

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Matilde Teoline Hermansen

Masteroppgave i norsk

Den komplekse bildebokas tolkningsrom: Hvordan
responderer elever på ulike klassetrinn på denne type
litteratur?

The Complex Picturebook's Interpretation Space: How do Students in Different Grade
Levels Respond to this Kind of Literature?

Grunnskolelærerutdanning 5. - 10. trinn

Våren 2023

Forord

Plutselig var masteroppgaven ferdigstilt og studietiden på mange måter over. Heldigvis er det noen uker igjen til sommerferie og de skal nytes i Hamar med noen av de fineste menneskene jeg vet om. Dette utdanningsløpet har virkelig vært en opplevelse for livet, som jeg alltid vil se tilbake på som en helt spesiell tid. Jeg har lært mye om meg selv på både godt og vondt. Årene har ikke bare vært en dans på roser, men jeg er heldig med gode venner og familie som alltid lytter, trøster og oppmuntrer.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Tove Sommervold, for inspirasjon, motivasjon og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Det var ditt engasjement for bildebøker som smittet over på meg og resulterte i temaet for denne oppgaven. Takk for at du hele tiden har hatt troa på at jeg vil lykkes med prosjektet.

Jeg vil også takke skolene og lærerne som var positive til mitt prosjekt og som viet deler av tiden sin til meg. Jeg vet at livet som lærer er hektisk nok fra før, så det betyr mye for meg at dere tok dere tid til å høre om mitt prosjekt og at jeg fikk låne elever i deres undervisningstid. I tillegg vil jeg takke de åtte elevene som bidro til å realisere visjonen jeg hadde for mitt prosjekt ved å samtykke til deltakelse, og samarbeidet rundt gjennomføringen.

Jeg har møtt så mange fantastiske mennesker gjennom studietiden og skulle ønske jeg kunne nevne alle, men jeg tror også de vet selv hvem de er. Likevel må jeg nevne den fine Hamar-gjengen min og rette en spesiell takk til Andrea, Ane, Emma, Liv-Kristina, Maria, Silje og Simone. Takk for alle timer på biblioteket, helger i sofaen, torsdager på Gregers, søndagsbad i Mjøsa, hytteturer og alt annet. Dere er alle hel ved og jeg er så takknemlig for å ha møtt dere. Takk for at jeg har fått venner for livet.

Hamar, mai 2023

Matilde Teoline Hermansen

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt problemstillingen: *Den komplekse bildebokas tolkningsrom: Hvordan responderer elever på ulike klassetrinn på denne type litteratur?* Ved bruk av litterære samtaler med elever på 5. og 10.trinn ønsket jeg å få frem relevansen bildebøker har i undervisning på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Gjennom forskningsspørsmål undersøker jeg også hvordan lesing av bildeboka kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og bruk av boka som samtalemiddel.

Bakgrunnen for oppgaven er interesse for den moderne bildeboka, og hvordan den taler til både barneleseren og voksenleseren. Det er spesielt det som kan betegnes som vanskelig tematikk som interesserer meg, og hvordan det inkluderes i moderne bildebøker. Oppgaven baseres på bildeboka *Dragen* (2018), skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. De har flere anerkjente utgivelser, men det er fortsatt mange som med fordel kan få øyne opp for verkene deres. I oppgaven foretar jeg en analyse av bildeboka for å få frem ulike virkemidler og kompleksiteter den er bygd opp av.

Hovedvekten i de teoretiske perspektivene ligger på de leserorienterte teoretikerne Louise Rosenblatt og Wolfgang Iser. I tillegg til disse har Maria Nikolajeva, Joseph Appleyard og Lawrence Sipe vesentlig rolle for oppgavens teoretiske grunnlag. Deres teorier bidrar til en større forståelse av funnene fra datainnsamlingen, og sammen danner empiri og teori en helhetlig forståelse av hvordan 5. klassingene og 10. klassingene responderer på den komplekse bildeboka. Det var naturligvis forskjeller i lesningene, og flere av dem kommer nok av ulike erfaringer på bakgrunn av alder. Likevel viser resultatene overraskende mange likheter i lesningene, og begge de litterære samtalene gir rom for å snakke mer om de vanskelige temaene som plukkes opp. Elevene viser empati til fortellingen samtidig som de lever seg inn i det fantastiske. Det var gode samtaler som jeg vil ta med meg videre i arbeidet som lærer.

Abstract

In this master's thesis, I have investigated this primary research question: *The complex picturebook's interpretation space: How do students in different grade levels respond to this kind of literature?* By using literary conversations with pupils in the 5th and 10th grades, I want to bring out the relevance of using picturebooks in teaching at both upper primary and secondary school. Through following research questions, I also examine how reading the picturebook can be linked to the interdisciplinary topic of public health and coping with life, and the use of the book as a means of conversation.

The background for the thesis is an interest in modern picturebooks, and how it speaks to both the child reader and the adult reader. It's especially books with difficult subjects that interests me, and how this is included in modern picturebooks. The assignment is based on the picturebook *Dragen* (2018), written by Gro Dahle and illustrated by Svein Nyhus. They have several well-known publications, but there are still many people who can profitably get known with their literature. In the thesis, I do a separate analysis of the picturebook to bring out the different means and complexities it's made up of.

The main emphasis in the theoretical perspectives is on the reader-oriented theorists Louise Rosenblatt and Wolfgang Iser. In addition to these, Maria Nikolajeva, Joseph Appleyard and Lawrence Sipe play a significant role in the thesis' theoretical basis. Their theories contribute to a greater understanding of the finds from the data, and together with empirical evidence and theory, they form a comprehensive understanding of how the 5th and 10th graders respond to the complex picturebook. There were of course differences in the readings, and several of them probably come from different experiences due to age. Nevertheless, the results show a surprising number of similarities in the readings, and both literary conversations provide room to talk more about the difficult topics that are raised. The students show empathy for the story while they immerse themselves in the fantastic.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling og avgrensing	10
1.3 Metode og materiale	11
1.4 Tidligere forskning	12
1.5 Oppgavens oppbygning	15
2. Forskningsdesign og metodologi	16
2.1 Valg av metode.....	16
2.2 Litterær analyse som metode.....	17
2.3 Observasjon som metode.....	18
2.3.1 Deltakende observasjon.....	19
2.3.2 Den litterære samtalen.....	20
2.4 Utvalg og rekruttering.....	21
2.5 Behandling av datamaterialet	23
2.6 Analysearbeid	24
2.7 Kvalitet i prosjektet.....	26
2.7.1 Validitet.....	26
2.7.2 Reliabilitet	27
2.8 Etiske betraktninger.....	30
2.8.1 Søknad til NSD.....	30
2.8.2 Forskning på barn.....	32

3. Teoretisk rammeverk.....	34
3.1 Bildebok.....	34
3.2 Moderne bildebøker for alle aldre	35
3.3 Analyse av bildebøker	37
3.3.1 Paratekst	37
3.3.2 Ikonotekst	37
3.3.3 Fokalisering og fortellerstemme.....	38
3.3.4 Andre språklige og visuelle virkemidler	38
3.4 Nikolajevs inndeling av fantastisk litteratur	39
3.5 Rosenblatts transaksjonsteori.....	39
3.5.1 Estetisk og efferent lesing	41
3.6 Iseres interaksjonsteori	42
3.7 Appleyards teori om leseutviklingen.....	44
3.7.1 Leserrolle på barneskole.....	45
3.7.2 Leserrolle på ungdomsskole.....	46
3.8 Sipes teori om barns litterære forståelse av bildebøker	47
4. Litterær analyse av Dragen	49
4.1 Handling	49
4.2 Bildebokas paratekster.....	50
4.3 Ikonotekst	51
4.4 Fokalisering og fortellerstemme	52
4.5 Metaforer, besjeling og symboler	52
4.6 Oppsummerende tolkning.....	53
5. Resultater og analyse av de litterære samtalene.....	54
5.1 Refleksjoner rundt Dragens karakter	55
5.2 Det fantastiske og det realistiske	58
5.3 Bildebokas målgruppe	62
5.4 Respons på de visuelle virkemidlene.....	64
5.5 Oppsummerende inntrykk av resultatene	66

6. Drøfting	68
6.1 Ulikheter i lesningen.....	68
6.1.1 Holdninger til litteraturen.....	69
6.1.2 Opplevelser av det fantastiske.....	71
6.1.3 Analytisk tilnærming	72
6.2 Ulike tolkninger som inngang til samtale.....	74
6.3 All-alder-litteratur for alle	75
7. Avslutning	79
7.1 Begrensninger og videre forskning.....	81
Litteraturliste.....	83
8. Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	90
9. Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema	92

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

På et tidligere norskfaglig emne i studieløpet ble jeg introdusert for bildeboka *Håret til mamma* (2007), skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Det var antakeligvis mitt første møte med bildebøker i voksen alder og satt spor i meg. Jeg fikk øynene opp for barnelitteratur og mer konkret bildebøker. Hvordan tenkte jeg tidligere at bildebøker bare er for barn? Boka fikk meg til å kjenne på flere følelser enn hva mye annen skjønnlitteratur har gjort på lenge. Jeg opplevde at jeg hadde flere spørsmål enn svar, men på en måte som kanskje ikke betydde noe. Kanskje var det like greit at jeg ikke visste hva det var som inspirerte Dahle til å skrive fortellingen? Jeg klarte ikke å legge den helt fra meg, og så for meg ulike undervisningsopplegg boka kunne brukes til, hovedsakelig på ungdomstrinnet som jeg lenge har sett for meg som min fremtidige arbeidsplass. Det er nettopp det som har fenget meg med denne type litteratur. Bildebøker er ikke lenger noe som utelukkende plasseres i kategorien for barnelitteratur. Jeg ble introdusert for litteratur som henvender seg til barn og voksne på samme tid, det som også blir kalt all-alder-litteratur – litteratur som jeg kunne se for meg å lese sammen med eldre elevgrupper.

Den plutselige interessen for bildebøker, og hvordan de kan tolkes og oppleves forskjellig, endte dermed opp med å bli temaet for min masteroppgave. Det er dette jeg interesserer meg for, vil jobbe med og ikke minst lære mer om. Tyngdepunktet i oppgaven vil ligge på hvordan barn i ulike aldersgrupper responderer på en konkret bildebok og hva de fokuserer på i sin lesing av den. Litteraturen som er valgt ut for prosjektet er bildeboka *Dragen* (2018), skrevet av Dahle og illustrert av Nyhus. I tillegg er jeg interessert i hvordan bøkene kan brukes som en inngang til å samtale om vanskeligere tema, som igjen skal kobles opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg ønsker å ta med meg bildebøker inn i klasserommet, uavhengig av om det blir på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, og for å finne ut om det er et reelt og fornuftig ønske har jeg undersøkt hvordan elever på ulike klassetrinn responderer på bildeboklitteraturen. Jeg ser mange didaktiske muligheter, men blir nysgjerrig på om elevene er mottakelige for å arbeide med en bok som de kanskje tenker er skrevet for en yngre målgruppe.

I Overordnet del av læreplanen står det at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal bidra til elevenes håndtering av medgang og motgang, og at aktuell tematikk er fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner og det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom egen analyse av den valgte bildeboka og informantenes samtaler rundt den, ønsker jeg å knytte arbeidet med bildeboka til det tverrfaglige temaet. Litteratur kan bidra til samtaler om ulik tematikk og blir på den måten noe alle elever må ta stilling til. Ikke bare de som har opplevelser fra liknende situasjoner selv. Et av kjerneelementene i norskfaget, tekst i kontekst, underbygger dette og sier at elevene skal lese tekster for å få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Kjerneelementet presiserer relevansen av å arbeide med vanskelig tematikk, selv når det gjelder andre enn seg selv. Vanskelig tematikk brukes her om temaer som kan oppleves som både utfordrende og sensitive å snakke om, for eksempel knyttet til omsorgssvikt, vold, sykdom og død. Ine Mariel Solbakken definerer det som: «Tematikker som går utenfor hverdagsamtalene og som er knyttet til negativt ladede følelser som tristhet, og skam» (Solbakken, 2021, s. 8). Definisjonen hennes samsvarer med min oppfattelse av begrepet. For å ta vare på egen psykisk helse kan det være meningsfullt å dele med andre og ikke minst vite at man ikke er alene om ting. Enten det er ved å lese om lignende situasjoner i skjønnlitteratur eller at arbeid med litteratur gjør det lettere for elever å åpne seg opp i fortrolighet til en omsorgsperson.

Psykisk helse omfatter mye, men en grunnleggende tanke hos mange er nok at det handler om hvordan du har det inni deg. Helsedirektoratet (2022) forklarer det på slik: «Psykisk helse handler om hvordan du oppfatter deg selv og andre, hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer», og understreker at alle har en psykisk helse. Hvis en tenker seg at fysisk helse handler om den kroppslige og fysiske tilstanden, som alle mennesker har, handler psykisk helse om hvordan du har det på innsiden. Det gjør psykisk helse aktuelt for absolutt alle, enten man har god eller dårlig psykisk helse, og samsvarer med mye av det overnevnte fra kapittelet om folkehelse og livsmestring i overordnet del. Begrepsforklaringen underbygger også viktigheten av å arbeide med psykisk helse i skolen. Dårlig psykisk helse kan variere i grad, og det kan handle om en dårlig dag eller det kan handle om alvorlige psykiske lidelser. Poenget er at det må jobbes med og forebygges, og at vi må ta ansvar for unges psykiske helse. Nina Berg har skrevet flere bøker om psykisk helse i skolen og forebyggende arbeid, og understreker at manglende kunnskap «[...] fører til liten forståelse for

problemet, og liten vilje til bevisst handling og konkrete tiltak for å forebygge psykiske plager og lidelser» (Berg, 2012, s. 17).

En rapport fra Folkehelseinstituttet (2009) anslår at omtrent 20% av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon forårsaket av psykiske vansker. Disse vanskene påvirker i stor grad trivsel, læring, dagligdagse gjøremål og samvær med andre, men uten at det tilfredsstillende kriterier for å stille en diagnose (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 11). Rapporten beviser viktigheten av at folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i skolen, og at tematikken virkelig tas på alvor. Skolen i dag er ikke den samme som den var for noen år siden, og det samme gjelder menneskene. Det såkalte moderne samfunnet medfører andre behov, men problemene forsvinner ikke. Selv om mange liker å sammenligne livet nå med livet før, er det ikke på samme grunnlag. Problemene forsvinner ikke selv om teknologien har lagt til rette for at livet på flere måter kan bli enklere. Kanskje det har ført til at livet til og med har blitt vanskeligere på noen områder. Det snakkes om generasjon Z, eller snøfnuggenerasjonen, og de kritiseres for å være bortskjemte og kravstore, og at de blant annet oftere rapporterer om psykiske lidelser (Sander, 2022). Likevel er de bare mennesker, og er det en ting som må tas på alvor så er det menneskers psykiske helse. Hvis norskfaget kan bidra til å gjøre ting litt enklere for noen, er det en seier i seg selv, men også en viktig seier for både skolen og samfunnet.

