukjent for hverandre, og selv om vi kanskje føler oss lik noen andre mennesker eller karakterer, kan vårt indre være ulikt. For å oppnå en forståelse for hvordan andre opplever verdenen, mener Nussbaum at innlevelse er en fruktbar vei til empati for andre (Nussbaum, 2016, s. 30) Nikolajeva ser på empatiskapning som en kognitiv prosess, og vektlegger hva som skjer i hjernen til leseren i møtet med litteratur. Som jeg har beskrevet i forrige avsnitt, hevder Nikolajeva at leseren gjennomgår en større kognitiv utvikling av empati om man prøver å sette seg inn i det ukjente (Nikolajeva, 2014, s. 87). Nikolajeva mener at hjernen har et behov for å forstå hvordan andre mennesker opplever verdenen, selv om deres opplevelse er totalt ulik ens egen opplevelse av verdenen (Nikolajeva, 2014, s. 87). Av den grunn er det en større kognitiv utfordring å sette seg inn i ukjente livssituasjoner.

2.3 Litterære virkemidler og bildebruk

Bildenes og illustrasjonenes komposisjon er med på å formidle tematikken i en tekst. Ofte skiller man mellom tre ulike perspektiver. Det første blir kalt for fugleperspektivet. Dette er et bilde eller en illustrasjon som er tatt ovenfra. Som tilskuer ser vi ned på motivet og handlingen. Dette er med på å gi leseren en oversikt over handlingen, men samtidig blir leseren også distansert bort fra karakterene. Den eller det som er høyest og størst i bildet, kan symbolisere makt ovenfor den eller det som er lengre ned og mindre i bildet. Her kan man tolke den minste gjenstanden eller mennesket for å være svak, og kanskje avhengig av det

største. Det motsatte av fugleperspektivet, er froskeperspektivet. Dette kan være med på å symbolisere undervikling, og dominans. Bildet er tatt fra bakkenivå og oppover. Vi kan tenke oss at det er slik en frosk ser verdenen. Det som befinner seg i bildet kan virke for å være stort, og av den grunn kan også et slik perspektiv være med på å fremheve en makt eller avmakt (Traavik, 2007, s. 28). Ofte legger leseren sin sympati til den personen som ser verdenen i et fugleperspektiv. Omverdenen er så mye større enn seg selv, noe som kan tolkes som avmakt og svakhet (Mjør og Birkeland, 2012, s. 77). Det siste perspektivet kalles for verdiperspektiv, og i et slikt bilde blir det viktigste i bildet ofte gjort mye større eller mindre enn omgivelsene. Det eller den som bildet handler om, blir enten forstørret eller forminsket, og samsvarer ikke med de andre proporsjonene i bildet (Traavik, 2007, s. 28).

Bildenes perspektiv kan altså hjelpe leseren til å tolke karakterenes relasjoner. Hvem er det som har makten? Hvem er den svake? Hvem er den viktigste i teksten? Linjene i bildet formidler også stemningen i teksten. Ofte blir horisontale linjer brukt for å vise ro og harmoni. Loddrette linjer legger tyngde på komposisjonen, og skaper bakkekontakt med motivet slik at motivet, det viktigste, ikke blir ovenpå og overlegen. For å skape drama og uro i et bilde, blir ofte diagonale linjer brukt. Slike linjer kan tolkes for å være i bevegelse, og forbereder leseren på at noe kommer til å hende (Traavik, 2007, s. 28). For å øke dramaet og bevegelsene i bildet, har bildet som regel ingen rammer. Dette gjør at leseren kan oppleve hendelsene i bilde for å fortsette utover boken, og selv om man leser ferdig boken forsetter handlingene (Traavik, 2007, s. 29).

Samspeillet mellom den skrevne teksten og bildene kalles for ikonotekst, og sammen driver de fram fortellingen (Mjør og Birkeland, 2012, s. 79). Den skrevne teksten og bildene handler om den samme fortellingen, men hvordan kan de forholde seg til hverandre? Det finnes flere kategorier på hvordan verbaltekst og bilde henger sammen, og jeg vil vise til de som har mest relevans for denne oppgaven. I en symmetrisk bok, forteller både verbal teksten og bildet den samme fortellingen. Det som står skrevet i verbalteksten, og også det som bildet viser. Dette kan føre til at leseren oppfatter verbal teksten eller bildet som overflødig, og at informasjonen blir gitt to ganger. Når bildet og verbalteksten utfyller hverandre med informasjon, er ikonoteksten kompletterende (Traavik, 2007, s. 21).

Humor er et vidt begrep, og omfavner mye. Det som oppleves morsomt for noen, trenger ikke å være morsomt for noen andre. Av den grunn mener jeg det kan være utfordrende å peke ut spesielle elementer i en bok som er humoristiske. Luigi Pirandello har definert begrepet *humor* i boken *Om humor* fra 1921, og han mener at humor først og fremst inneholder

motsetningen til hva som er humor, nemlig sorg (Gjesdal og Lending, 1994). Pirandello forklarer at humor og latter oppstår i det man innser og oppdager sitt eget selvbedrag. I stedet for å gråte eller sørge når man finner ut at vi ikke er slik som vi vil fremstå, ler vi. Det er altså et misforhold mellom den vi signaliserer at vi er, og den vi faktisk er. Dette kan symboliseres med ei maske. Hvem er vi med masken som vi for eksempel drar på jobb med, og hvem er vi uten masken når vi er alene? Pirandello hevder at vi mennesker vil oppleve en eller annen gang i livet at det er et misforhold mellom hvem vi innerst inne er, og hvem vi fremstår for å være. Dette er også noe som kan forbindes med sorg, men Pirandello mener vi heller kan velge å reagere med latter og humor. Dette er årsaken til at Pirandello hevder at «*Humor er en holdning til livet*» (Tin, 1994). For at humor skal være et fruktbart virkemiddel å bruke i litteraturen, mener Pirandello at det er «*Humoristens ettertanke som avslører motsetningene i det som først gav seg til kjenne*» (Tin, 1994). Det som Pirandello omtaler som humoristen mener jeg kan tolkes for å være forfatteren av en litterær teks, og at forfatterens budskap, mening og ettertanke over det som først ble fremstilt som humoristisk også kan være med på å fremstille det motsatte av latter, nemlig sorg. Han hevder videre at humoristens mål ikke skal være å avsløre hvem vi er uten masken, men avsløre det vi forestiller oss, altså illusjonen vi lever i. Av den grunn mener Pirandello at «*Humor består i følelsen av motsetningen og denne følelsen blir fremkalt av den særlige virksomhet som ettertanken utøver*» (Tin, 1994).