Jeg håper at oppgaven min kan være et bidrag som fremmer arbeid med bildebøker på alle klassetrinn, men som spesielt får frem relevansen det har for eldre elever også. Ved å knytte arbeidet til folkehelse og livsmestring aktualiseres det i større grad, og kan forhåpentligvis hjelpe andre med å se flere muligheter for arbeidet med ny læreplan og de tverrfaglige temaene. Målet er at andre som omgås mennesker også skal se den relevansen jeg opplever ved å bruke bildebøker både som et verktøy for analysearbeid, og som et samtalemiddel. Det er noe man kan snakke gjennom, uten at det legges for mye vekt på personlig erfaring.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Den komplekse bildebokas tolkningsrom: Hvordan responderer elever på ulike klassetrinn på denne type litteratur?*

Min forståelse av den komplekse bildeboka beror seg på Cherie Allan sin definisjon av den postmoderne bildeboka som «[...] a complex and evolving genre that utilizes the visual and verbal dynamic to create a multifaceted text that is playfull and has a tendency towards resistance, if not subversion, of both narrative conventions and aspects of society» (Allan, 2018, s. 207). Kompleks brukes om noe som er satt sammen av flere elementer, og i bildebokas tilfelle gjelder det mer enn verbaltekst og bilde. Allan skriver at disse bøkene visker ut grenser, fremmer marginaliserte, tilbyr flere synspunkter gjennom det verbale og det visuelle, og utfordrer og gleder både barn og voksne. Med tolkningsrom vektlegger jeg hvordan litteraturen åpner for ulike tolkninger, avhengig av personen som leser. Bildebøkene er sammensatte med ulike elementer som gjør det vanskelig for en leser å oppfatte alt, men desto mer spennende å finne ut av hva som hentes ut under en lesning. I tillegg er det ulike måter å lese tekster på som kan være med på å avgjøre hvordan en tekst tolkes. Er dragen bare en drage eller er det en metafor for noe annet?

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg gjennomført litterære samtaler med elever på ulike klassetrinn. Gjennom samtalene har elevene fått mulighet til å snakke sammen om bildeboka. De kunne gjøre seg opp noen tanker om tematikken i boka, som kan plasseres innenfor kategorien for vanskelige tema, og dele med hverandre. I prosessen med å svare på problemstillingen har disse fire forskningsspørsmålene blitt undersøkt:

- Hvilke forskjeller er det mellom lesingen og tolkningen av bildeboka på mellomtrinnet og ungdomstrinnet?
- Vil ulike tolkninger innlede til samtale om forskjellige implisitte tema og på forskjellige måter?
- Hvordan kan en bildebok som tilsynelatende er skrevet for barn også appellere til elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet?
- Hvordan kan lesingen av bildeboka knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

1.3 Metode og materiale

Den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av baserer seg på litterære samtaler i to elevgrupper. En gruppe med 5. klassinger og en med 10. klassinger. Det var én samtale separat med hver gruppe, som varte i underkant av en og en halv time hver. Formålet med samtalene

var å finne ut av hvordan elevene leser boka når det vies tid til lesningen, og når de får mulighet til å drøfte tanker i gruppe med andre. Jeg var involvert som deltakende observatør og bidro i samtalen med noen spørsmål til boka, og for å sørge for at samtalen ble holdt innenfor visse rammer. I tillegg har jeg selv foretatt en bildebokanalyse av den benyttede boka, blant annet for å presentere litteraturen fra min synsvinkel.

Bildeboka jeg valgte ut til prosjektet var *Dragen* som ble gitt ut i 2018, og er skrevet og illustrert av Gro Dahle og Svein Nyhus. Som nevnt innledningsvis fikk jeg øyne opp for bøkene deres for et par år siden. Det fikk meg til å ville sette meg inn i mer av litteraturen de har skrevet og ga meg et ønske om å bruke det selv som lærer i skolen. Ved oppstarten av prosjektet var jeg klar på at jeg ønsket å ta utgangspunkt i noen av bøkene de har gitt ut. Jeg vurderte samtlige av verkene de har samarbeidet om, men det var noe som fenget meg spesielt med *Dragen*. I bakhodet hadde jeg et ønske om at temaet skulle et flere kunne kjenne seg igjen i. Det er en kompleks bildebok med mange lag og den byr på flere ulike tolkningsmuligheter. Disse tolkningsmulighetene er noe av det jeg synes er spesielt interessant med bildeboklitteraturen, særlig de moderne, komplekse bildebøkene. I tillegg har jeg en veldig positiv oppfatning av illustrasjonene til Nyhus og ser for meg at det er noe elever vil synes er spennende å utforske.

1.4 Tidligere forskning

Flere forskere har de siste tiårene interessert seg for bildebøker, barnelitteratur og hvordan mennesker i ulike aldre leser og forstår tekster. Den økte interessen kom sannsynligvis med fremveksten av den moderne bildeboka. Ingeborg Mjør har skrevet om utviklingen, spesielt fra 1990-tallet og til i dag, og hun er interessert i hvordan barnelitteraturens emosjonelle sikte i større grad har blitt ansett som forskningspotensiale enn tidligere (Mjør, 2012, s. 10). I artikkelen fremhever hun flere andre sentrale litteraturforskere som Maria Nikolajeva, Tone Birkeland, Nina Goga, Åse Marie Ommundsen og Anne Skaret. Disse har alle vært viktige for norsk litteraturforskning de siste årene, og da spesielt det som kan betegnes som barne- og ungdomslitteratur.

Mjør har selv undersøkt hvordan de yngste barna arbeider med forståelse av en bildebok. Et av hennes forskningsprosjekt tok for seg 5-åringene uten erfaring med litterære samtaler og bøker så omfattende som de hun brukte. Hun presenterer disse barna som både engasjerte og

analytiske lesere, med ulik grad av kompetanse for å tolke og snakke om en tekst (Mjør, 2004, s. 147–148). Tove Sommervold har forsket på en eldre aldersgruppe og tar utgangspunkt i ungdomsskoleelevers skjønnlitterære lesing i sin avhandling *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* (2020). I studien ser hun nærmere på hvordan både lærere og elever arbeider med bildebøker i ulike samtalesituasjoner i klasserommet. Hun er interessert i hvordan 9.klassinger på ulike måter responderer og samtaler om en spesifikk bildebok. Blant funnene hennes står det at engasjementet til elevene varierte, men at de reagerte både personlig og emosjonelt, i tillegg til at de responderte faglig-analytisk med bakgrunn i bildebokundervisningen de har hatt tidligere (Sommervold, 2020, s. 205). Hun vektlegger spesielt hvilke litterære lese måter som reflekteres i samtalene om bøkene. I tillegg har Agnes-Margrethe Bjorvand og Marianne Lillesvangstu forsket på lesing av bildebøker sammen med ungdom og fått lignende funn. De skriver om engasjerte elever, konkluderer med at «[...] å skape leseglede dreier seg mest av alt om å formidle tekster av mange slag til et mangfold av lesere», og fremhever bildeboka som samlende for ulike lesere (Bjorvand et al., 2008, s. 120).

Åsmund Hennig har forsket og skrevet mye om litterær forståelse, lese måter og samtaler. I boka *Opplevelse og utforskning* (2021), som han har skrevet sammen med Kristin Eriksen, kommer han med flere observasjoner som knyttes til lesingen av bildebøker. Gjennom et forskningsprosjekt om litterære samtaler på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet kommer forfatterne frem til at «[...] femteklassinger vil ha en tilnærming til bildebøker som ligger en plass midt mellom førsteklasinger og tiendeklasinger» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 63). Femteklassingene vil derfor være opptatt av samspeillet mellom tekst og bilde, men oftest mest orientert mot bildene. Av de sentrale litteraturforskerne som er nevnt innledningsvis i kapittelet, er Nikolajeva et navn man sjelden kommer utenom når det gjelder lesing av moderne bildebøker. Hun skriver også om hvordan barn studerer bilder nøye, mens voksne fokuserer mer på verbale koder (Nikolajeva, 2010, s. 31).

Nikolajeva har skrevet mye om følelser i bildebøker, og hvordan skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle ferdigheter som tankelesing. Hun er inspirert av Blakey Vermeule og Patrick Colm Hogan, og forklarer tankelesing som evne til å tilskrive andre mennesker mentale tilstander, basert på reaksjoner, ansiktsuttrykk, kroppsspråk også videre (Nikolajeva, 2012, s. 275). Ferdigheten kan øves gjennom å tolke følelser som blir presentert gjennom ulik skjønnlitteratur, og spesielt multimodale tekster fordi språket i verbalteksten som regel ikke er

tilstrekkelig til å formidle komplekse emosjonelle tilstander, mens multimodale studier viser at bilder kan ta over når ord blir ineffektive (Nikolajeva, 2012, s. 289). Hun poengterer også hvordan lesing av skjønnlitteratur kan være en god øvelse på dette området, spesielt for små barn og deres utvikling av empati. I Hennig og Eriksens forskningsprosjekt drøfter de også at elever trenger trening i muntlige ferdigheter og å uttrykke tankene sine (Hennig & Eriksen, 2021, s. 240).

Åse Marie Ommundsen har spesialisert seg på bildebøker, og poengterer at skillet mellom ulike lesere ikke knyttes til alder, men at det heller handler om ulike tekstefaringer og forventninger (Ommundsen, 2018, s. 230). I en artikkel undersøker hun hvem bildebøker faktisk er skrevet for og analyserer to skandinaviske bildebøker, hvorav den ene er skrevet av Gro Dahle. Hun kommer inn på hvordan forholdet mellom barn og voksne har endret seg i det moderne samfunnet, og at det gir bildebøker mulighet til å utfordre de tradisjonelle grensene for barnebøker (Ommundsen, 2015, s. 90). Derfor er vanskelig å bestemme hvem bøkene faktisk er skrevet for, men hun fremhever det som kalles dobbel adressat. Det betyr at bøkene kan kommunisere til både voksenleseren og barneleseren på samme tid, uten at det går på bekostning av den ene eller den andre. Ommundsen avslutter artikkelen med å skrive at det ikke er innholdet som avgjør hvem litteraturen er skrevet for, men den stemmen fortelleren representerer. For at det skal være bøker som faller inn under både voksen- og barnelitteratur skal det konsekvent være skrevet fra barnets perspektiv (Ommundsen, 2015, s. 91).

Katrina Åkerholm og Heidi Höglund har forsket på det ubestemmelige i bildebøker og den komplekse bildebokas plass i litteraturundervisningen. Gjennom analyse av bildeboka *Hemma hos Harald Henriksson* (2018) finner de at ubestemmelige trekk ved en bildebok kan invitere til ulike tolkninger og diskusjoner rundt disse (Höglund & Åkerholm, 2022, s. 12). I en annen forskningsartikkel, «Möte med det obestämbara: ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken *Hemma hos Harald Henriksson*», diskuterer de hvordan hver enkelt leser kan bevege seg mellom ulike tolkninger og at det er ubestemthetene som åpner opp for forhandling og samtale om boka (Höglund & Åkerholm, 2022, s. 15).

Anette Hovstad har også skrevet om bildebøker i sin masteroppgave *Bildeboka som døråpner til samtale* (2021). Hun benytter seg av *Dragen* for å besvare sin problemstilling, men hun vektlegger hvordan bildeboka kan tas i bruk for å samtale rundt det hun kaller kontroversielle tema (Hovstad, 2021, s. 100). Hun opplevde at de utvalgte bøkene var gode døråpnere til samtale, blant annet fordi elevene gradvis turte å snakke om temaene etter hvert som de skjønte

hva de handlet om. Hun forteller også om økt aktivitet i elevgruppen for hvert lesestopp (Hovstad, 2021, s. 97). Min oppgave berører noe av den samme tematikken som Hovstad skrev om, men tyngdepunktet ligger på sammenlikningen av lesingen og tolkningen blant 5. og 10.trinns elevene som deltar prosjektet. I tillegg vil jeg knytte tematikk og bruken av bildebøker i undervisning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

1.5 Oppgavens oppbygning

I introduksjonsdelen har jeg nå presentert bakgrunnen for oppgaven, valg av problemstilling og tidligere forskning. Sistnevnte inkluderes for å få frem relevansen av oppgaven, og hva andre har funnet ut innenfor samme forskningsområde tidligere. I det neste kapittelet gjør jeg rede for fremgangsmåten som har vært brukt for å besvare problemstillingen. Det innebærer en grunnleggende gjennomgang av den metodiske tilnærmingen som er benyttet, men også prosessen med søknader og opprettelse av kontakt med informanter. Avslutningsvis i kapittel 2 inkluderes også behandlingen av datamaterialet og etiske betraktninger rundt forskningsprosessen.

Med utgangspunkt i sentrale leserorienterte teoretikere som Louise M. Rosenblatt, Wolfgang Iser og Joseph A. Appleyard vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven i kapittel 3. I tillegg til deres teorier vil det rettes fokus mot bildebokteori generelt, den komplekse bildeboka og all-alder-litteratur. I kapittel 4 presenteres en kort, personlig analyse av *Dragen* (2018) for å introdusere boka og noen sentrale elementer i en bildebokanalyse. I behandlingen av det innsamlede materialet vil resultatene etter gruppesamtalene presenteres som en analyse av de to ulike elevgruppens respons på boka i den litterære samtalen i kapittel 5. Det vil være sentrert rundt et par steder i lesingen og den litterære samtalen som jeg finner både interessante og aktuelle for å besvare oppgaven. Avslutningsvis skal jeg drøfte og sammenligne resultatene i kapittel 6, sett opp mot teorien som er presentert og problemstillingen. Fokuset er på likheter og ulikheter ved lesingen deres, og i konklusjonen knytter jeg lesningene til folkehelse og livsmestring.

2. Forskningsdesign og metodologi

Kapittelet handler om de metodiske tilnærmingene som har vært sentrale i prosjektet og inkluderer en redegjørelse for dem. Avgjørelser som har blitt tatt gjennom hele prosjektet begrunnes også. Valgene bygger blant annet på retningslinjene satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som er en tydeliggjøring av de forskningsetiske normene (NESH, 2016). Utvalg og rekruttering, behandling av datamaterialet og analysearbeid er noen av underoverskriftene her, og titlene peker på mye av innholdet. Avslutningsvis, i kapittel 2.7, rettes fokuset på styrker og svakheter ved prosjektet og den metodiske tilnærmingen. Her drøfter jeg ulike faktorer som kan ha påvirket resultatet gjennom det jeg har kalt kvalitet i prosjektet. De etiske perspektivene drøftes i kapittel 2.8, og der blir både søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og forskning på barn sentrale.