3. Metodedel

3.1 Kvalitativ forskning

I min forskning ville jeg undersøke hvordan mobbing fremstilles i boken *Gummi-Tarzan*, og hvordan en gruppe elever forstår mobbingen i boken. På grunnlag av dette, mente jeg at en kvalitativ forskningsmetode ville være mest hensiktsmessig å gjennomføre. Gjennom en kvalitativ forskning, gis forskeren en mulighet til å få et innblikk i andres virkelighet (Nilsen, 2012, s. 25). Siden jeg blant annet ville undersøke hvordan elever opplever tematikken i boken, var det viktig for meg å finne ut hva de mener, og skaffe meg et innsyn i deres virkelighet og oppfattelse av boken. Veien jeg gikk for å skaffe meg et innsyn i elevenes virkelighet og oppfattelse, var elevtekster. I etterkant har jeg foretatt elevtekstanalyse av de innsamlende tekstene. Om det er riktig å kalle det for elevtekstanalyse, stiller jeg meg samtidig kritisk til. En elevtekstanalyse kan også kjennetegne at man fokuserer på språket, setningsoppbyggingen, komposisjonen og mottakerbevisstheten i teksten (Skjelbred, 2011, s.

15). For min forskning er det innholdet som er viktig, og av den grunn velger jeg å kalle analysen jeg har gjennomført for innholdsanalyse av elevtekster. Ved å se på innholdet i elevtekster, mener Skjelbred (2011, s. 15) at man som lærer kan få et innblikk i elevenes tolkning og oppfatning av virkeligheten. Videre definerer Skjelbred (2011, s. 16) elevtekster som «*Tekster skrevet i en skolesammenheng, og som inngår som en del av barn og unges skriveopplæring*».

For at elevene skulle komme i gang med skriveprosessen, valgte jeg å gi de noen oppgaver som de kunne svare på. Dette var noe jeg egentlig ikke ville gjøre, da jeg ikke ville legge noen rammer for hva deres elevtekster skulle inneholde. Med hensyn til elevenes alder og årstinn, valgte jeg å gjøre dette allikevel i samråd med praksislærer. Årsaken var at jeg ville sikre meg at de kom i gang med tekstsakingen. Dette oppgavearket ligger vedlagt i vedlegg 1.

Det er viktig å huske at min forskning er todelt. For å finne ut av hvordan mobbingen fremtrer i boken, mente jeg en analyse av de skjønnlitterære virkemidlene og bildebruken i boken ville være mest hensiktsmessig for å diskutere dette. Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 22) vektlegger viktigheten av utvelgelsen av analytiske elementer. De hevder at en litterær analyse ikke kan belyse alle elementene ved en tekst, og at forskeren er nødt til å foreta et utvalg. Utvelgelsen forekommer på bakgrunn av hva forskeren ønsker å vise. Siden jeg ville fokusere på mobbing, har jeg valgt å se på sjanger, kontrast, humor, ikonotekst, bildeperspektiv, linjene i bildene og farger.

3.2 Utvalg av elever

Elevene ble valgt ut i samråd med praksislærer på min praksisskole. De fire elevene gikk på fjerdetrinn, og besto av to jenter og to gutter. Ifølge praksislæreren var elevene faglig sterke, og har stor interesse av å lese skjønnlitterære bøker. Det at elevene hadde god kjennskap til andre skjønnlitterære bøker, var noe jeg så på som en fordel, da de i denne forskningen skulle fortelle om hvordan de opplevde boken. Dermed kunne elevene bruke sine forkunnskaper om andre skjønnlitterære bøker til å bedømme den aktuelle boken.

3.3 Innsamling av datamaterialet

I denne sammenheng vil elevtekstene som jeg har samlet inn være mitt datamateriale. Gjennom elevtekstene vil elevene gi meg som forsker deres meninger om det som blir forsket

på. Dermed blir data skapt, og blir bindeleddet mellom deltakerens virkelighet og forskerens tolkning av virkeligheten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 21).

Aller først leste jeg boken høyt for en gruppe elever. Under lesningen viste jeg elevene fortløpende illustrasjonene i boken. Elevene fikk ikke lov til å prate sammen under høytlesningen, og det ble ikke gitt rom for samtale med meg. Årsaken var at jeg ville at elevene skulle tolke og forstå boken selv. Jeg ville unngå at mine meninger skulle prege deres tolkningsprosess underveis og i etterkant.

Deretter begynte produksjonen av elevtekstene. Disse produsere elevene individuelt uten veiledning fra andre. De fikk bruke den tiden de ville. Det ble ikke gitt noen formelle pauser underveis, og elevene avsluttet til ulik tid. Det var viktig for meg at elevene ikke kunne se hverandre under skrivingen. Dermed unngikk jeg at elevene ble påvirket av hverandre etter hvert som de ble ferdige og kunne dra. Tekstene som elevene produserte ble da til mitt datamateriale for min forskning. Selve gjennomføringen gikk problemfritt, og elevene leverte håndskrevet elevtekster på ulike lengder. Den korteste teksten var på en' side, mens den lengste var på fem sider.

3.4 Etiske aspekter ved metodevalget

Stake (2000, i Nilsen 2012, s. 144) sier at forskeren er på besøk i deltakernes private rom, og av den grunn må jeg som forsker behandle både elevene og elevtekstene etisk riktig.

Deltakerne i en forskning skal ha medbestemmelse (Nilsen, 2012, s. 145). Elevene ga selv uttrykk for det beste ville være gjennomføre prosjektet fra morgenen av, noe det ble tatt hensyn til. Å delta på en slik forskning skal være frivillig, og etter NTNUs retningslinjer og Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora sendte jeg ut et negativt samtykke til elevenes foresatte. Dette kan du lese under vedlegg 2. Videre skal jeg som forsker sørge for at deltakere og deltakernes skole blir anonymisert i studien (Nilsen, 2012, s. 150). Dette har blitt gjort ved at elevenes elevtekster er anonymisert med *Elev 1*, *Elev 2*, *Elev 3*, og *Elev 4*. Da studien ble avsluttet, ble elevtekstene makulert jamfør det negative samtykket.

3.5 Stryker og svakheter ved metoden

Det verdiladede perspektivet på kvalitativ forskning, sier at forskeren må forstå at han selv ikke kan være helt objektiv i sin forskning. Forskeren vil bringe meg seg en viss forforståelse inn i studien, og dermed kan studien bli påvirket av forskerens egne verdier (Nilsen, 2012, s. 26). Dette er noe som jeg anser å være en svakhet ved metodevalget mitt. Selv hadde jeg lest boken flere ganger før prosjektet startet, og hadde allerede en mening om innholdet og tolkningen i boken, noe som kan ha vært med å påvirke min fremføring av boken under høytlesningen. Kan jeg uten intensjon ha vektlagt tyngde på stemmen på det som jeg anser som viktige momenter i teksten? Dette er uvisst, og er noe som det bør tas høyde for i en slik forskning. Videre ble produksjonen av elevtekstene en lang prosess for elevene, da de ikke fikk pause og måtte over lengere tid være konsentrert. Kan dette ha påvirket deres resultat? Kanskje ville elevene bli ferdige så fort som mulig, noe som kan ha ført til at de ikke ga seg tid til å skrive ferdig. På en annen side valgte jeg ut sterke elever til å gjennomføre forskningen, og de har lest mange skjønnlitterære barnebøker før. Samtidig ble ikke elevene forstyrret av andre ytre påvirkninger, og de fikk skrive akkurat hva de ville foruten at det ble dømt. Dette kan ha ført til at elevene tillot seg å skrive sine oppriktige meninger om boken.

I forhold til den skjønnlitterære analysen av boken, hevder Andersen m. fl. (2012, s. 22) at utvelgelse av hvilke elementer som skal analyseres, også kan ha en svakhet. Dersom forskeren er uoppmerksom i sin analyse, mener Andersen m. fl. at viktige tekstmomenter lett kan oversees. Dette er noe jeg har tatt hensyn til, og har av den grunn gått igjennom hele boken før utvelgelsen skjedde. Samtidig har jeg også et avgrenset tema, noe Andersen m. fl. (2012, s. 22) mener er et viktig utgangspunkt for å kunne velge ut de elementene som har størst relevans for analysen.

4. Analyse- og drøftingsdel

For denne oppgaven mener jeg det er mest hensiktsmessig å se analyse- og drøftingskapitlet som en helhet. Dette på grunn av at jeg i det kommende vil analysere både *Gummi-Tarzan* og elevtekstene, og samtidig drøfte det opp imot teoridelen, problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

4.1 Litterær analyse og drøfting av *Gummi-Tarzan*

Bokens sjanger kan ansees for å være realistisk med fantastiske innslag. Det er vanlig å dele barnelitteraturen mellom realistiske fortellinger og fantastiske fortellinger. Førstnevnte omhandler fortellinger som er tilnærmet lik vår egen verden, og som leseren kan kjenne seg igjen i, mens fantastiske fortellinger inneholder i større grad fiksjon og oppdiktning (Mjør og Birkeland, 2012, s. 55), som for eksempel utenomjordiske vesener og hekser. I begge disse kategoriene er det andre undergrupper som igjen har sine særartete kjennetegn, men hovedskillet mellom dem er hvor sannsynlig det oppleves for leseren. Der er ikke alltid så klare skiller mellom hva som er realistiske og fantastiske fortellinger, og man kan se spor etter begge sjangerne i en og samme tekst (Mjør og Birkeland, 2012, s. 64). Dette kalles for det fantastiske i det realistiske, noe som jeg mener *Gummi-Tarzan* bærer preg av. For eksempel bygger historien på en kjernefamilie bestående av mor, far og barn (Kirkegaard, 2004), noe leserne kan ha kjennskap til fra deres egen hverdag. Allikevel oppstår det hendelser som kan virke uvirkelige for den hverdagen kjenner til. Eksempel på dette er på side 38, der hvor Ivan møter ei heks som kan trylle (Kirkegaard, 2004, s. 38).

Hvorfor har forfatteren av boken valgt å skrive ei realistisk fortelling med fantastiske innslag for å belyse temaet mobbing? Birkeland og Mjør (2012, s. 56) sier at realistiske fortellinger kan skildre hendelser som er lik leserens egen hverdag. Da er det større sjanse for at barnet aksepterer både handlingen, konflikter og de ulike karaktertypene som de møter i teksten. Når barnet i sin lesing møter karakterer som kunne ha vært dem selv eller noen de kjenner, blir det enklere å godta hvorfor karakteren handler og tenker som den gjør. Om for eksempel en leser av *Gummi-Tarzan* selv har vært et mobbeoffer, kan det tenkes at leseren bedre kan forstå hvorfor det er viktig for Ivan Olsen å mestre like mye som de store guttene. På en annen side kan den fantastiske fortellingen fremheve tabubelagte temaer og emosjonelle problemer på en annen måte enn den realistiske fortellingen. Ved å bruke fantasi, kan man forstørre et tabubelagt tema eller et emosjonelt problem (Mjør og Birkeland, 2012, s. 65). Her kan karakterene overdrive i sine reaksjoner og ta drastiske valg som ikke er realistisk, og tydeliggjøre for leseren hva følelser kan få noen til å gjøre. Dette mener jeg blir mest tydelig i *Gummi-Tarzan* når Ivan Olsen får ønsket sitt oppfylt, og plutselig kan mestre alt (Kirkegaard, 2004, s. 45). På side 57 ser vi at Ivan Olsen tar faren under armen, og bærer han (Kirkegaard, 2004, s. 57). Her mener jeg Ivan Olsens reaksjoner blir overdrevet, og dette hadde ikke vært mulig om han ikke hadde møtt hekse, som er et fantastisk innslag i den realistiske fortellingen.

Maria Nikolajeva (2014, s. 49) sier at en fiktiv fortelling utfordrer leseren til å utvide den eksisterende verdenen. Når leseren for eksempel leser om hvordan musklene til Ivan Olsen plutselig spretter ut som en ballong (Kirkegaard, 2004, s. 53), mener Nikolajeva at leseren godtar dette fordi man ikke vet om dette er mulig i den verdenen boken befinner seg i. En ting er at leseren godtar at dette ikke er noe som kan forekomme i den verdenen han bor i, men leseren kan altså godta at dette skjer i andre verdener som man ikke har kjennskap om. Årsaken kan være at omverdenen i den fantastiske verdenen er nokså lik den verdenen vi kjenner til fra før. Dermed blir leseren utfordret kognitivt av å lese om fantastiske innslag i en realistisk verden. Som leser kan vi godta at noe magisk skjer i en verden som er lik den vi kjenner til, noe som vil føre til kognitiv aktivitet da hjernen ønsker å finne ro og mening med hendelsene vi leser om (Nikolajeva, 2014, s. 50).

Kontraster blir ofte brukt for å vise ulikheten mellom noe, og viser ofte til det motsatte. Funksjonen av å bruke kontraster i en litterær tekst er for å fremheve hva som er ulikt, og ofte blir dette representert som det gode og det onde i en fortelling (Claudi, 2010, s. 92). For å tydeliggjøre for leseren hvor svak og liten Ivan Olsen er i forhold til de andre guttene, blir kontraster ofte brukt. På bokens første side, blir leseren presentert for Ivan Olsen. Der får leseren informasjon om at Ivan er liten, svak og mindre pen, og siden han ikke er stor nok til å banke opp andre, er det han som får bank og juling daglig (Kirkegaard, 2004, s. 5). De andre guttene som mobber han, blir omtalt som *de store, sterke guttene* (Kirkegaard, 2004, s. 8). Dette mener jeg også er med på å tydeliggjøre kontrasten mellom Ivan og de andre. Den andre kontrasten er mellom Ivan og Tarzan. Tarzan er stor og sterk, mens Ivan er liten og svak. Ifølge faren til Ivan er Tarzan malen på et mannfolk, og faren ønsker at sønnen skal bli likedan (Kirkegaard, 2004, s. 21).