2.1 Valg av metode

Metode innebærer de fremgangsmåtene som blir brukt for å finne svar på problemstillinger og for å komme frem til ny kunnskap (Aubert, 1985, s. 196). Tradisjonelt skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder for datainnsamling. Hovedregelen for skillet er at de kvantitative metodene er best egnet for resultater som er målbare gjennom eksempelvis tall og statistikk, mens kvalitative metoder fordrer svar som ikke kan leses på samme måte, men som heller kommer frem gjennom informantenes egne ord og tekster (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). For å svare på oppgavens problemstilling ble kvalitative metoder vurdert som mest relevant. Slike metoder kjennetegnes som mer fleksible og for å tillate mer interaksjon mellom informant og forsker, enn hva kvantitative metoder gjør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). For å finne ut av hvordan elever tolker bildeboka gjennom lesningen vil det være avgjørende å gjennomføre en undersøkelse som åpner for at deltakerne kan svare fritt ut ifra hva de tenker, og at forskeren kan spille videre på informantenes svar. Den primære datainnsamlingsmetoden har derfor vært observasjon av litterære samtaler.

I tillegg til den litterære samtalen vil også litterær analyse være en metode som tas i bruk. En del av oppgaven består av en bildebokanalyse av *Dragen*. Deltakerne i prosjektet skal ikke foreta en formell analyse, men heller en lesing og litterær samtale rundt boka og innholdet.

Det vil naturligvis resultere i en form for analyse når vi sammen leser teksten og snakker om de forskjellige delene. Likevel vil jeg gjennomføre en bildebokanalyse i kapittel 4 for å presentere boka og dens innhold. Jeg ønsker å understreke at analysen er min individuelle lesing og tolkning av boka, og ulike deler av den. Litterær analyse som metode plasseres også under kategorien kvalitativ metode.

2.2 Litterær analyse som metode

I *Litterær analyse: En innføring* står det at «En litteraturvitenskapelig analyse består kort sagt i å begrunne vår teksttolkning» (Andersen et al., 2012, s. 18). Analysen skal ikke bare være formidling av tekst og tolkning, men også en begrunnelse av hvordan teksten leses og hvorfor. Litteraturvitenskapelig metode kan defineres som en systematisk undersøkelse av et litterært verk som stiller spørsmål til det skrevne (Andersen et al., 2012, s. 18). Metoden henter til hvordan svarene kan finnes, men svarene må en lage selv gjennom arbeid med verket. Det er mye som kan analyseres. Alt fra et uttrykk brukt i en setning, til kulturkonteksten for det litterære verket eller parateksten. Ofte settes det rammer for analyser som konkretiserer arbeidet, og et skille mellom tematiske og motiviske analyser. Slike rammer er vanlig i skolesammenheng når elever blir tildelt en oppgavetekst (Andersen, 2019, s. 137). Det fine med en analyse av den typen som gjennomføres i denne oppgaven, er at det er en selv som setter rammene for hva den skal inneholde og hvor tyngdepunktet skal ligge. I bildebokanalysen som presenteres senere, er utvalget basert på hva som vurderes som relevant for presentasjonen av boka og informantens lesing av den.

Det eksisterer flere metoder for analyse og tolkning av tekst, blant annet basert på sjanger og teksttype. Det er ulike elementer som er interessante å analysere i ulike verk. Bildebokanalyse skiller seg fra andre litterære analyser ved at bøkene har bilder på hvert oppslag, og det brukes ofte som et kriterie for litteraturen. Verbaltekst er ikke den eneste modaliteten eller uttrykksformen i bildeboka og det er derfor flere bidragsyttere i meningskonstruksjonen. Litteraturen er satt sammen av både tekst og bilde, noe som resulterer i to fortellende modaliteter. Begrepet defineres videre i kapittel 3 om teoretiske perspektiver, men kort fortalt betyr modalitet egenskap og i bildeboka er verbaltekst og bilder to ulike modaliteter (Birkeland et al., 2018, s. 98). Analyse av bildebøker kan baseres på samspillet mellom bilder og tekst, modalitetene hver for seg eller bare en av modalitetene. I bildebokanalyser kan leseren skrive

om sin oppfattelse av symboler, metaforer, karakterer også videre i både bilde og tekst, og det skiller seg fra rent skriftbaserte tekster med bare en modalitet leseren forholder seg til.

Det settes også et skille mellom mimetisk lesning og symbolsk lesning av verk. Lesningene handler om hvordan leseren oppfatter teksten, og det vil derfor ha en innvirkning på analysen. I *Litterære grunnbegreper* skriver Mads B. Claudi at mimesis betyr etterlikning og at slik lesning ofte brukes om kunst som ønsker å gjengi omverden realistisk (Claudi, 2010, s. 114). Ved å lese litteratur mimetisk fordrer det at innholdet leses på en realistisk måte, i den forstand at leseren tror på det som står skrevet eller er illustrert, og tolker det bokstavelig. På motsatt side fordrer symbolsk lesning en forståelse av at det som fortelles gjennom verbaltekst og bilde er symboler for noe annet: «I vid forstand kan begrepet symbol brukes om alt som viser til eller representerer noe annet enn seg selv» (Claudi, 2010, s. 166). En lesning vil sannsynligvis veksle mellom tilnærmingene, men påvirkes blant annet av hvilke spørsmål som stilles og på hvilken måte de stilles. Det kan også påvirkes av bildeboka selv og hva den inviterer til. Med utgangspunkt i forkunnskapene jeg hadde om forfatterskapet til Dahle og Nyhus, og de tidligere verkene deres, har nok det vært med på å påvirke lesningen min til å være mer eller mindre symbolsk fra start. Det handler også om hvordan jeg, gjennom opplæring og utdanning, gradvis har blitt lært opp til å analysere og tolke. Skolen aksepterer sjeldent en utelukkende mimetisk lesing, spesielt blant eldre aldersgrupper. For de yngste vil det trolig være både mer naturlig og akseptert med en mimetisk lesing.

2.3 Observasjon som metode

Kvalitative metoder tas i bruk i studier der informantenes opplevelser og meningsdanning er sentrale (Tjora, 2017, s. 24). I slike undersøkelser åpnes det for at informantene kan svare ganske fritt på spørsmål, og det er ikke like definerte rammer for situasjonen som det gjerne kan være i kvantitative undersøkelser. Observasjon er en av flere vanlige metoder å benytte seg av i forskningsprosjekt. Metoden kan brukes i studier som en kvalitativ metode, med forskeren til stede i situasjoner for å registrere og samle inn informasjon som er relevant for forskningsprosjektet (Larsen, 2007, s. 88). I mitt prosjekt er det ønskelig å observere og lytte til elevenes tanker rundt innholdet i bildeboka, uten at forskerrollen blir for fremtredende. Målet er at samtalen skal være elevstyrt, men med meg som forsker til stede for å legge noen føringer og sørge for at samtalen holder seg til temaet. Kvalitative metoder er også noe som

bør benyttes for å studere informantene i deres naturlige setting (Mehmetoglu, 2004, s. 21). Det underbygger valget av observasjon som forskningsmetode for prosjektet, ettersom en litterær samtale mellom elevene forhåpentligvis bevarer litt av følelsen av det de er kjent med fra skolen og klasserommet.

2.3.1 Deltakende observasjon

Innenfor observasjon som metode er det flere ulike trekk som påvirker forskningssituasjonen avhengig av hva en skal undersøke. Observasjon som metode er den overordnede benevnelsen for forskningsmetoden, men innenfor metoden finnes deltakende observasjon som en underkategori. Deltakende observasjon tar utgangspunkt i at forskeren samler inn dataene mens han eller hun samhandler med informantene og er på den måten deltakende i handlingen (Grønmo, 2016, s. 155). Gunvor Løkken mener at all forskning som innebærer at forskeren er synlig til stede kan betegnes som deltakende observasjon, fordi forskeren er i interaksjon med omgivelsene (Løkken, 2012, s. 98). Det fordrer et definisjonsspørsmål, men med utgangspunkt i prosjektet for oppgaven er jeg som forsker deltakende og samhandler med elevene ved å stille spørsmål til bildeboka som leses. På den måten blir forskeren både deltaker og observatør. Rollen kalles for deltakende observatør, og kan forklares med at de informantene som observeres, er klar over at forskeren er til stede som observatør (Tjora, 2017, s. 59). Det handler mer om å observere enn å delta, men samtidig er noe deltakelse nødvendig for å holde samtalen innenfor visse rammer.

Det må også gjøres valg knyttet til hva fokuset skal være på i forskningssituasjonen. Det er umulig å notere seg alt som foregår i rommet, og spesielt utfordrende med flere informanter samtidig (Grønmo, 2016, s. 157). Fordelen med prosjektet er at jeg som forsker ikke skal se så mye på hvordan informantene oppfører seg fysisk, men heller fokusere på hva de samtaler om rundt boka. Jeg tok lydopptak med Nettskjema-diktafon sin digitale lydopptaker. Ved å velge lydopptak som verktøy for å samle inn data, sikret jeg at all nødvendig informasjon for prosjektet ble tatt med. I tillegg tok jeg noen enkle notater etter gjennomføringen, knyttet til deltakernes involvering i samtalen og tilbakemeldingene som ble gitt i etterkant. Det var tilbakemeldinger fra informantene som sa noe om opplevelsen de hadde av deltakelsen. Ved deltakende observasjon benytter forskeren seg ofte av ulike type feltnotater, og disse kan blant annet være lydopptak eller skriftlige notater (Grønmo, 2016, s. 162). Det gir også mulighet til å spille av opptaket flere ganger dersom det skulle være noen usikkerheter.

Flere valg må tas i forkant av forskningsprosjekt og de vil sannsynligvis ha innvirkninger på resultatene. Tidsaspektet er et sentralt spørsmål og noe forskeren bør ha tenkt gjennom allerede når skoler kontaktes for samarbeid. Det innsamlede datamaterialet skal ikke bare samles inn, men at det også skal transkriberes og analyseres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 108). En sentral faktor for min del ble at materialet skulle være overkommelig å arbeide med etter datainnsamlingen, og tidsaspektet ble vurdert deretter. Metoden for datainnsamling i prosjektet er lagt opp mer eller mindre uavhengig av lærer, og det kan bidra til å gjøre tidspunkt for gjennomføringen mer fleksibel. Likevel måtte jeg vurdere det med tanke på at deltakerne ble tatt ut av ordinær undervisning for å bidra i prosjektet. En annen vesentlig faktor når prosjektet tar utgangspunkt i en litterær samtale i liten gruppe, er at det må fenge deltakerne. Samtalen bør derfor ikke være alt for langvarig slik at det står i fare for at de mister interessen. For å få gjennomført samtaler ble tidsbruken satt til anslagsvis en time. Observasjonssituasjonen måtte være kort nok til at det ikke ble uinteressant for elevene, men lang nok til at det var overkommelig å lese hele boka og snakke om alle oppslagene i fellesskap. Ved å begrense samtalen til å ikke vare så mye lenger enn en time, minsket det også sjansen for andre forstyrrelser som friminutt og spisepauser midt i datainnsamlingen.

2.3.2 Den litterære samtalen

Observasjonssituasjonen for prosjektet tar utgangspunkt i to litterære samtaler om bildeboka *Dragen* (2018). Litterær samtale er en sjanger som er mye brukt i skolen, både i helklasseundervisning og i mindre grupper. Det kan være utfordrende å sørge for involvering av alle deltakerne i en dialog ved bruk av større grupper. Derfor er det hensiktsmessig å dele inn i mindre grupper ved gjennomføring av litterære samtaler, både for å ufarliggjøre situasjonen hvor elevene deler tankene sine, men også for å sørge for at alle elevene får muligheten til å både bli sett og hørt (Moe, 2020, s. 13). Disse faktorene var sentrale da jeg avgrenset gruppestørrelsen til å ta utgangspunkt fire elever om gangen.

I den litterære samtalen jobber deltakerne sammen med et litterært verk, og deler meninger og tanker om det de har erfart gjennom lesingen. Det kan være alt fra hva de oppfatter at temaet i boka er til hvordan farger blir brukt i bilder. Litterære samtaler kan sies å være en skolesjanger ettersom det ikke er mange andre rom mennesker møtes i for å samtale om teksters form og innhold på samme måte (Aase, 2005, s. 106). Sjangeren skiller seg fra dagligdagse samtaler ved formen, men også innhold. I undervisningssammenheng er det

gjærne satt noen rammer for samtalen og retningslinjer for hvor fokuset skal ligge. Hennig og Eriksen (2021, s. 14) skriver at elever selv vektlegger muligheten det gir til å se nye sider av en tekst, eller få bedre forståelse gjennom samhandling i slike grupper. En sentral del av norskfaget er nettopp det å kunne samtale med andre om mening og innhold.

Den litterære samtalen som didaktisk metode møter mange av målene for hva elever skal mestre gjennom norskfaget. Det kommer frem i læreplanen gjennom beskrivelser av kjerneelementene, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene for ulike klassetrinn. Et kompetansemål etter 7. trinn sier blant annet at elevene skal kunne «[...] lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Gjennom en litterær samtale er det både rom for dette, men også et kriterium for å få til en vellykket samtale. Laila Aase skriver at den litterære samtalen er avgjørende i litteraturundervisningen fordi det både tvinger elevene til å stoppe opp og ta et metablikk på egen lesing, og fordi man møter andres lesinger (Aase, 2005, s. 106). Samtalen er en god øvelse når det kommer til både å utforske og reflektere over egne synspunkt, men også å kunne lytte til og imøtekomme andres. Dette fordrer en slags forhandling av mening og tolkninger, og kan føre til nye forståelser, noe jeg håpet å få frem i samtalene rundt *Dragen*.

Det er skrevet lite om den litterære samtalen som datainnsamlingsmetode i vitenskapelig litteratur, men selve gjennomføringen har mye til felles med skolesjangeren. En styrke ved å benytte seg av litterære samtaler som metode er at det gir deltakerne mulighet til å spille på hverandres innspill. De tydeligste svakhetene jeg opplever ved metoden er at deltakerne kan svare det de tror er riktig, både fordi de er bevisst på forskningsprosjektet, men også fordi de kan ha erfaring med å bli vurdert i lignende situasjoner. Jeg skriver mer om styrker og svakheter ved prosjektet i kapittel 2.7.