Som leser av *Gummi-Tarzan*, opplever jeg boken som humoristisk. Det kommer tydelig frem at forfatteren ha brukt virkemidlet humor hyppig. Eksempler på dette ser vi på side 9, der hvor de store guttene omtaler Ivan som en gammel gris (Kirkegaard, 2004, s. 9). På side 11 kan vi lese om hvor oppgitt faren er av gutten sin, og kaller han for en vattnisse (Kirkegaard, 2004, s. 11). Ifølge Det Norske Akademiske Ordbok, er vattnisse overført et skjellsord, og brukes for å beskrive uselvstendige og viljeløse personer («Vattnisse», u.å.). Allikevel opplever jeg at ordet utløser latter. Både ordet i seg selv, men også i den konteksten som ordet blir brukt i. For å vise dette, vil jeg sitere et av bokens avsnitt:

«På skolen lærte han hvordan man får buksevann og juling – og hjemme hos faren lærte han at en gutt skal være et mannfolk og jule opp de andre.

Ellers er man en vattnisse.

Så du forstår: Det var ikke alltid så lett å være Ivan Olsen.» (Kirkegaard, 2004, s. 11).

Hvorfor bruker forfatteren humor for å belyse tematikken mobbing, som er et alvorlig tema? Dette er noe jeg har diskutert med både praksislærer og andre medstudenter. Er det riktig av leseren å le av noe slikt? Selv får jeg nesten dårlig samvittighet av å le av at noen blir mobbet, men allikevel kommer jeg ikke unna at det faktisk er humoristisk og morsomt. Pirandello sier at *«Humoristens ettertanke avslører motsetningene i det som først ga seg til kjenne»* (Tin, 1994). Jeg mener at det første som gir seg til kjenne i avsnittet ovenfor, er humoristisk. Årsaken er at det er uvanlig at barn lærer hvordan man juler opp andre av foreldrene sine, og etter min mening blir dette fremstilt humoristisk. Men avsnittets siste setning, mener jeg viser til humoristens ettertanke, og som bidrar til å avsløre det motsatte av humor, nemlig sorg. Det at det ikke er lett å være Ivan Olsen, mener jeg viser til det motsatte av humor, og som leser får jeg vondt av Ivan Olsen. Det er trist å lese om noen som ikke har det så lett, dermed mener jeg at dette avsnittet viser hvordan humor og humoristens ettertanke kan brukes for å skape empati.

Pirandello mener videre at humor først og fremst består av det motsatte, og oppstår på grunn av et misforhold mellom den vi fremstår for å være, og den vi faktisk er (Tin, 1994). Ivan Olsen blir først og fremst fremstilt for å være en vattnisse som ikke mestrer noe, men når han møter på hekse mestrer han plutselig alt (Kirkegaard, 2004). Her mener jeg det oppstår et misforhold mellom hvem Ivan Olsen fremstår som, og hvem han blir til. Pirandello mener humorens mål i litteraturen er å avsløre den illusjonen vi lever i, og ikke hvem vi egentlig er. Den illusjonen som Ivan Olsen lever i det døgnet han har sine superkrefter og mestrer alt, kan oppleves som morsomt for leseren. Det at den svake, lille Ivan Olsen plutselig kan stenge læreren sin inne på toalettet (Kirkegaard, 2004, s. 54), og bærer faren sin under armen (Kirkegaard, 2004, s. 57) skaper humor på grunn av at det avslører illusjonen som han lever i. På grunnlag av den informasjonen som leseren har fått om Ivan Olsen i starten av boken, vet leseren at Ivan Olsen egentlig ikke ville ha mestrer dette om han ikke hadde møtt på hekse.

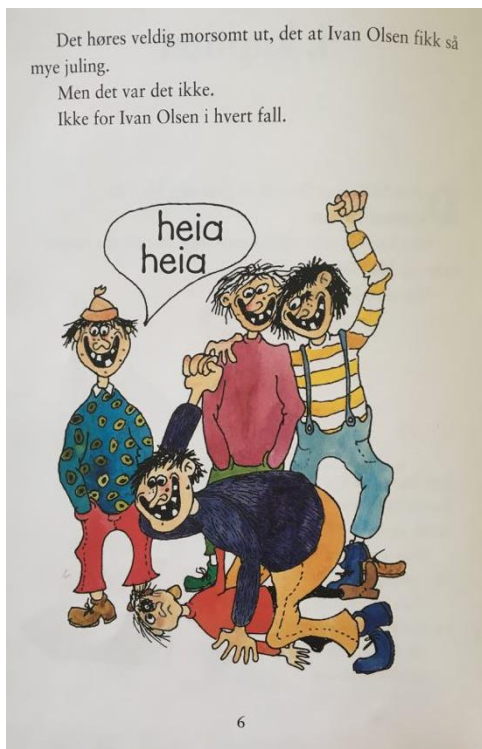
På en annen side skapes det også et misforhold mellom hvem de store guttene fremstilles som, og hvordan de blir når Ivan Olsen får sine superkrefter. I begynnelsen av boken blir de store guttene fremstilt som store og sterke (Kirkegaard, 2004, s. 8), men når Ivan Olsen møter

heksa, er det Ivan som blir den store og sterke, mens de andre guttene blir de svake (Kirkegaard, 2004). På den måten blir også den illusjonen som de store guttene lever i avslørt, da de plutselig ikke blir så store og sterke allikevel.

Hvorfor er det viktig for forfatterne og humoristene å avsløre den illusjonen karakterene lever i? Jeg mener at en slik illusjon som Ivan Olsen levde i for ett døgn, kan være med å gi andre mobbeoffer håp. Selv om hverdagen ikke er å enkel å møte, kan man tillate seg å drømme seg bort og sette seg mål for fremtiden. Ivan Olsen mestret det mest utrolige, og som ingen hadde trudd. Kanskje kan dette gi håp for andre som blir mobbet og som sliter. Jeg mener ikke at leserne skal håpe på å møte på ei heks som kan snu hele verdenen for dem, men kanskje det kan gi dem et håp om at det som virker umulig i deres verden, faktisk kan være mulig om man kjemper for det. Med andre ord; Vi trenger ikke å være den som andre har definert oss for å være. Den illusjonen mener jeg kan brytes.

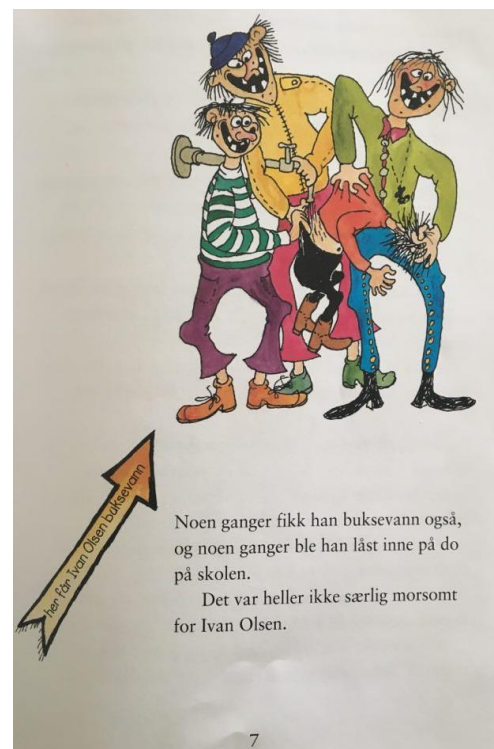
For denne forskningen ville jeg også se på bildebruken i *Gummi-Tarzan*. Jeg har valgt meg ut to illustrasjoner som jeg mener viser noe av den mobbingen som forekommer i boken. Her kan vi se Ivan Olsen i rød genser og sort bukse. De andre guttene er de som mobber han.

Illustrasjon nummer en:



(Kirkegaard, 2004, s. 6)

Illustrasjon nummer to:



(Kirkegaard, 2004, s. 7)

Ikonoteksten mener jeg er symmetrisk. Både verbalteksten og illustrasjonene viser det samme, nemlig at Ivan Olsen banket og får buksevann, og at han ikke synes det er noe morsomt selv. Samtidig er det på illustrasjon nummer to en bildekommentar som også gir leseren informasjon om hva som skjer i illustrasjonen. På en annen side kan det også argumenteres for at ikonoteksten er kompletterende. Det betyr at bilde og verbaltekst utfyller hverandre med informasjon (Traavik, 2007, s. 21). Verbalteksten på illustrasjon nummer en' forteller at Ivan ikke synes det er morsomt å få juling, men på en annen side kan vi tolke ut i fra illustrasjonen at han også har det vondt. Den sorte flekken rundt hans venstre øye kan tyde på et blåmerke etter et slag, noe som jeg assosierer med smerte. Dermed mener jeg illustrasjonen utfyller verbalteksten med informasjon.

Begge illustrasjonenes perspektiv kan tenkes å være i et verdiperspektiv. Ivan Olsen er fremstilt som halvparten så stor som de jevnaldrende. Om vi for eksempel ser på hånden til gutten som ligger over Ivan Olsen på illustrasjon nummer en', ser vi at håndflaten hans dekker heler overarmen og albuen til Ivan Olsen. Om det er Ivan Olsen som blir gjort mindre, eller om det er de andre guttene som blir gjort større, er uvisst. Det kan tenkes at guttene er gjort mye større for å fremheve deres makt over Ivan Olsen, og på den måten opplever jeg at tematikken mobbing også kommer frem tydeligere. Samtidig blir det også fremhevet hvor svak og sårbar mobbeofferet er. Om vi sammenligner størrelsen på hodet til Ivan Olsen på illustrasjon nummer en' med knyttneven til gutten som ligger over han, kan det se ut for at de er like store. Dette kan også vise til kontrasten mellom Ivan Olsen og de andre. Ivan er mye mindre enn alle andre, noe som kan forsterke hans sårbarhet og ulikhetene mellom Ivan Olsen og de store guttene.

I illustrasjonene ovenfor finner man linjer i alle retninger, både horisontale, loddrette og diagonale. På illustrasjon nummer en' kan det tenkes at Ivan Olsen og en av de store guttene er illustrert i horisontale linjer. Horisontale linjer representerer ofte ro og harmoni (Traavik, 2007, s. 28), noe som jeg opplever som motstridene i denne sammenheng. På en annen side er det også bevegelse i illustrasjonen. Som leser venter jeg bare på at knyttneven som er hevet i luften snart faller ned i en enorm kraft og treffer ansiktet til Ivan Olsen. Bevegelser i bildet øker dramaet (Traavik, 2007, s. 28), noe som igjen forsterker tematikken og voldsutøvelsen i illustrasjonen. De andre guttene som står rundt og heier i illustrasjon nummer en', tolker jeg for å være i loddrette linjer. Siden slike linjer legger tyngde på komposisjonen og sørger for at motivet har bakkekontakt og ikke blir overlegen (Traavik, 2007, s. 28). Det kan argumenteres for at de store guttene skal symbolisere kontroll. Det virker for at de har bakkekontakt og

kontroll på situasjonen, og dermed blir de illustrert i loddrette linjer slik at leseren skal forstå hvem som har makten.

Det samme tolker jeg i illustrasjon nummer to, hvor de store guttene står loddrett og heller vann i buksa til Ivan Olsen. Det som skiller seg mest ut her, er at Ivan Olsen henger i ei diagonal linje, noe som skaper drama, uro og bevegelse. Slik jeg opplever illustrasjonen, virker det ikke for at Ivan Olsen føler tilfredsstillhet. Det er dramatisk og noen som ønsker andre vondt. Det kan argumenteres for at linjene som er representert i illustrasjonene ovenfor forsterker tematikken da de skaper uro og bevegelse. Det kan også vike for at disse voldsutøvelsene strekker seg utenfor boken, og fortsetter i nåtiden da ingen av illustrasjonene har rammer.

Fargene i illustrasjonene kan være med på å formidle stemningen, og følelsene til karakterene. Om forfatteren for eksempel ønsker å fremheve kjærligheten som finner sted, kan fargen rød være med på å fremheve dette. På en annen side kan rød også brukes til å fremheve hat og krig, dermed bør fargene tolkes i sammenheng med den skrevne teksten og illustrasjonen i sin helhet (Traavik, 2007, s. 29). I illustrasjonene ovenfor er det fargene gul, rød, blå og grønn som er mest representert. Siden illustrasjonene viser en mobbesituasjon og vold, velger jeg å tolke helheten i bildet i negativretning. Som vi har sett kan rød bety hat og krig. Ivan Olsen er forkledd i en rød genser og sort bukse, noe som kan bety sorg og depresjon. Gul, blå og grønn er fargene til klærne til de store guttene. Slike farger kan bety falskhet, maskulinitet og ungdom (Traavik, 2007, s. 29), noe jeg mener gjenspeiler guttenes handlinger.