2.4 Utvalg og rekruttering

For å få gjennomført forskningsprosjektet måtte det tas flere valg også når det gjelder utvalg og rekruttering. Informantene vil naturligvis ha stor betydning for forskningsprosjektet ettersom det er deres besvarelser som til slutt vil føre til svar på problemstillingen. I kvalitative undersøkelser er det ønske om å få fyldige beskrivelser av fenomenet det forskes på, fremfor resultater som er så generaliserte at de kan presenteres statistisk, og det stiller flere krav til

utvelgelsen av informanter (Johannessen et al, 2021, s. 58). Oppgaven forsker på hvordan elever på 5. og 10.trinn leser og tolker en bildebok, og også hvordan samtalene rundt boka kan brukes som inngang til å snakke om vanskeligere tema knyttet til folkehelse og livsmestring. I problemstillingen legges det ingen føringer for hvilke klassetrinn som skal inkluderes i prosjektet. Utvelgelsen ble gjennomført på bakgrunn av et ønske om å erfare både barne- og ungdomsleserens opplevelse av boka. Ved å ta utgangspunkt i ytterpunktene ved elevgruppene i mitt utdanningsfelt vil det forhåpentligvis bidra til en spennende analyse og diskusjon av problemstillingen. Utenom utvelgelsen av elevgruppens klassetrinn har det også vært et par andre valg å ta, som ikke utelukkende har vært opp til meg. Eksempelvis kunne jeg legge noen føringer for hvilke elever som skulle få tilbud om å delta, men til syvende og sist avhenger det av samtykke til deltakelse fra elevenes foresatte. Det er også flere faktorer jeg ikke kan forutse, som for eksempel hvilke erfaringer elevene har med litterære samtaler og interessen deres for samtalen om boka.

Først og fremst måtte jeg opprette kontakt med skoler for å få til et samarbeid, og deretter bli satt i kontakt med norsklærere på de aktuelle trinnene som kunne bidra med et utvalg elever. Jeg sendte først e-post til ledelsen ved både barne- og ungdomsskoler i nærområdet. Marielle Gleiss og Elin Sæther (2021, s. 110) omtaler skoleledelse og lærere som portvakter, fordi det er de som kontrollerer forskerens tilgang til feltet. Skolens ansvarlige skal alltid informeres om prosjekt som gjennomføres på skolen. Det å få ønsket respons på e-postene viste seg å være vanskeligere enn først tenkt, men halvparten av informantene ble rekruttert på denne måten da en barneskole tidlig viste positiv interesse for prosjektet og uttrykte et ønske om å bidra. Den andre halvparten av informantene ble rekruttert gjennom direkte kontakt med en ungdomsskole som opprinnelig hadde fått e-posten, men ikke gitt respons. Det er ikke uvanlig at direkte kontakt med potensielle informanter kan være en effektiv tilnærming, særlig i området rundt høgskolen, i perioder når mange studenter ønsker samarbeidsskoler til sine masterprosjekter. Fordelen med direkte kontakt er at det gir mulighet for å tydeliggjøre hva prosjektet skal handle om og hva det krever av skolen, lærer og elever (Johannessen et al, 2021, s. 72). Ettersom forskningsprosjektet ikke krever noe særlig arbeid av læreren, var det sannsynligvis en fordel å oppsøke skolene direkte for å få oppmerksomhet og deretter gi informasjon. Det fysiske oppmøtet på skolen var en fin mulighet for å presentere prosjektet og hva det ville innebære for både skolen og lærerne å involvere seg. Etter opprettet kontakt sendte jeg nok en e-post med mer informasjon om prosjektet, la ved informasjonsskrivet med samtykkeskjema og avtalte et fysisk møte for å oppklare og informere.

Utvalgets størrelse ble tidlig bestemt og avgrenset til en gruppe på fire elever om gangen. Det vil si fire elever fra 5.trinn og fire elever fra 10.trinn i de separate samtaler. Avgrensningen er basert på flere faktorer, men blant de mest sentrale er det at det måtte være mange nok til at de kunne bygge videre på hverandres innspill og tanker, og få nok til at alle kunne slippe til og at det skulle være overkommelig i forhold til tidsbruken og forskerens muligheter. Det kan også være en fordel å benytte seg av mindre grupper hvis samtaleemnet omhandler sensitiv tematikk (Halkier, 2010, s. 39). Det mer konkrete utvalget av elever ble gjort av klassenes lærere. Ettersom det var ønskelig med et representativt utvalg fra begge gruppene, ba jeg om en jevn fordeling av kjønn og lot lærerne vurdere hvilke elever som skulle få forespørsel. Representative utvalg benyttes som oftest når det er ønskelig at informantene kan bidra med informasjon som kan gjenspeile klassen basert på alder, kjønn og kognitive ferdigheter (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 67). Med tanke på at datainnsamlingen bare skulle gjennomføres en gang med hver gruppe på fire elever, ble det vurdert som mest hensiktsmessig å benytte et representativt utvalg for elevgruppene.

2.5 Behandling av datamaterialet

NESH skriver at «[f]orskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig» (NESH, 2021, s. 25). Det innsamlede datamaterialet ble lagret og kryptert på min private bruker hos Nettskjema-diktafon. Så fort transkriberingen var gjennomført kunne lydfilene i utgangspunktet slettes, fordi alt som ble sagt i lydfilen har jeg gjennom transkriberingen notert meg på et eget dokument med tekst. Av hensyn til prosjektet vil det likevel forbli lagret på Nettskjema frem til arbeidet er helt avsluttet. Transkribering handler om å gjøre om tale til skrift. Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver i en av sine metodebøker at det er først når dataene har blitt transkribert at de kan betraktes som grunnleggende empiriske data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I prosjektet transkriberte jeg lydopptakene ved å lytte til lydfilene etter datainnsamlingen. Jeg noterte hva som ble sagt og hvem som sa hva, i kronologisk rekkefølge. For å sikre mest mulig nøyaktige resultater, bør notatene være tilnærmet identiske med samtalen i lydfilen. Det innebærer å notere nøling, latter, pauser også videre som er relevant for analyseprosessen. Transkripsjonsarbeidet måtte gjennomføres for å kunne kode og analysere materialet senere. Det dannet utgangspunktet for det videre arbeidet med oppgaven.

Transkriberingsarbeidet hadde sannsynligvis vært enklere dersom det tok utgangspunkt i en samtale med to parter. I mitt tilfelle er det en gruppesamtale med totalt fem personer involvert, noe som gjør det litt mer utfordrende å få med seg alt som blir sagt. Både på grunn av nærhet til mikrofon på lydopptaker, men også fordi det er en utfordring at deltakere kan bli engasjerte og snakke samtidig. Blant informantene fra ungdomsskolen opplevde jeg spesielt overlapp i samtalen. På et tidspunkt ble det en ivrig diskusjon om en farge, og hvorvidt den var grå eller blå. Blant informantene fra barneskolen støtte jeg på en annen utfordring i transkriberingen. Det ble vanskeligere å skille deres stemmer fra hverandre enn hva jeg opplevde med ungdomsskoleelevene. Stemmene har ikke kommet like langt i utviklingen som tenåringenes og hadde lite særpreg, i tillegg til at lydnivået var noe lavere. Det gjorde arbeidet med transkripsjonen litt mer krevende.

I det transkriberte dokumentet er elevenes navn blitt byttet ut med fiktive navn, mens mitt navn er byttet ut med Forsker. Sistnevnte er for å tydeliggjøre når jeg bryter inn i samtalen, uten at det skal være for mange navn å forholde seg til. De fiktive navnene brukes på informantene for å opprettholde anonymiteten. Det er flere mulige løsninger på dette, men valget ble tatt med hensyn til at det skal være oversiktlig for leseren av resultatene. Det har vært ønskelig å få frem kjønnet på informanten og også viktig å presisere hvilken klasse han eller hun hører til. Derfor har gruppen med elevene fra 5.trinn fått fiktive navn som begynner på A. En kan tenke seg at 5.trinnsgruppen er gruppe A og her har alle elevene såkalt kjønnsdelte navn. Med det mener jeg navn som viser til hvilket kjønn navnet henviser til. Elevene har derfor fått navnene Anna, Agnes, Anders og Aleksander. På samme måte har 10.trinnsgruppen blitt gruppe B, og de fiktive navnene er Bertine, Berit, Bjørn og Bjarne. Jeg har også markert steder i samtalen som uttrykker tvil eller usikkerhet. Det kan være av betydning for resultatene med tanke på om elevene viser tegn til at de synes det er vanskelig å snakke om eller dele.

2.6 Analysearbeid

I bearbeidningen av det innsamlede datamaterialet benyttet jeg meg av abduktiv tilnærming. Det er en vanlig analytisk tilnærming i kvalitative studier, og forklares med at forskningen veksler mellom empiri og teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Utgangspunktet for forskningen er et spørsmål som skal undersøkes, og for å besvare det benyttes både datamaterialet og teoretiske forklaringer. Opplevelsen min med bildebøker tidligere i

studieløpet utviklet en hypotese om at litteraturen også er aktuell for høyere klassetrinn. Det resulterte både i en problemstilling og forskningsspørsmål som skulle undersøkes. I analysen av de litterære samtaler har jeg knyttet funn til teori, og det bidro til å styrke min forståelse av materialet. Likevel er ikke datamaterialet klart til å analyseres selv om det har blitt transkribert, og arbeidet med materialet krever nøye lesing og systematisering.

Trine Anker (2020) deler analysearbeidet i fire faser som også gjenspeiles i arbeidet med materialet i oppgaven. Den første fasen betegner det som foregår under innsamling av datamateriale, mens i den andre fasen arbeides det mer systematisk med materialet (Anker, 2020, s. 20). Det er det første steget i arbeidet etter transkriberingen, og kalles koding. Her handler det om å finne meningsbærende elementer i materialet, få en oversikt og å sette det i system (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 101). I arbeidet med materialet til oppgaven ble kodingen gjennomført manuelt. Jeg printet ut notatene fra transkriberingen og fargekoordinerte etter tema i samtalen. Samtalesekvenser rundt bildebokas fargebruk ble markert i rødt, dragens rolle i boka ble markert i blått, vurdering av målgruppe i grønt, respons på visuelle virkemidler i rosa, vurdering av stemning i boka i gult og samtaler om det fantastiske og det realistiske i oransje. Fargekodene var gjeldende for alt datamaterialet, og derfor felles for notatene etter samtalen med både 5. og 10.trinnselevne. Denne formen for koding kalles empirinær koding. Det betyr at kodene kommer frem av arbeidet med det empiriske materialet, slik som tilfellet var her, hvor jeg kodet etter det jeg oppfattet som interessante tema (Anker, 2020, s. 77–79). For å få bedre oversikt over materialet etter kodingen ble det opprettet et digitalt dokument med merkelappen for materialet som overskrift. Digitaliseringen gjorde det lettere å arbeide med materialet i den neste fasen i analysearbeidet.

Den tredje analysefasen handler om å bestemme hvordan materialet i oppgaven presenteres (Anker, 2020, s. 83). Problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene er viktige hjelpemidler både i denne fasen og neste. De er grunnleggende for at det er de riktige faktorene som vektlegges. Presentasjonen av funnene mine legges opp etter kategoriene jeg har bestemt for oppgaven. Kategoriene jeg bestemte for prosjektet er sentrert rundt det som ble mest omtalt i samtaler med informantene. De kommer frem som underoverskrifter i kapittel 5 og har blitt kalt «refleksjoner rundt dragens karakter», «det fantastiske og det realistiske», «respons på de visuelle virkemidlene» og «vurdering av målgruppe». En kategori kan omfatte flere koder, og kategorien «refleksjoner rundt dragens karakter» er blant annet basert på det kodede materialet om dragens rolle i boka, respons på visuelle virkemidler og samtaler om det fantastiske og det

realistiske. I presentasjonen av funnene er det naturlig å sitere deler av materialet, men det skal ikke preges av alt for mye gjenfortelling og heller ikke blandes med egne påfunn (Anker, 2020, s. 83). Jeg presenterer funnene og inntrykk fra samtalene etter kategoriseringen. Det vil si at resultatene blir presentert løpende etter relevans for kategori, ikke etter elevgruppe. Jeg presiserer hvilken elevgruppe materialet er hentet fra siden det er en viktig presisering for å svare på problemstillingen.

I den fjerde analysefasen skal materialet drøftes opp mot teori (Anker, 2020, s. 93). Det er ikke nødvendig å skille analyse og drøfting fra hverandre, men jeg har vurdert det som mest hensiktsmessig for min oppgave. I den siste fasen av analysearbeidet ser jeg på hvorfor og hvordan resultatene har oppstått, og hvordan de bidrar til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 120). Drøftingskapittelet er bygd opp med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

2.7 Kvalitet i prosjektet

Prosjektets kvalitet kan vurderes ut fra validitet og reliabilitet, som igjen må vurderes etter hva resultatene skal brukes til. Ved å vurdere disse faktorene ser jeg kritisk på forskningsresultatene og valg som er tatt, og det er en form for vurdering av resultatenes gyldighet. I *Systematikk og innlevelse* skriver Tove Thagaard at reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, mens validitet knyttes til forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 19). Som forsker er det viktig å være bevisst på at det vil være noen faktorer som kan ha påvirket det innsamlede materialet og resultatene. I dette kapittelet skal jeg gjøre et forsøk på å identifisere aktuelle faktorer for mitt prosjekt. Faktorene bør vurderes ut fra hvordan de kan ha påvirket, i hvilken grad de kan ha påvirket og i hvilken retning de kan ha påvirket resultatene (Grønmo, 2004, s. 239).

2.7.1 Validitet

Et prosjekts validitet handler om hvordan dataene tolkes og hvorvidt analysen gir grunnlag for de tolkningene og konklusjonene som er gjort (Thagaard, 2018, s. 189). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) omtaler validitet også som gyldighet og skiller mellom indre og ytre gyldighet, eller intern og ekstern validitet. Forskeren skal vise til resultatenes troverdighet ved å blant annet «[...] påse at det finnes grunnlag for analysene og tolkningene i

beskrivelsene i datamaterialet, og at det er sammenheng mellom beskrivelsene og analysene og de tolkninger som blir gjort» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Denne delen av resultatenes gyldighet er knyttet til forskerens arbeid og plasseres under indre gyldighet. For å vise til prosjektets indre gyldighet er det sentralt at jeg vurderer resultatene og begrunne hvorfor jeg trekker de slutningene jeg gjør. I tillegg må jeg vise til konkrete eksempler fra datainnsamlingen, og knytte resultatene til relevant teori. Det skal være tydelig at resultatene mine kommer fra innhentet data og teoretisk grunnlag, og at jeg derfor begrunner funnene med utgangspunkt i materialet. Planleggingen av prosjektet har også vært en sentral del av arbeidet med datainnsamlingen, og la fundamentet for oppgaven.