Gjennom analysen og drøftingen av boken, har jeg sett på hvilken rolle det fantastiske har for mobbingen. Handlinger blir overdrevet, og karakterer blir både forstørret og forminsket. Samtidig skaper de fantastiske innslagene humor. Humor kan brukes for å formidle sorg, som er det motsatte av latter. Dermed kan det argumenteres for at fantasien fører til humor, noe som igjen fører til at sorgen og mobbingen som forekommer blir belyst. Jeg har også kommet frem til at forfatteren har brukt ulike virkemidler for å fremheve tematikken mobbing. Det er skapt store kontraster mellom det mobbeofferet og mobberne, både med tanke på størrelse og evner. Perspektivene og linjene på illustrasjonene sier noe om hvem som har makt og avmakt, at det utspiller seg dramatiske handlinger i bevegelse.

4.2 Innholdsanalyse og drøfting av elevtekstene

I denne delen av oppgaven skal jeg foreta en innholdsanalyse og drøfting av elevtekstene som jeg har samlet inn for å søke svar på min problemstilling og forskningsspørsmålene mine.

Som jeg har nevnt tidligere er elevtekstene på ulike lengder, alt fra en' håndskrevet side til fem. Først vil jeg begynne med å se på hva elevtekstene sier generelt, altså hva som er felles for elevtekstene. Deretter har jeg foretatt en utvelgelse av noen momenter fra hver tekst som jeg vil analysere og drøfte nærmere.

Elevene påpekte at det var ei trist bok siden ingen brydde seg om Ivan Olsen, og at boken inneholdt fine tegninger. Videre skriver samtlige at det var mange stygge ord i teksten, og at de store guttene heller kunne prøvd å bli venn med Ivan Olsen. *Elev 2* sier at det er helt greit å lese om mobbing fordi han vet denne boken er oppdiktet, men at det er vondt å tenke på at noen opplever dette i virkeligheten. Videre sier både *elev 2* og *elev 3* at de tror de store guttene mobber for å tøffe seg. *Elev 4* og *elev 1* mente at boken var morsom, men alvorlig. Videre skriver *elev 4* at alle barn burde lese denne boken for å prøve å forstå hvor vondt det er å bli mobbet hver dag.

Det første momentet jeg vil se nærmere på er skrevet av *elev 1*. Eleven sier at det er morsomme tegninger av Ivan Olsen når han er forhekset av hekse, og spesielt da han plutselig fikk så store muskler at han kunne gi juling tilbake til de store guttene. Eleven skriver videre at det var bra at Ivan en gang for alle fikk ta igjen. Hendelsen eleven referer til er etter at Ivan møtte hekse og fikk alle sine ønsker oppfylt for en' dag. Da Ivan kom til skolen den dagen, spente han muskelen sin i den ene armen, før han ga de store guttene buksevann (Kirkegaard, 2004, s. 53). Eleven understreker at det var morsomt på grunn av at han fikk så store muskler. Det å få store muskler kan være realistisk, men i denne sammenheng ser det ikke ut for å være det. Muskelen til Ivan Olsen ble nemlig så stor at den rakk han over hodet. Dermed kan det tenkes at eleven opplever denne situasjonen som morsom på grunn av fantasien i boken, noe som fører meg til mitt forskningsspørsmål om *hvilken rolle spiller det fantastiske for mobbingen?*

Mjør og Birkeland (2012, s. 65) sier at funksjonen av det fantastiske i en tekst gjør det mulig å overdrive og forstørre. I den hendelsen som eleven beskriver ovenfor, kan det argumenteres for at muskelen til Ivan Olsen er overdrevet og forstørret på grunn av dens store størrelse. Det kan tenkes at dette er årsaken til at eleven opplevde dette som morsomt. En annen mulig årsak kan være at eleven reagerte med latter på grunn av at han vet dette er umulig, eller er usikker

på om det er mulig i bokens verden. Nikolajeva (2014, s. 50) sier at lesere av en fiktiv bok blir utfordret kognitivt da hjernen vil prøve å finne mening med innholdet. Her kan det tenkes at eleven ble usikker, og ikke klarte å finne noen forklaringer og meninger med det som hendte, og av den grunn reagerte med latter.

Det kan videre tyde på at *elev 1* har tilegnet Ivan Olsen tanker om at det var mestring å kunne gi juling tilbake. Det er ikke beskrevet i teksten at Ivan var glad for å ta hevn, og av den grunn mener jeg at det kan tyde på at eleven har tilegnet Ivan denne følelsen. Dette kan sees i sammenheng med hva Nussbaum mener. Hun sier at barns undring over det fantastiske i litteraturen er viktig for å kunne forstå andre medmennesker (Nussbaum, 2016, s. 30). Det kan tenkes at eleven her har tilegnet Ivan Olsen denne tanken eller følelsen på grunn av at eleven prøver å forstå Ivan Olsen selv måtte føle i den aktuelle situasjonen som utspiller seg i boken. Kanskje har eleven erfart tidligere at det gir mestring å kunne slå tilbake med noe, noe som eleven har tatt med i tolkningen av boken. Igjennom denne boken har eleven skapt enda en erfaring, og Nussbaum (2016, s. 30) mener at elevene kan bruke disse erfaringene senere i livet for å prøve å forstå andre medmennesker som eleven omgås.

Hvorfor synes *elev 1* det er morsomt at Ivan kunne gi juling? Hva slags blir brukt for å fremheve tematikken mobbing? Pirandello sier humor egentlig viser til det motsatte (Tin, 1994). På en side er jeg enig med *elev 1* at det var fint at Ivan Olsen kunne kjempe tilbake, men på en annen side tenker jeg at han samtidig synker ned på samme nivå som de andre mobberne, noe som det kan virke for at *elev 3* også mente. Han skrev i sin elevtekst at Ivan Olsen ikke skulle ha tatt igjen. Om jeg skal se dette i lys av Pirandello sine synspunkt, mener jeg det er sørgelig at Ivan Olsen selv blir en mobber. Selv om det første som gir seg til kjenne, altså størrelsen på muskelen, er morsomt, er det derimot ikke morsomt at han bruker muskelen til å være vond mot andre. På den måten utløser ettertanken det motsatte av humor. Som jeg har nevnt tidligere kan det hende *elev 1* opplevde hendelsen som morsom fordi at muskelens størrelse er overdrevet. Dette viser til perspektivet i illustrasjonen. Muskelen som rakk Ivan over hodet er førstørret ut av sine proporsjoner, og i et verdiperspektiv kan viktige momenter bli forstørret (Traavik, 2007, s. 28). Dermed kan det tenkes at forfatteren har tatt i bruk virkemidlet humor og bildeperspektiver for å fremheve tematikken.