Ytre gyldighet handler om overførbarhet og knyttes til hvorvidt resultatene kan vurderes som allment gyldige. «I relasjon til skoleforskning vil dette være et spørsmål om praksis på en skole kan overføres til en annen skole [...]», og så vil det være snakk om videre overføring kommunalt, regionalt, nasjonalt og så videre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). De aller fleste forskningsprosjekt gjennomføres med intensjon om at resultatene skal kunne gjelde for flere, og derfor være generaliserende. I prosjektet kan det stilles spørsmål til ytre gyldighet, spesielt fordi resultatene er basert på et fåtall av alle 5. og 10.trinnselever. Som nevnt i kapittel 2.4 var det ønskelig med et representativt utvalg informanter, og derfor etterspurte jeg lik kjønnsfordeling blant deltakerne og elever som hverken oppleves mye bedre eller dårligere enn gjennomsnittet når det gjelder skoleresultater. Prosjektet ble likevel gjennomført med kun fire informanter fra hvert klassetrinn. Med utgangspunkt i det Stefan Larsson kaller «generalisering via kontekstlikhet» vurderer jeg det som at resultatene kan ha overføringsverdi og være gyldige i lignende kontekster, selv om utvalget er lite og deltakerne unike (Larsson, 2010, s. 61). Sannsynligvis bidrar bruken av konkrete aldersgrupper til å lettere kunne overføre resultatene til lignende kontekster med elever i samme alder. Et fint mål for oppgaven og dens ytre gyldighet, vil være at lesere av den, med erfaring fra 5. eller 10.trinn, kan sitte igjen med en følelse av at innholdet er gjenkjennelighet (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

2.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og sier noe om hvorvidt de samme resultatene ville oppstått dersom undersøkelsen ble gjennomført på nytt av en annen forsker. I kvalitativ forskning er det spesielt vanskelig å gjennomføre en såkalt test-retest. Både fordi forskningen er mye mer åpen for variasjon i forhold til hvordan samtaler utvikler seg og hvilke spørsmål som kanskje stilles, men også fordi interaksjonen mellom forsker og informanter med stor sannsynlighet

vil utfolde seg ulikt. Postholm og Jacobsen oppsummerer et prosjekts reliabilitet til å gjelde «[...] refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gjennom prosjektet har jeg fått mulighet til å tenke over resultatene jeg har fått og hva som kan ha påvirket dem.

Det er mange faktorer som spiller inn, men valgene som er tatt er basert på en helhetsvurdering av hva som egner seg best til prosjektet, i tillegg til at det skulle være gjennomførbart. Thagaard skriver at reliabiliteten handler mye om hvordan relasjonen til deltakerne kan ha betydning for datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 188). Med utgangspunkt i forskningsmetoden jeg har valgt å bruke er relasjonen min til deltakerne noe som sannsynligvis kan ha hatt en innvirkning på resultatene, i den grad at det kan ha vært en begrensende faktor. Selv vurderer jeg bokas tematikk som omsorgssvikt og vold i hjemmet, og dette er vond og sårbar tematikk for mange. Det at jeg som forsker ikke har noen relasjon til elevene kan ha påvirket i den grad at elevene ikke åpnet seg opp helt om hva de tenkte knyttet til lesningen. Samtidig var det et bevisst valg at jeg ikke skulle ha kjennskap til noen av elevene slik at begge gruppene med informanter stilte likt i samtalen. Dersom det skulle vært en person som hadde relasjon til elevene ville det sannsynligvis krevd involvering av flere forskere, ettersom det er sjeldent at en voksenperson i skolen har relasjoner til elever både på 5. og 10. trinn.

Litterære samtaler kan anses som en skolesjanger, og det er sannsynlig at flere av elevene har erfaringer fra liknende situasjoner i klasserommet. Miljøet rundt samtalen ved datainnsamlingen hadde flere fellestrekk med undervisning. Vi benyttet oss av et rom på skolen, elevene hadde kjennskap til hverandre fra skolen og vi arbeidet sammen med et litterært verk. Selv om jeg ikke hadde en relasjon til elevene fra skolen, var de klar over at jeg var lærerstudent og også en tydelig voksenperson i rommet. Hennig og Eriksen skriver også at elevene er vant til at læreren vurderer (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14). Det er stor sannsynlighet for at elevene fikk assosiasjoner til ordinær undervisning og vurdering foretatt av en voksenperson i rommet. Det var viktig for meg å være tydelig på at det ikke var noe rett eller galt informantene kunne si, og at jeg bare var nysgjerrig på hva tenkte knyttet til det de opplevde gjennom verbalteksten og bildene. Jeg prøvde å formidle at det var tankene deres jeg var interessert i, og at de derfor ikke måtte være redde for å dele noe eller være sjenerte. Det kan diskuteres hvorvidt det ville hatt en mindre påvirkning dersom miljøet var ulikt eller det var en annen forsker, men poenget er at det kan ha vært begrensende for hva elevene har ønsket å dele. Det er mulig at de var opptatt av hva som føltes riktig for dem å si til meg i forhold til vurdering, og at de at jeg faktisk var interessert i deres personlige tanker.

Mennesker vil tilpasse seg etter situasjoner og hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det vil si at deltakerne i prosjektet også sannsynligvis ble påvirket av hverandre, i tillegg til relasjonen deres til meg. Det var ønskelig at informantene skulle ha en relasjon ved å tilhøre samme klasse. Det var noe de også hadde, men parallellklasser og inndelinger gjorde at enkelte av informantene ikke hadde alle undervisningstimene sammen. Det alle hadde til felles var at elevene innenfor hver gruppe hadde tilhørighet i samme klassetrinn på skolene sine. Det kan ha hatt en effekt på hvor mye de ønsket å dele med hverandre, både i positiv og negativ forstand. Samtidig er det ikke vært noen garanti for dette, selv om alle hadde en relasjon ved å høre til eksempelvis klasse 5A, fordi innad i den gruppen vil det også variere hvilken relasjon elevene har til hverandre. Fordelen ved det hadde kanskje vært at de ville hatt erfaringer fra en liknende situasjon sammen i klasserommet fra før av.

Med tanke på at det ikke var en strukturert samtale vil det være sentralt å vurdere spørsmålene som ble stilt fra meg som forsker også. Forskerrollen i prosjektet var å være til stede som deltakende observatør med et mål om at informantene selv skulle styre store deler av samtalen. Det ble viktig å stille spørsmål for å holde dem på rett spor, men også for å fange opp og få klarhet i enkelte ting de pekte på, sa eller stilte spørsmål ved. Sannsynligheten for at en annen forsker ville stilt andre spørsmål enn hva jeg gjorde er stor, ettersom de fleste spørsmålene ble stilt ut ifra situasjonskonteksten. I en annen samtale vil det sannsynligvis være andre ting som vektlegges av både informanter og forsker, og derfor andre faktorer som utdypes og spørres videre om. Måten jeg stilte spørsmål på kan ha påvirket resultatene i form av at de kan ha blitt formulert på måter som fordrer bestemte svar. Postholm og Jacobsen retter oppmerksomhet mot ledende spørsmål, uklare spørsmål og doble spørsmål som utfordringer ved spørreskjema, men jeg ser verdi også ved å knytte de opp mot den litterære samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det kan hende jeg stilte spørsmål som tydelig favoriserte enkelte svar, som brukte begreper deltakerne ikke forstod eller som var utydelige i forhold til hva jeg egentlig lurte på. Som deltaker i eget forskningsprosjekt byr det på særlig utfordringer knyttet til objektivitet.

Jeg valgte høytlesning av boka i den litterære samtalen. Det ble gjort for å sørge for at alle fikk med seg fortellingen som formidles i verbalteksten gjennom å lytte, i tillegg til at de hadde muligheten til å lese for seg selv ettersom to og to hadde et eksemplar av boka på deling. En fordel er også at vi får gjennomgått i samme tempo, og de fleste samtalene begynte derfor ikke før etter jeg var ferdig med lesningen. Det var jeg som tok meg av lesningen for gruppen. En uheldig effekt ved høytlesning kan være at det påvirket deltakerne ved å gi en forsterket følelse

av bildebokmediet som barnslig, kanskje spesielt hos elevene fra 10.trinn. Høytlesning assosieres gjerne med noe en er vant med fra barndommen, frem til en mestrer lesing på et adekvat nivå selv. Jeg ser likevel klart flest fordeler ved å gjøre det slik, og det var viktig for meg at metoden for datainnsamling skulle være så lik som mulig blant begge gruppene. Ved å benytte meg av høytlesning sikret jeg til en viss grad at deltakerne fikk med seg fortellingen, og at det var et felles utgangspunkt for samtale. Metoden har også fordeler knyttet til tilpasning for elever som har vansker med lesing.

Situasjonen vi alle var i, både deltakerne og jeg, var ny for oss alle. Jeg spurte ikke om de hadde gjort noe liknende før, men elevene ga uttrykk for at de ikke hadde jobbet med bildebok på den måten vi skulle. Derfor vil jeg anta at de ikke hadde deltatt i et forskningsprosjekt med en litterær samtale rundt en bildebok tidligere. Jeg har aldri vært i en situasjon som denne, hvor jeg er ansvarlig forsker for et prosjekt, og heller ikke en litterær samtale med fire helt ukjente mennesker. Selv om jeg sannsynligvis ble tryggere i forskerrollen ved gjennomføringen av den andre runden med datainnsamling, var det fortsatt ukjente deltakere og en ny setting for gjennomføringen.

2.8 Etske betraktninger

Etikk handler om rett og galt. Det handler om hva mennesker kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2021, s. 45). For at forskningsprosessen skal gjennomføres på en riktig måte er det viktig at å ta hensyn, og følge både regler og normer som tar utgangspunkt i etikken (Befring, 2015, s. 28). Det er ulike etske betraktninger og hensyn som må tas knyttet til ulike metoder. Ved forskning som baseres på kvalitative metoder er det spesielt at forskeren kommer nær den det forskes på ettersom det ofte er en direkte kontakt mellom partene (Tjora, 2017, s. 47). I det følgende kapitlet skal det gjøres rede for de etske betraktningene som er tatt hensyn til i prosjektet. Valgene er basert på *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i 2021.

2.8.1 Søknad til NSD

For å kunne sette i gang prosjektet måtte det først meldes det inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. I søknaden som leveres på deres nettside oppgis

informasjon om prosjektet, datainnsamlingsmetode og hvilke personopplysninger som skal behandles. I tillegg måtte jeg utforme et informasjonsskriv med samtykkeskjema som leveres til informantene og deres foresatte. Skjemaet er en del av det som vurderes av NSD og må også godkjennes for at søknaden i sin helhet skal godkjennes. Det som er sentralt i vurderingen av søknaden er hvordan forskningsprosjektet skal behandle personopplysninger, og om det tilfredsstillende kravene som stilles til personvern. Det handler blant annet om hvordan informantenes rett til anonymitet ivaretas. Anonymisering går ut på at opplysninger ikke skal kunne spores tilbake til deltakerne (NESH, 2021, s. 23). Derfor må forskere oppbevare all dokumentasjon og datamateriale trygt. De signerte skjemaene har blitt oppbevart adskilt fra andre dokumenter som har vært i bruk i prosjektet, og vil bli makulert når prosjektet avsluttes. Det er for å sikre at informasjonen ikke kan spores tilbake til deltakerne.

For å registrere alt som ble snakket om under den litterære samtalen benyttet jeg meg av lydopptak, som er et nyttig verktøy og hjelpemiddel for å samle inn data. Informasjon om datainnsamlingsmetoden må inkluderes i søknaden. Nettsiden Nettskjema-diktafon ble brukt som verktøy for lydopptakene, og det er en sikker og mye brukt løsning for forskningsbasert datainnsamling (Nettskjema, u.å.). På plattformen lagres og krypteres lydopptaket på Nettskjema sin database og forskningsserver. Lydklippet blir aldri ned på enheter hvor det kan stå i fare for å komme på avveie, som for eksempel datamaskin eller privat mobiltelefon. Så fort transkriberingen er gjennomført kan lydklippet i utgangspunktet slettes. Dette går inn under personvernprinsippet for lagringsbegrensning som sier noe om at personvernopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet (Personopplysningsloven, 2018, art. 5.1 e).

Lydopptaket transkriberes like etter gjennomføringen for å sikre at anonymiteten opprettholdes. Her blir informantens navn byttet ut med fiktive navn, og annen informasjon som ikke er nødvendig for prosjektet, men som kan bidra til å lettere identifisere elevene, blir ekskludert. Kombinasjoner av informasjon kan bidra til å identifisere informanter, og for å unngå dette blir irrelevant informasjon ekskludert (Johannessen et al., 2021, s. 48). Det innebærer blant annet at navn på skole og ansatte som har hjulpet til med å realisere samarbeidet og prosjektet ikke tas med. I søknaden jeg leverte til NSD ble kjønn og alder oppgitt som to av personopplysningene det var ønskelig å inkludere og behandle i prosjektet. Alder er en sentral faktor for sammenligning av 5. og 10.trinnselevers lesing av bildeboka. Kjønn kan være relevant fordi det gir mulighet til å kategorisere og analysere noen av svarene på bakgrunn av kjønn.

I informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet som leveres til informantene og deres foresatte for eventuell signatur om samtykke, ble det gitt informasjon om prosjektets formål og ansvarlige, hva deltakelse i prosjektet innebærer, deres rettigheter dersom de samtykker til deltakelse og hvem som kan kontaktes for spørsmål som eventuelt oppstår underveis. Dette følger prinsippet i personvernforordningen om lovlighet, rettferdighet og åpenhet ved at informantene og deres foresatte får tilfredsstillende informasjon om prosjektet og samtykker til behandlingen av opplysningene (Personopplysningsloven, 2018, art. 5.1 a). Søknaden som ble sendt til NSD ble godkjent 20.10.2022. Godkjennelsen ligger vedlagt som vedlegg 1. Informasjonsskrivet med samtykkeskjema som ble delt ut til informanter, foresatte og aktuelle lærere for samarbeidet ligger vedlagt som vedlegg 2.

2.8.2 Forskning på barn

Det er komplisert å drive forskning på barn, blant annet fordi de har særlig krav på beskyttelse (NESH, 2021, s. 20). Som forsker må prosjektets metodologi tilpasses til aldersgruppen. I tillegg til foresattes samtykke, må barnet selv være innforstått med hva deltakelse i prosjektet betyr og samtykke til det selv (Befring, 2015, s. 32). Barn går innunder kategorien «sårbare grupper», blant annet fordi de ikke kan gi samtykke selv. Som navnet tilsier, er det flere etiske overveielser som må tas i forhold til forskning på denne gruppen. Deltakelse i prosjektet skal ikke være en belastning for barna (Befring, 2015, s. 31). Som hovedregel skal det kun forskes på barn dersom forskningen vil ha en nytteverdi for gruppen. I prosjektets tilfelle er det ønskelig å fremme bruk av bildebok i skolen, og også knytte arbeidet til et verktøy for å arbeide med psykisk helse, og på den måten vurderer jeg arbeidet til å ha nytteverdi for barn.

Det er et forskningsetisk prinsipp at ingen skal ta skade av å delta i forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Forskeren må derfor tenke over eventuelle negative konsekvenser forskningen kan ha for informantene. Gleiss og Sæther (2021, s. 45) påpeker spesielt at elever kan få sosiale reaksjoner på noe de har sagt i gruppeintervju og at det kan være utfordrende for enkelte å skulle samtale om temaer som det er vanskelig å snakke om. Ettersom prosjektet baseres på en bok som tar opp en tematikk som anses som vanskelig for flere, var det viktig å kommunisere godt med ansvarlig lærer på forhånd. I forkant av begge observasjonene ble det avtalt et fysisk møte med læreren som hadde sagt seg villig til å hjelpe til med gjennomføringen av prosjektet. På møtene ble bildeboka tatt med og snakket om, slik at læreren var innforstått

med tematikken og fikk se hva elevene ville møte. Det ble også aktuelt å ha en dialog om hvilke elever som skulle få tilbud om å delta i prosjektet.

3. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i teorier som er relevante og nødvendige for å besvare problemstillingen. Oppgaven bygger på litterær samtale med elever, slik det kommer frem i metoddelen, men også analyse av bildeboka for å få frem sentralt innhold i den valgte litteraturen. Derfor vil teori om bildebøker og bildebokanalyse også inkluderes. Først presenterer jeg bildebokteori som beskriver hva jeg vektlegger i min forståelse av en bildebok, deretter introduserer jeg noen elementer i en bildebokanalyse som brukes i kapittel 4, før jeg forklarer begrepet all-alder-litteratur og holdninger rundt det. Bildebokteorien som presenteres i dette kapittelet er med på å understreke det komplekse som kjennetegner bildeboklitteraturen. Videre beskriver jeg Maria Nikolajevas inndeling av fantasy.

Med utgangspunkt i Wolfgang Iser og Louise M. Rosenblatt skal jeg presentere min forståelse av teoriene deres rundt leseprosessen. Det handler om interaksjonen i møtet mellom leser og tekst, og hvordan ulike lesninger og tolkninger oppstår. Både Rosenblatt og Iser knyttes til resepsjonsteorien. Resepsjon handler om mottakelse, og de teoretiske perspektivene på dette området tar for seg hvordan teksten mottas av leseren og motsatt. Innenfor feltet eksisterer det ulike teorier og vinklinger rundt forholdet mellom leser og tekst. Med tanke på at Rosenblatt var tidligst ute har jeg vurdert hennes teorier til å utgjøre tyngdepunktet i teorikapittelet. Blant Isers teorier gjør jeg et utvalg og beskriver det som vurderes som mest relevant i forhold til oppgaven, med utgangspunkt i det han skriver som skiller seg fra Rosenblatts teorier. I tillegg vil jeg presentere perspektiver fra ytterligere to teoretikere, Joseph A. Appleyard og Lawrence R. Sipe. Appleyard presenterer fem typiske trekk ved litterær forståelse i ulike aldre, mens Sipe kategoriserer barns litterære forståelse spesielt knyttet til bildebøker og verbal respons før, under og etter lesning, og er derfor aktuell å knytte til resultatene etter datainnsamlingen.

3.1 Bildebok

Det finnes mange definisjoner på hva en bildebok er, men de omfatter mye av det samme. Jeg velger å støtte meg til Ulla Rhedin sin definisjon i *Bilderboken: På väg mot en teori*, hvor hun skriver at en bildebok er «[...] en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag» (Rhedin, 1992, s. 17). Her får hun frem to sentrale elementer ved bildeboka: både

tekst og bilde brukes for å fortelle historien og at de inneholder minst et bilde per oppslag. Som nevnt i kapittel 1.2 vektlegges Cherie Allan sin definisjon av den postmoderne bildeboka for å forstå hva jeg legger i begrepet «den komplekse bildeboka». Allan (2018) skriver at disse bøkene visker ut grenser, fremmer marginaliserte, tilbyr flere synspunkter gjennom både det verbale og det visuelle, utfordrer og gleder både barn og voksne. Bildebøker er ikke en sjanger i seg selv, men en multimodal tekst (Birkeland et al., 2018, s. 98). En modalitet er en uttrykksform, som vil si at i sammensettingen av både tekst og bilde har begge disse uttrykksformene hver sin modalitet. Ordet modalitet kan oversettes til egenskap og multi betyr fler. Ved å betegne bildebøker som multimodale er det allerede en grunnleggende forståelse av at bildebøker er komplekse i den forstand at det er sammensatt av flere elementer. Rhedin skriver også at en fordel ved multimodaliteten til bildebøker er at de appellerer til flere sanser, noe som er svært positivt i møtet med elevmangfoldet i en ellers svært tekstbasert skolekultur (Rhedin, 2004, s. 12).

3.2 Moderne bildebøker for alle aldre

Bildebøker har tradisjonelt vært ansett som barnelitteratur, og er noe de aller fleste har et forhold til fra barndommen. Barnelitteratur er litteratur skrevet for barn, av voksne. En vanlig definisjon er at det er «[...] litteratur som er skrevet, publisert og markedsført med barn som hovedmålgruppe[...]» (Larsen, 2022, s. 118). Beskrivelsen er basert på FN sin definisjon av barn som mennesker under myndig alder. Inndelingen gjør barnelitteraturen til noe vidt, men det kan gjøres avgrensinger innenfor her igjen (Larsen, 2022, s. 118). Det er blant annet vanlig å plassere ungdomslitteratur innenfor barnelitteraturen, og det kan være hensiktsmessig å dele opp i mindre enheter etter leserens alderstrinn for å presisere litteraturens målgruppe.

I dag omtales gjerne «den moderne bildeboka» som en kategori under paraplybegrepet bildebok. Den svenske litteraturforskeren Ulla Rhedin er en av mange moderne litteraturforskere som skriver om en utvikling av bildebøkernes tematikk og estetikk, og hvordan det har bidratt til å utvide publikum for bøkene (Rhedin, 2004, s. 11). Flere bøker har et budskap som også formidles til de voksne, og inkluderer en tematikk som aktualiserer litteraturen for flere aldersgrupper. Det er spesielt de vestlige landene som har vært tidlig ute med litteratur som henvender seg til flere lesere, og Norge var blant de aller første på feltet (Rhedin, 2004, s. 11–12). Bøkene leses gjerne av både barn, ungdommer og voksne. Den store målgruppa har bidratt til en diskusjon av begrepet barnelitteratur, og om det i enkelte tilfeller

heller bør erstattes med all-alder-litteratur. Rhedin påpeker at bildebøkene ikke skal undervurderes som litteratur for små barn, men at de har noe viktig å si også for det voksne publikummet. Litteraturen kan ha samme fortelling å formidle til både barn og voksne, men det kan tolkes på ulike måter. En måte å forklare dette på er ved bruk av begrepet «dobbel stemme». En fortelling kan tilsynelatende være den samme fordi det baseres på det samme tekstlige og billedlige innholdet, men den kan henvende seg på én måte til barneleseren og en annen måte til den voksne leseren. I Norge er dette best kjent som all-alder-litteratur.

All-alder-litteratur er et relativt nytt begrep, og ble for første gang omtalt på 1990-tallet i en artikkel i *Dagbladet*, skrevet av den norske forfatteren Jon Fosse. Han beskrev det som litteratur som ikke egnet seg for barneleseren på samme måte som tidligere med tilpasninger til barnet, men som heller vektlegger den estetiske autonomien (Fosse, 1997, s. 72). I stedet for å være skrevet kun for barn, er det litteratur som er skrevet også for barn. Åse Marie Ommundsen problematiserer Fosses definisjon og begrepet all-alder-litteratur. Fosse skriver at all-alder-litteraturen ikke tar hensyn til noen spesifikk målgruppe når den skrives, og det anser Ommundsen som problematisk. I tillegg vurderer hun utfordringen ved å ha alle som målgruppe når en tekst skrives, og stiller spørsmål til hvorvidt det faktisk er mulig (Ommundsen, 2006, s. 50). Ofte går det på bekostning av barneleseren når det skrives litteratur på de voksnes premisser. På motsatt side, for å bygge opp under tanken om at all-alder-litteratur er et gyldig begrep, fremhever hun kjente personer innenfor litteraturvitenskapen som blant andre Maria Nikolajeva og Wolfgang Iser. Førstnevnte inkluderes på bakgrunn av sine tanker om at all-alder-litteratur ikke bare er litteratur som er skrevet til både barn og voksne, men at litteraturen henvender seg til begge gruppene på en og samme tid. Wolfgang Iser inkluderes basert på hans fokus på den implisitte leser og hvordan leseren må gå inn i en rolle for å kjenne på effekten av teksten (Ommundsen, 2006, s. 53).

I tillegg til Fosse kan vi se utenfor Norden for å finne andre forskere og teoretikere som til dels bekrefter all-alder-begrepet. På engelsk brukes betegnelsen «crossover picturebooks» for liknende oppfattelser. Sandra Beckett skriver at det er bøker som «[...] adress a diverse, cross-generational audience that can include readers of all ages: children adolescents, and adults» (Beckett, 2018, s. 209). Hun skriver også at et kjennetegn ved moderne skandinaviske bildebøker er at de plasseres under den kategorien og at de inneholder kontroversielt innhold som tradisjonelt sett har blitt vurdert som voksent. En sentral del av den moderne

bildeboklitteraturen som fenger flere aldre er altså at det tar opp utfordrende problemstillinger og introduserer både voksne og barn for urovekkende sannheter (Beckett, 2018, s. 215).

3.3 Analyse av bildebøker

3.3.1 Paratekst

Nikolajeva og Scott viser til Gerard Genette når de omtaler bildebøkers paratekst i *How picturebooks work* (2001). De presenterer omslaget på boka som en integrert del av fortellingen, og med en spesiell vesentlig narrativ funksjon dersom forsidebildet ikke gjentas i senere oppslag (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). Genette forklarer paratekster som alt rundt selve fortellingen, som rammer inn og presenterer teksten. Han illustrerer det som en grense for bokas fortelling som er med på å avgjøre om leseren velger å åpne boka for å lese, eller ikke (Genette, 1997, s. 2). Det er forhandlingen med potensielle lesere som gjør parateksten betydningsfull. Paratekster inkluderer både peritekster og epitekster. Peritekst brukes om alt rundt selve hovedteksten, mens epitekst brukes for eksempel om anmeldelser og forlagsomtaler. Informasjon om forfatter, tittel, forord og forlag presenteres i periteksten. Med utgangspunkt i bildebokanalysen som inkluderes senere i oppgaven, er det periteksten som vektlegges mest. Genette beskriver peritekstens funksjon som en transaksjon, hvor publikums mottakelse kan ha noe å si for hvordan teksten i sin helhet mottas (Genette, 1997, s. 2). Derfor har de forskjellige elementene en sentral rolle for presentasjonen av boka. Forsiden på bildeboka må appellere til leserne, gjennom en kombinasjon av tittel, design og bilder.

3.3.2 Ikonotekst

"Et bilde sier mer enn tusen ord" – og i noen tilfeller kan uttrykket være en passende beskrivelse. Samspillet mellom verbaltekst og bilder kalles ikonotekst, og det er varierende hvordan det utspiller seg. Nikolajeva og Scott deler inn i fem kategorier for samspillet i bildebøker: symmetrisk, utfyllende, utvidende, kontrapuntisk og sylleptisk bildebok (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). De skiller seg fra hverandre gjennom hvilken grad det er samsvar mellom bilde og tekst, fra helt symmetrisk hvor bilde og tekst formidler det samme, til det som kalles sylleptisk, hvor tekst og bilde forteller ulike historier. Den utfyllende bildeboka består av bilder og tekst komplementerer hverandre ved å fylle hverandres tomrom. Ifølge Nikolajeva og Scott er den utvidende samspillstypen gjeldende når en av modalitetene legger til flere detaljer enn den andre. Detaljene som legges til i den ene modaliteten gjennom

den utfyllende kategorien er ikke detaljer som endrer på historien, men det er utfyllende informasjon som kan ha noe å si for leserens oppfatning. Den kontrapunktiske bildeboka forklares med samspill hvor tekst og bilde er gjensidig avhengige av hverandre for å forstå helheten i fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12).

3.3.3 Fokalisering og fortellerstemme

Det særegne med bildebøker er at synvinkelen kombineres gjennom både tekst og bilde. Termen synvinkel blir erstattet gjerne med fokalisering, spesielt når det gjelder bildebøker (Larsen, 2022, s. 54). Det kan være et bedre egnet begrep fordi det omfatter mer enn bare synet, og inkluderer både hørsel, følelser og tanker. Mer konkret handler det om hvem som sanser. Selv om lesere fritt kan bevege blikket i bilder, er det et grunnleggende perspektiv som presenteres (Nikolajeva, 2000, s. 177). Fokalisering og fortellerstemme er heller ikke det samme. Forskjellen kommer frem blant annet ved å stille spørsmålene «hvem sanser» og «hvem snakker». Nikolajeva og Scott (2000) skriver om fokalisering som hele sanseopplevelsen, og skiller mellom nullfokalisering, ekstern fokalisering og intern fokalisering. Intern fokalisering brukes om fortellinger som sanses gjennom en karakters tanker og følelser. Ekstern brukes om en ekstern persons objektive persepsjon, mens nullfokalisering forklares med henvisning til en allvitende forteller (Nikolajeva, 2000, s. 178; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 118). Når det gjelder fortellerstemmen skilles det også mellom ulike former, hovedsakelig intern og ekstern forteller. Innenfor disse to kategoriene, skilles det igjen mellom allvitende, observerende og personorientert (Larsen, 2022, s. 52–53; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 121). Et kjennetegn for bildebøkers fortellerstemme er at «[...], both the verbal and the visual narrator in a picturebook will be extradiegetic-heterodiegetic» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 119). Det referer til en allvitende, ekstern forteller som ikke tydelig er deltakende i handlingen selv, men som vet mye og gir uttrykk for det.

3.3.4 Andre språklige og visuelle virkemidler

I likhet med Claudi, argumenterer Nikolajeva og Scott for at tekster kan leses både mimetisk og symbolsk. Mimetisk lesning gir uttrykk for sanne tolkninger, mens symbolsk henviser til overførbare betydninger (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 173). Billedspråket i bildebøkers verbaltekst skiller seg ikke fra annen litteraturs billedspråk (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 211). Noen språklige virkemidler som kan analyseres i litteratur er blant annet metaforer, besjeling og symbol. Virkemidlene gjør gjerne lesningen symbolsk ved at de tillegger ord overførte

betydninger. Metafor «[...] betegner et billedlig uttrykk som skapes ved at et ord eller et begrep overføres fra en kjent til en ukjent sammenheng (Claudi, 2010, s. 104). Metaforer baseres på likhet, og et begrep forklares gjerne ved hjelp av et annet begrep eller andre egenskaper. Besjeling handler om at ikke-menneskelige gjenstander blir tillagt menneskelige egenskaper. Virkemidlet gjør gjenstander levende, i tillegg til å tilskrive de egenskaper (Claudi, 2010, s. 38). Symboler brukes om både tekst og bilder som viser til noe annet enn seg selv. Claudii bruker trafikkskilt som eksempel på forbud og påbud. I litteraturen kan for eksempel farger være symbol på følelser.