De neste momentene jeg vil trekke frem er fra *elev 2*, *elev 3* og *elev 4*. *Elev 2* og *elev 4* skrev i sine elevtekster at de syntes foreldrene til Ivan Olsen kunne ha brydd seg mer om sønnen sin. *Elev 4* skrev videre, i likhet med *elev 3* at de synes det er synd på Ivan Olsen fordi han bli mobbet når han blir kalt stygge ting og får juling. Disse beskrivelsene fra elevene mener jeg

viser til deres empatiske evne. Det kan tyde på at elevene her prøver å sette seg inn i hvordan Ivan Olsen føler det, og prøver å forstå hvordan det kan være å bli mobbet. Dette mener Nussbaum (2016, s. 14) kjennetegner det å være empatisk. Siden elevene gir uttrykk for at de tror det må være vondt å bli mobbet, og synes synd på Ivan, kan det tyde på at de forsøker å sette seg inn i hans livssituasjon.

Tidligere da jeg fortalte om hva felles for elevtekstene, nevnte jeg at de syntes de store guttene heller skulle ha blitt venn med Ivan Olsen. Dette kan tyde på at samtlige elever prøver å forestille seg hvordan de ville ha reagert i en lignende hendelse, og hva de selv synes de andre medmenneskene rundt dem kunne ha gjort. Dette er også i tråd med hva Nussbaum (2016, s. 34) mener må til for at empatiskaping skal forekomme gjennom litteraturen. Siden det kan virke for at elevene setter seg inn i Ivan Olsens livssituasjon, prøver de med andre ord å indentifisere seg med han. Dette på bakgrunn av at de tror det må være smertefullt å være et mobbeoffer, og som jeg har sett på i teoridelen, mener Nussbaum (2016, s. 34) at identifisering med karakterene i den litterære teksten er fordel for å kunne forstå andres situasjoner.

I forkant av gjennomførelsen av denne forskningen, undersøkte jeg med elevenes klasseforstander om at ingen av elevene som deltok i forskningen har blitt utsatt for mobbing, eller mobbet andre selv. Dette hadde ingen av de utvalgte elevene, dermed kan det tyde på at *elev 2*, *elev 3* og *elev 4* har prøvd å forstå og sette seg inn i en ukjent livssituasjon, noe som Nikolajeva (2014, s. 87) mener vil føre til at den empatiske evnen blir utviklet raskere. Videre mener Nikolajeva (2014, s. 86) at leseren bør være objektiv og ikke subjektiv under lesing av en tekst. Det kan tyde på at elevene har vært subjektiv i sin lesing og tolkning av *Gummi-Tarzan* siden det kan tyde på at noen av dem har indentifisert seg med hovedpersonen, og prøvd å forstå hans følelser. På en annen side kan det også tyde på det motsatte. Som jeg nevnte i kapittelets andre avsnitt, skriver *elev 2* og *elev 3* at de tror de store guttene mobber for å tøffe seg og være kul. Det kan argumenteres for at elevene her har gjort seg noen tanker om hvorfor de store guttene mobber Ivan. Det kan virke for at elevene også forsøker å forstå hvorfor de store guttene velger å handle slik de gjør. Av den grunn mener jeg det tyder på at særlig *elev 2* og *elev 3* også har vært objektiv under lesingen og tolkningen av boken, i tråd med Nikolajeva (2014, s. 86) sine synspunkter.

Jeg mener det er spennende at *elev 2* og *elev 4* mener foreldrene til Ivan Olsen kunne ha støttet sønnen sin bedre enn hva de gjorde. Som jeg har sett på ovenfor, kan det tyde på at elevene lever seg inn i Ivan Olsens livssituasjon, og prøver å forstå hva han måtte føle om

foreldrene sine. Samtidig mener jeg disse utsagnene fra elevene er interessante, fordi jeg mener slike utsagn fordrer at elevene har kjennskaper til noe annet. Det betyr at elevene har andre erfaringer når det kommer til foreldrenes støtte, enn hva Ivan Olsen har. Dermed kan det også argumenteres for at forfatteren har skapt kontraster mellom det som elevene møter i den litterære teksten og det som elevene har erfaringer og kjennskaper til i det hverdagslige livet.

4.3 Konklusjon og noen avsluttende refleksjoner av analyse- og drøftingsdelen

For å samle opp trådene vil jeg gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene. Min problemstilling var: *Hvordan fremstilles mobbing i Gummi-Tarzan, og hvordan forstår en gruppe elever mobbingen i boken?* For å avgrense problemstillingen ytterligere, valgte jeg meg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg til å avdekke problemstillingen min. Disse var: *Hvilken rolle spiller det fantastiske for mobbingen? Hvorvidt utvikler elevene empati for Ivan Olsen? Hva slags virkemidler blir brukt for å fremheve tematikken mobbing?*

Gjennom analysen og drøftingen av boken *Gummi-Tarzan* og elevtekstene har jeg kommet frem til at fantastiske innslag i ei realistisk fortelling gjør det mulig for karakterene å overdrive i sine handlinger. Her har jeg blant annet sett på hvordan Ivan Olsen reagerte mot faren og læreren sin mens han fikk alle sine ønsker oppfylt for en dag. Ivan Olsens reaksjoner ble overdrevet ved at han bar faren vekk (Kirkegaard, 2004, s. 57), og stengte læreren inne (Kirkegaard, 2004, s. 54). Slike reaksjoner fra Ivan Olsen ville vært utfordrende om ikke fantasien fant sted i boken. Videre har jeg sett på at de fantastiske innslagene også utløste latter og humor blant elevene, noe som er et virkemiddel forfatteren gjentatte ganger har brukt i løpet av denne boken. For å svare på det første forskningsspørsmålet mitt vil jeg konkludere med at fantasien gjør det mulig for mobbeofferet i denne boken å vise hva han har lyst til, og målbinde de som ikke hadde tura på han. Om man skal trekke denne enda til lengere kan det også argumenteres for at fantasien gjør det mulig for mobbeofferet å vise leserne av boken at man kan utgjøre en forskjell selv, men at hevn ikke alltid er løsningen. Dette med tanke på at Ivan Olsens neste dag uten superkreftene ble preget av buksevann og mobbing (Kirkegaard, 2004, s. 71).

Det er utfordrende å konkludere med hvor stor grad elevene har utviklet empati for Ivan Olsen, men det er mye som tyder på at empatiskaping har forekommet i deres lesing og tolkningsprosess. Flere av elevene har skrevet at de synes synd på han, noe som kan tyde på at

de evner å leve seg inn i Ivan Olsens livssituasjon, noe som Nussbaum (2016, s. 34) vektlegger. På en annen side er Ivan Olsens livssituasjon også en ukjent livssituasjon for elevene, dermed kan det også virke for at elevene har prøvd å leve seg inn i ukjente livssituasjoner, noe Nikolajeva (2014, s. 87) hevder er den raskeste veien for empatiskaping. Av den grunn vil jeg konkludere med at det kan tyde på at elevene som deltok på prosjektet, har utviklet empati for Ivan Olsen, både i tråd med Nussbaum (2016) og Nikolajeva (2014).