3.4 Nikolajevas inndeling av fantastisk litteratur

Fantastisk litteratur skiller seg fra den realistiske ved å bryte med tradisjonelle oppfatninger av det som er naturlig eller vanlig (Larsen, 2022, s. 136). Maria Nikolajeva deler den fantastiske litteraturen inn i tre kategorier i avhandlingen sin *The magic code* (1988). Disse betegner hun som lukket konstruksjon, åpen konstruksjon og underforstått konstruksjon. Lukket konstruksjon beskriver hun som «[...] a self-contained secondary world without any contact with the primary world» (Nikolajeva, 1988, s. 36). Her foregår hele handlingen i en sekundærverden, uten noen som helst innblanding fra den «vanlige» verden vi mennesker lever i. *Hobbiten* brukes ofte som et eksempel i denne kategorien, hvor også livet består av noe helt annet enn vi er vant med fra det hverdagslige. Ann Sylvi Larsen henviser til Nikolajeva og skriver at «[i] den åpne konstruksjonen pendler hovedpersonen mellom en primær og en sekundær verden» (Larsen, 2018, s. 137). *Narnia* passer inn i åpen konstruksjon ved at hendelsen begynner i en vanlig og gjenkjennbar verden, men i det karakterene går inn i klesskapet markerer det en overgang til en sekundær og fantastisk verden. Med underforstått konstruksjon skriver Nikolajeva (1988) at noe magisk, fantastisk eller overnaturlig trer inn i en realistisk verden. Handlingen er situert i det gjenkjennelige, men inkluderer noen fantastiske innslag. Dette finnes det eksempler på i bøkene til Astrid Lindgren om Pippi Langstrømpe, blant annet knyttet til hennes fysiske styrke. *Dragen* (2018) er også et eksempel på litteratur i denne kategorien, hvor fabeldyret drage lever i en ellers realistisk verden.

3.5 Rosenblatts transaksjonsteori

Louise M. Rosenblatt anses som en pioner for leserorientert litteraturteori. Hun var en amerikansk litteraturviter og ble best kjent for sin transaksjonsteori på 1900-tallet. Rosenblatt

argumenterer for at leseprosessen er en transaksjon mellom leseren og teksten på et spesielt tidspunkt og i en spesiell kontekst. Hun skiller seg fra teoretikere før henne ved å gi både teksten og leseren en sentral rolle i meningsskapingen. I *Literature as exploration* (1995) kritiserer hun hvordan unge mennesker læres opp til å lese skjønnlitteratur analytisk på skolen fordi hun mener at forholdet mellom leser og tekst er dynamisk, knyttet til påvirkningskraften de har på hverandre. I litteraturundervisningen blir elever oppfordret til å definere faktorer som karakterer, motiv og handling (Rosenblatt, 1995, s. 9). Hun kritiserer tilnærmingen fordi det ikke finnes en allmenn eller fastlagt tolkning av virkemidlene. Det ligger i menneskets natur å se ting i sammenheng med samfunnet og kulturen rundt, og derfor vektlegger Rosenblatt at den personlige erfaringen som tillegges lesingen ikke skal overses. (Rosenblatt, 1995, s. 14). Likevel påpeker hun at lesninger ikke må bli for snevert konsentrert på leserens tanker, men heller det dynamiske forholdet mellom tekst og leser.

I *The reader, the text, the poem* (1994) skriver Rosenblatt om bakgrunnen for transaksjonsteorien. Hun studerte leseres tolkningsprosess, og fant ut at leserne selv var aktivt med på å skape mening ut fra egen respons på tekster (Rosenblatt, 1994, s. 10). Erfaringene leserne hadde skaffet seg gjennom livet både sosialt og kulturelt, var med på å styre tolkningen deres i en retning, og ble knyttet til de verbale symbolene i teksten. Rosenblatt (1995) skriver at teksten bare eksisterer i samspillet mellom leser og tekst, ved at leseren bringer med seg personlige erfaringer i lesningen og skaper en visuell opplevelse av verbalteksten. Litteratur er bare blekk på papir frem til leseren realiserer teksten og forvandler den til meningsfulle symboler hevder Rosenblatt (1995, s. 24). Derfor er det ingen lesning som eksisterer som allmenn, og heller ingen allmenn litteratur (Rosenblatt, 2002, s. 35). En bok i en bokhylle har ingen betydning før den åpnes og leses, og da vil leseren prøve å skape mening i innholdet, påvirket av sosiale og kulturelle erfaringer fra eget liv.

Rosenblatt forklarer forholdet mellom leser og tekst som en spiral, og kaller det gjensidige påvirkningsforholdet aktiv meningskonstruksjon (Rosenblatt, 1995, s. 26). De første ordene som leses blir tolket av leseren, og tolkningen påvirker den videre lesningen og oppfattelsen av teksten. Spiralen med det gjensidige påvirkningsforholdet mellom leser og tekst forsterker teorien om at begge parter er avgjørende for å realisere den litterære teksten. Meningen i tekster finnes ikke i leseren eller i teksten, men i transaksjonen mellom de to (Rosenblatt, 1995, s. 27). Begrepet transaksjon brukes for å understreke at begge parter, både tekst og leser, er like viktige og helt avgjørende for å realisere den litterære teksten. Det brukes om leseprosessen hvor tekst og leser møtes og er betinget av hverandre (Rosenblatt, 1994, s. 17).

Rosenblatt skriver at «[t]he transaction will involve not only the past experience but also the present state and present interests or preoccupations of the reader» (Rosenblatt, 1994, s. 20). For å skille mellom den analytiske lesningen av tekster og den mer private lesningen, bruker Rosenblatt begrepene estetisk og efferent. Hun mener at både en altfor privatisert lesing av tekst og en altfor analytisk lesing av tekst er noe som bør unngås, og at lesingen som oftest finner sted mellom disse to ytterpunktene.

3.5.1 Estetisk og efferent lesing

Hvor ligger forskjellene i lesningen av skjønnlitteratur og sakprosa? Tidligere har mennesker søkt etter svar i teksten alene for å besvare spørsmålet, men ifølge Rosenblatt (1994) gir ikke det fullstendige svar. Det er mer hensiktsmessig å undersøke hva leseren gjør under lesning av forskjellige type tekster. For å skille mellom de ulike måtene å tilnærme seg teksten på bruker hun begrepene estetisk og efferent lesning. Efferent lesing forklares ved utsagnet «to carry away» fordi det handler om hva man kan få ut av lesningen, og dens nytteverdi. I *The reader, the text, the poem* (1994) forklarer hun at instrumentell lesing kunne vært et alternativt begrep å bruke, men at efferent er mer nøytralt og passer derfor bedre. Likevel kan alternativet si noe om innholdet i denne type lesing. Leseren forsøker å besvare spørsmål gjennom noe som tydelig kommer frem i teksten. Det kan knyttes til den analytiske teksttilnærmingen av skjønnlitteratur som Rosenblatt kritiserte i *Literature as exploration* (1995).

Estetisk lesing forklares på slik: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s. 24). Det handler om hva leseren opplever gjennom teksten og hvilke følelser og reaksjoner som vekkes. Estetikk betyr sansende og knyttes gjerne til det å oppleve noe som noe vakkert. Gjennom estetisk lesning må leseren på samme måte som i efferent lesning fokusere på de tingene som pekes på gjennom ordene, men det essensielle er at leseren tillegger assosiasjoner, følelser og holdninger som vekkes av ordene gjennom estetisk lesing. Disse er individuelle og vil variere fra leser til leser, men opplevelsen kan også variere hos samme leser, avhengig av sinnstilstand eller tidligere erfaringer (Rosenblatt, 1994, s. 27). Et litterært verk kan ha en annen betydning for deg i voksen alder enn hva det hadde i ungdomstiden fordi en har andre erfaringer. Det kan eksistere forskjellige estetiske transaksjoner knyttet til det samme litterære verket. Vi er for eksempel ikke alltid like begeistret over lesninger og det er ikke alltid vi investerer like mye i det.

Rosenblatt fremhever et utsagn om at en roman kan leses på få minutter, i presentasjonen av de ulike leseposisjonene (Rosenblatt, 1994, s. 26). En og samme tekst kan leses både efferent og estetisk. Dersom en roman leses på så kort tid som utsagnet sier, vil lesingen plasseres under efferent lesing og en ville fått like mye ut av å lese en oppsummering av verket. I slike tilfeller har ikke leseren mulighet til å oppleve teksten på en estetisk måte, men leser heller for å kunne si noe om hva boka helt konkret handler om. For å skille mellom lesningene må det tas utgangspunkt i hva leseren gjør, og holdninger han eller hun har under lesningen. På samme måte er det mulig å lese aviser eller andre verk som kan plasseres under vitenskapelige tekster, estetisk, men det vil sannsynligvis være lite givende for leseren (Rosenblatt, 1994, s. 34). Når det er sagt så er det ingen tydelig grense mellom estetisk og efferent lesing. Rosenblatt (1994) illustrerer det som et kontinuum med estetisk på den ene siden og efferent på den andre. Leserens holdninger til teksten kan variere innenfor dette kontinuumet, og det avhenger av hva leseren fokuserer på eller utelukker i lesningen sin. Plasseringen på kontinuumet varierer etter dette. Lesningen vil utgangspunktet være plassert på midten, og gjennom lesningen oppdages det hvordan oppmerksomheten flyttes enten mot mer estetisk eller mer efferent. På den ekstreme enden av spekteret, rettet mot efferent lesing, frigjør leseren aktiviteten fra personlige erfaringer og fokuserer helt konkret på hva de symbolene betegner og informerer om. Motsatt, er den ekstreme estetiske leseren opptatt av egne opplevelser av verbalteksten. Disse to lesemåtene på ekskluderer ikke hverandre. Det vil si at ingen nødvendigvis leser fullt ut estetisk eller efferent. Vanligvis vil lesninger flytte seg fra et aspekt til et annet.

3.6 Iser's interaksjonsteori

Wolfgang Iser sine mest kjente verk innenfor den leserorienterte litteraturteorien kom på 1970-tallet gjennom henholdsvis *The Implied Reader* (1972) og *The Act of Reading* (1978). Mye av det han skriver i sine tekster, har Rosenblatt allerede skrevet før han fordi hun var tidligere ute med sine teorier. Likevel er det en sentral forskjell mellom disse to. Mens Rosenblatt snakker om reelle lesere, mer presist elever, retter Iser teorien sin mot tenkte lesere og han kan derfor sies å være mer teoretisk orientert enn Rosenblatt. Han knytter aldri teorien til virkelige lesere, men bruker heller forestilte lesere. I *The act of reading* skriver Iser om hvordan en tekst aldri kan gjengis identisk med den virkelige verden og derfor aldri kunne fortelle alt (Iser, 1978, s. 181). Ved å være fysisk til stede får en tilgang på mange inntrykk og faktorer som aldri vil kunne skrives om like fullstendig som det oppleves. Tekster består av bestemtheter og

ubestemtheter. Disse ubestemthetene referer Iser til som «blanks» eller tomrom i tekster, og det er den delen av teorien hans som vurderes som mest aktuell for oppgaven.

Iser siterer Stanley Cavell for å forklare hvordan litterære verk er nødt til å ha noen tomrom i teksten: «[...] if a person were shown a film of an ordinary whole day in his life, he would go mad» (Iser, 1978, s. 181). Eksempelet brukes for å argumentere for at det er ikke alt som er like interessant og nødvendig å inkludere. Iser knytter sitatet til lesning av litteratur, og skriver også om hvordan en karakter aldri kan formidles helt fullstendig i litteraturen. Forfatteren må ta valg om hva som skal komme frem av teksten og ikke (Iser, 1978, s. 180). Dette er en av to grunnleggende former for tomrom som Iser forteller om i et intervju med Maagerø og Tønnessen, altså tomrom av strukturell art som kommer av «[...] mangel på kontinuitet den tekstlige strukturen» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 79). Den andre formen for tomrom knytter han til leserens kompetanse og referansegrunnlag. Det vil påvirke antallet opplevde tomrom og hvordan leseren skaper sammenheng i teksten. Leseren er selv delaktig i formuleringen av disse individuelle tomrommene, fordi det som kan oppfattes som tomrom for en, trenger ikke å oppfattes som det for en annen. Hos Maagerø og Tønnesen forklares det med at «[...] enhver tekst vil ha en innvirkning på leseren, og denne innvirkningen er for leserens del avhengig av hans eller hennes persepsjon av det som foregår i teksten» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Utdraget forklarer hvordan lesere kan ha ulike oppfatninger om hva en tekst handler om, basert på ulike referansegrunnlag. Poesi er en sjanger innenfor skjønnlitteraturen som gjerne har mange tomrom i teksten hvor leseren må være aktiv i lesningen for å konstruere mening.

Tomme plasser brukes som en strategi for at teksten skal oppnå sitt fulle formål, og blir ikke sett på som mangler ved teksten (Iser, 1981, s. 111). Tomrommene er det som åpner for interaksjon mellom tekst og leser, og som gjør leseren aktiv i meningskonstruksjonen. Iser skriver at «[w]henever the reader bridges the gaps, communication begins» (Iser, 1978, s. 169). En tekst kan ikke tilpasses til alle leserne, men ubestemthetene i tekster åpner for et mangfold av tolkninger og fordrer aktivitet hos leseren (Iser, 1978, s. 167). Det er varierende hvor stor del av teksten tomrommene utgjør, og det avhenger blant annet av sjanger. I enkelte verk er tomrommene med på å skape harmoni og spenning, mens i andre verk er det tomrommene som skaper teksten som et tydelig kunstuttrykk (Iser, 1978, s. 172). Tomrommene forfatteren etterlater brukes som en strategi for at leseren skal bli tvunget til å lete etter sammenhenger, og det blir et slags drivmiddel for å aktivere leserens fantasi. På en

måte kan det sies at teksten bestemmer deler av betydningen til de tomme plassene, ved å sette rammene, men samtidig er det opp til den enkelte leser å etablere den. Teksten setter noen vilkår, mens leseren fyller hullene (Iser, 1981, s. 127).