Forfatteren har i løpet av boken tatt i bruk ulike virkemidler for å fremheve tematikken mobbing. Den mest fremtredende kan tenkes å være humor. Årsaken til at forfatteren velger å bruke humor for å belyse et alvorlig tema, kan tenkes å være på bakgrunn av at Pirandello hevder humor egentlig viser til det motsatte, og at forfatterens ettertanker er med på å avsløre illusjonen som karakterene lever i (Tin, 1994). Videre bruker også forfatteren kontraster for å skape og tydeliggjøre forskjellen mellom mobbeofferet og mobberne. Bildenes komposisjon, både med tanke på perspektiv, linjer og farger, bidrar til at det viktigste i illustrasjonene blir lagt merke til av leseren, og skaper dramatikk og bevegelse. Samspillet mellom verbaltekst og illustrasjonene, ikonoteksten, bidrar til at det blir dannet en helhet i boka. Mye blir fortalt i teksten, men leseren er nødt til å tolke illustrasjonene i sammenheng med teksten for å forsøke å forstå følelsene og livssituasjonen til Ivan Olsen.

5. Avslutning

Igjennom denne oppgaven har jeg søkt svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. I teoridelen fant jeg ut at Nussbaum (2016) og Nikolajeva (2014) har ulike synspunkter på hvordan empatiskaping forekommer igjennom lesing av litteratur. Felles for dem begge, er at de vektlegger litteratur som en fruktbar vei mot empati. For å fremheve tematikken i en bok, bruker forfatterne ulike virkemidler, både i teksten og i bildene. De som jeg har sett på er sjanger, kontrast, humor, ikonotekst, bildeperspektiv, linjene i bildene og farger. Disse begrepene er definert både i teoridelen, og i analyse- og drøftingsdelen.

Veien jeg gikk for å avdekke min problemstilling var gjennom en kvalitativ forskning, og i analyse- og drøftingsdelen har jeg foretatt en analyse av boken *Gummi-Tarzan*, og en innholdsanalyse av fire elevtekster. Her fant jeg ut at fantasien i boken gjør det mulig å blant annet skape humoristiske handlinger, noe som igjen fører til det motsatte av latter, nemlig sorg. Det kan også tyde på at elevene har utviklet empati for Ivan Olsen, da det virker for at elevene mester å sette seg inn i karakterenes livssituasjoner. For å fremheve mobbingen i

boken, har jeg også funnet ut at forfatteren har brukt ulike virkemidler, både i verbalteksten og i illustrasjonene.

Ut ifra mitt prosjekt og mine funn, mener jeg at skjønnlitterære bøker kan være en fruktbar vei til å forebygge mobbing. Ved at elever møter skjønnlitteratur som tar tak i de vanskelige temaene, mener Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) at det blir skapt empatiske og tolerante elever. Dette er noe som jeg etter denne forskningen sier meg enig i. Av den grunn mener jeg også at ingen lærere bør undervurdere litteraturen, og møtet med den. Kanskje kan akkurat denne forskningen skape en ny inspirasjon til å bekjempe mobbingen, og opprettholde visjonen om nulltoleranse for mobbing. Alle mennesker, uansett alder og tilhørighet, skal huske at man ikke trenger være den som andre har definert deg til å være. Heller ikke Tarzan kan mestre alt. Det er vel ikke foruten grunn at Aristoteles hevder at «*Litteratur er mer filosofi enn historie*» (Nussbaum, 2016, s. 33).

Litteraturliste

- Andersen, P. T., Mose, G. og Norheim T. (2012). *Litterær analyse. En innføring.* (red.). Oslo: Pax.
- Christoffersen L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærer utdanningene.* Oslo: Abstrakt.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk – Følelser og forestillingsevne.* (s. 9). (Oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax Forlag.
- Five, M. L. (2019, 20. januar). Bekymret over høye mobbetall – Alt for mange går på skolen med en klump i magen. *TV 2.* Hentet den 20. januar 2019 fra <https://www.tv2.no/a/10358100/>
- Gjesdal, K. og Lending, M. (1994). Redaktørens forord. I L. Pirandello, *Om humor.* (s. 5). (Oversatt av Mikkel B. Tin). Oslo: Pax Forlag.
- Kirkegaard, O. L. (2004). *Gummi-Tarzan.* (7. utg.). (Oversatt av Sigvor Lonje). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mjør, I. og Birkeland, T. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (Oversatt av Agnete Øye). Oslo: Pax Forlag.
- Skjelbred, D. (2011). *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utg.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Stokke, R. S. og Tønnessen, E. S. (2018). *Møter med barnelitteratur – introduksjon for lærere* (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tin, M. B. (1994). Innledning. I L. Pirandello, *Om humor.* (s. 10–11). (Oversatt av Mikkel B. Tin). Oslo: Pax Forlag.

Traavik, I (2007). Lesing og tolking av bildebøker. I Traavik (red.) *Innføring i bildeanalyse. Med Fam Ekmann inn i bildeboka*, Oslo: Unipub.

Vattnisse. (u.å.). I *Det Norske Akademiske Ordbok*. Hentet 10. mai 2019 fra <https://www.naob.no/ordbok/vattnisse>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Oppgavearket til elevene

Tekstskrivning om boken Gummi Tarzan

Du skal nå skrive en tekst om boken vi har lest. Du må ikke være redd for å skrive det som du tenker på. Det er ikke noe som er feil, og det er lov å mene hva man vil.

Hva føler du om boken? Skriv det som du tenker på.

Hvordan synes du det er å lese om mobbing?

Hvordan tror du Ivan Olsen hadde det?

Kunne noen i boken ha gjort noe annerledes?

- Hvem kunne ha gjort noe annerledes?
- Hvorfor skulle de ha gjort noe annerledes?

Hvordan synes du mobbingen kom frem i boken?

Om det er noe mer om boken som tenker på, er det viktig at du skriver det også.

Infobrev om negativt samtykke

Hei alle foresatte på fjerde trinn!

Jeg, Anja Marie Hakvåg, er fortiden praksisstudent i fjerdeklassen. Jeg skal ha en undersøkelse om temaet mobbing knyttet opp imot skjønnlitteratur, og i den forbindelse kommer jeg til å bruke noen elevtekster.

Dette innebærer ikke noen personopplysninger, og alt av elevtekster blir slettet rett etter at prosjektet er gjennomført.

Alt er frivillig, og om du/dere ikke ønsker at barnet ditt/deres skal delta, send melding på meldeboka til kontaktlæreren.

Om det skulle være noen andre spørsmål knyttet til det negative samtykket eller undersøkelsen, kan du/dere kontakte meg.

Hilsen Anja Marie Hakvåg

E-post adresse: anja_hakvag@hotmail.com