Iser påpeker at «[r]eading literature gives us the chance to formulate the unformulated» (Iser, 2000, s. 188). For å illustrere betydningen av de tomme rommene i teksten knytter han det blant annet til situasjoner der en tekst leses flere ganger. Ved andre lesning har lesere mer informasjon om teksten enn hva de hadde under første lesning. Den nye kunnskapen gir forventninger til deler ved teksten, som ikke eksisterte den første gangen teksten ble lest. Teksten fremstår derfor i en endret form, og det er leseren selv som har skapt formen gjennom tomrommene. De tomme plassene er viktige for å underholde leserne, og Iser fremmer barneleserens og barnets fantasi som noe spesielt positivt i møte mellom barnet og teksten. Han vektlegger deres livlighet og evne til å fantasere vidt som en mulig grunn til hvorfor barn fenges spesielt av fantastisk litteratur fremfor moralske fortellinger som de gjerne blir presentert for (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 81). Ved lesing av fantastisk litteratur får de mulighet til å utnytte fantasien sin og det potensialet det bringer med dem i lesningen.

3.7 Appleyards teori om leseutviklingen

Joseph A. Appleyard er kjent for sin forskning på leseutvikling og leserroller. På samme måte som Rosenblatt og Iser er han opptatt av det som oppstår i møtet mellom teksten og leseren, og skriver at det er individuelle faktorer som påvirker. Likevel mener han at det er et forventet mønster i utviklingen fra barneleser til voksenleser (Appleyard, 1991, s. 3). I *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood* (1991) beskriver han kategorier i leseutviklingen og presenterer typiske kjennetegn på ulike aldersgruppers resepsjon av litterære verk. Han deler det inn i fem stadier eller roller leseren inntar: *The reader as a player, the reader as hero and heroine, the reader as thinker, the reader as interpreter* og *the pragmatic reader* (Appleyard, 1991, s. 14–15). Rollene viser til typiske trekk ved lesningen og de endres etter hvert som leseren modnes. Derfor står de også i en forutsigbar og kronologisk rekkefølge. I denne delen av teorikapittelet skal jeg utdype teorien om de ulike leserrollene og gi en forklaring av hver enkelt. Med tanke på at det er to aldersgrupper som tydeligst er representert i oppgaven vil det være de to stadiene som også vurderes som relevant å beskrive mest. Appleyard skriver at inndelingene «[...] do not describe the unique experience of an individual reader with a particular book» (Appleyard, 1991, s. 15). Det de derimot gjør,

er å hjelpe til med å forstå hva som er typisk for ulike aldergruppers lesning, og kan derfor fungere som et pedagogisk verktøy.

Appleyard forklarer den første rollen, *the reader as a player*, som et barn i førskolealder som enda ikke leser fortellinger, men lytter og lever seg inn i fantasien som en lek. Han tar utgangspunkt i at de fleste barn lærer å lese rundt 6-årsalderen og beskriver derfor denne gruppen lesere som barn under 6 år. Det sentrale for leserrollen er at «[...] children at this age do not read: they are read to» (Appleyard, 1991, s. 21). De to neste rollene Appleyard skriver om, *reader as hero and heroine* og *the reader as thinker*, er de som er mest aktuelle for leserne i prosjektet og vil derfor beskrives mer utfyllende i de neste avsnittene. Den fjerde leserrollen er den han har kalt *the reader as interpreter*, og kan oversettes til den tolkende leseren. Leseren studerer verkene systematisk og lærer seg å snakke analytisk om det. Han knytter stadiet til lesere på høyskoler og universiteter, og skriver at disse leserne ikke tar historien for gitt, men «[...] sees it as a text that someone has made, as something problematic and therefore demanding interpretation» (Appleyard, 1991, s. 121). Den siste leserrollen, som kan sies å være det siste stadiet i utviklingen, er den Appleyard kaller *the pragmatic reader*. Han beskriver leseren som en «adult reader» som både kan lese og respondere på tekster på flere forskjellige måter. Et fellesstrekk ved lesergruppen er at de er mer bevisst på hvordan og hvorfor de leser litteratur (Appleyard, 1991, s. 15).

3.7.1 Leserrolle på barneskole

The reader as hero and heroine kan oversettes til leseren som helt og heltinne. På dette stadiet er leseren i skolealder, og Appleyard avgrensner det til å gjelde barn i alderen 6 til 12 år (Appleyard, 1991, s. 59). Skolehverdagen åpner opp for en annen tilværelse enn barnet er vant med fra førskolealder. Det er en arena hvor mange for første gang blir systematisk opplært i språk og tall, introdusert for verdens normer og regler, danner egne omgangskretser og lærer seg gradvis å ta kontroll over eget liv og handlinger (Appleyard, 1991, s. 59). Før var lesning utelukkende underholdning fordi barna ble lest for, mens i skolealder krever det også arbeid. Barnets leseerfaringer i denne alderen kan knyttes spesielt til to ting: et verktøy for å tilegne seg informasjon om hvordan verden fungerer og et verktøy for å utforske den indre verden og leve seg inn i fortellinger. Lesing er en ferdighet som skal mestres og som belønnes i skolen, men «[...] it also focuses on issues of identity, in the image of the powerful or clever hero or heroine who in one guise or another is the principal archetype of most stories school-age

children read» (Appleyard, 1991, s. 59). Appleyard fremhever helten og heltinnen, og skriver at barn i denne aldersgruppen har et behov for å identifisere seg med disse rollene.

Det gir lite mening å snakke om leserne uten å knytte det til litteraturen de leser. Barn i den aktuelle aldersgruppen leser spesielt tekster som kan deles i to kategorier: informasjonsrike tekster om verden vi lever i og fiksjon, som for eksempel eventyr og fabler. Bøkene kan se letteste ut for en voksen leser på grunn av relativt liten tekstmengde, stor font og bruk av bilder. For lesergruppen derimot, viser det en betydelig utvikling fra førskolelesernes typiske litteratur, og det gjenspeiler også utviklingen i alder og kognitive ferdigheter. Den vanlige narrative formen er «[...] problem/journey/danger-overcome» (Appleyard, 1991, s. 61). Litteraturen inkluderer ofte overnaturlige vesener som for eksempel drager, troll, dyr med taleevne også videre, i tillegg til eksotiske omgivelser og magiske gjenstander. Denne delen av litteraturen er viktig for leserens, og mer konkret barnets, evne til å møte utfordringer og oppleve at fortellinger har en lykkelig slutt. Appleyard skriver at fortellingene har en dobbel funksjon «[...] to give concrete form to threatening evil and then to assure that it will be defeated» (Appleyard, 1991, s. 63). Han anerkjenner at det er et vidt spekter fra 6 til 12 år, og derfor kan det være naturlig å sette skiller innenfor aldersgruppa også, men de overordnede kjennetegnene samsvarer. Det er spesielt når det kommer til fortellerstemmen at Appleyard beskriver en tydelig endring, omtrent ved 10-årsalderen. Fra å tidligere ha støttet seg til en upersonlig og objektiv forteller, begynner leseren nå å knytte seg mer personlig til både fortelleren og fortellingen. De blir også eksponert for flere personlige førstepersonsfortellere som gir informasjon om karakterens indre liv (Appleyard, 1991, s. 81).

3.7.2 Leserrolle på ungdomsskole

The reader as thinker oversettes gjerne til den tenkende leseren. Appleyard kaller leserne her for ungdom, og knytter dem til ungdomsskoler og videregående skoler. Leserne på dette stadiet har utviklet seg fra det forrige, blant annet ved at de resonnerer seg frem til sammenhenger mellom det litteraturen presenterer for dem og virkeligheten (Appleyard, 1991, s. 97). De klarer å forestille seg at det de leser bare er en fremstilling, og trenger ikke å begrense seg til å tenke på virkelige objekter. Åpningen tillater ungdommene å «[...] think about the future, to construct theories and ideological systems, to develop ideals, to understand others' point of view» (Appleyard, 1991, s. 97). Slik fremhever Appleyard ungdommers evne til å tenke utenfor det som fremstilles konkret, og påpeker at de mestrer å være kritiske til egne tanker. Leserne beveger seg mellom det fiktive universet og erfaringer fra det virkelige liv. Appleyard

påpeker at ungdommers lesevaner er godt dokumentert, og viser at lesing for glede når et høydepunkt på ungdomsskolen (Appleyard, 1991, s. 99). Fra 9.klasse er det andre interesser som opptar dem. Ungdomsskoleelevenes foretrukne litteratur ser ut til å være mystiske fiksjoner, romantikk og science fiction. I tillegg viser de engasjement for realistiske tekster som de kan knytte til opplevelser fra hverdagslivet. Appleyard skriver at ungdomslitteraturen tar opp temaer som «[...] sex, death, sin, and prejudice» og at «[...] good and evil are not neatly separated but mixed up in the confused and often turbulent emotions of the central characters themselves» (Appleyard, 1991, s. 100). Det er altså tematikk i ungdomslitteraturen som skiller seg spesielt fra barnelitteraturen, hvor ungdommene knytter fortellingene til virkeligheten for å akseptere det de leser. De uttrykker et behov for å identifisere seg med karakteren, eller knytte fortellingen til erfaringer fra den opplevde virkeligheten.

Det er særlig tre faktorer ungdommene fremhever som viktige for tekstene de leser: involvering i boka og mulighet for identifikasjon med karakteren, realismen i fortellingen og en god fortelling som får dem til å tenke (Appleyard, 1991, s. 100). De er opptatt av at litteraturen skal være realistisk og ikke fremme det perfekte, men heller inkludere sykdom, død og mentale vansker. Appleyard bruker et sitat fra en 15 år gammel jente i teksten sin, og poengterer at ungdom er mennesker i en alder hvor det handler mye om selvutvikling og press fra ulike hold: «Life isn't just to live happily ever after: it has its ups and downs» (Appleyard, 1991, s. 109). Med sitatet får han frem hvordan ungdommer har oppdaget at ingen er perfekte, hverken mennesker, familier eller andre relasjoner. Derfor trenger de å lese litteratur som er realistisk og som bygger opp under opplevelsen av at alle har sine problemer.

3.8 Sipes teori om barns litterære forståelse av bildebøker

Lawrence R. Sipe er en av flere teoretikere som har bidratt i beskrivelsen av barns litterære forståelse. Han begrenser det til å gjelde bildebøker fordi det er den type litteratur de fleste barn erfarer. Med utgangspunkt i et av verkene hans, *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom* (2008), skal funnene hans presenteres gjennom de fem kategoriene han har brukt som grunnlag for sin teoretiske modell. Disse viser til fem ulike måter barn responderer på bildebøker verbalt. Han skiller mellom analytisk, intertekstuell, personlig, transparent og performativ respons (Sipe, 2008, s. 182).

Analytisk respons på bildebøker indikerer at leseren skaper en narrativ mening gjennom tolkning av fortellingens ulike elementer som karakter, tema, bilder også videre. Betydningen

av samspillet mellom verbalspråket og bilder utforskes for å skape mening i de ulike elementene. Samspillet mellom de to modalitetene i bildebøker betegnes som ikonotekst. Leserne stiller spørsmål til ikonoteksten og prøver å forstå hva som foregår (Sipe, 2008, s. 91). Intertekstuell respons handler om at leserne trekker koblinger mellom bildeboka og andre tekster de har erfaringer med. Det kan for eksempel være at et sitat i boka er hentet fra en Disney-film. Da tas det utgangspunkt i en vid forståelse av tekster, og kan derfor relateres til «[...] other books, the work of other artists and illustrators, movies, videos, advertisements, TV programs, or the writing or art of classmates» (Sipe, 2008, s. 85–86). Den tredje kategorien, personlig respons, knyttes til leserens egne liv ved å forklare det som oppleves i teksten, ut ifra situasjoner de har erfart i eget liv. Sipe skriver at responsen kan påvirke lesningen i to veier, life-to-text eller text-to-life. Det vil si at enten kan barna bruke erfaringer fra eget liv for å forstå teksten, eller så kan teksten brukes for å forstå noe i eget liv (Sipe, 2008, s. 86). Transparent respons «[...] includes responses suggesting that the children had entered the narrative world of the story and had become one with it» (Sipe, 2008, s. 86). Det typiske for denne responsen på bildebøker er at leseren går inn i teksten og snakker om den og karakterene på en måte som får det til å virke som at de snakker om seg selv. De lever seg gjerne helt inn i fortellingen. Den siste kategorien er den Sipe har gitt navnet performativ respons, og også her går barna inn i tekstens verden. Forskjellen er at teksten blir til en lekeplass for barna hvor de styrer den mot eget formål, i stedet for at barna lever seg inn i fortellingen slik den formidles (Sipe, 2008, s. 182). Responsen kan sies å være ment for et publikum fordi det resulterer i en forestilling som skal bli hørt og sett av andre barn (Sipe, 2008, s. 174).

4. Litterær analyse av *Dragen*

Gro Dahle ga i 2018 ut boka *Dragen* sammen med ektemannen og illustratøren Svein Nyhus, etter oppfordring fra Edna Kristine Schjelderup ved familievernkontoret i Vestfold. Dahle og Nyhus har gjennom flere tiår arbeidet sammen om litteraturen de har gitt ut. De har også vunnet flere priser for bildebøkene de har skrevet og illustrert sammen. Selv omtaler de litteraturen som all-alder-litteratur fordi de skriver til både barnet og den voksne (Cappelen Damm, u.å). I 2003 ga de ut den prisvinnende og mye omtalte bildeboka *Sinna mann*. Cappelen Damm (2019) skriver at boka har vært til hjelp i mange samtaler både med voksne og barn, og som en tredjepart man kan referere til i samtaler om hva som er greit og ikke. Schjelderup ønsket en bok som fikk frem at det også finnes «[...] mange uberegnelige og sinna damer, tyranniske damer, eksplosive damer med voldsomme følelsesutbrudd» (Cappelen Damm, 2019). Damene kjenner seg ikke igjen i måten de sinte mennene fremstilles på, og Schjelderup så derfor behovet for at farlige damer skulle få en egen bok dedikert til dem selv.

4.1 Handling

I *Dragen* (2018) blir vi kjent med en jente kalt Lilli. Det passer ikke for Lilli å ha med seg besøk hjem fordi man vet aldri hva som venter på innsiden av døra. Det er noe oppe i andre etasje som venter på henne, men det er bare hun selv som vet hva det er. Når hun kommer hjem prøver hun å trå varsomt av hensyn til det som befinner seg i overetasjen. I det en paraply faller på gulvet er skaden skjedd. Dragen står i trappa og ser ned på henne. Roper stygge ting og puster røyk utover hele rommet. Tar tak i henne, rister og klyper, og dytter Lilli inn på kottet. De samles for å spise middag sammen, men det er ikke over enda. Dragepusten fyller fortsatt rommet og det ender med at dragen freser og går derifra. Hun kaster tingene til Lilli ned fra trappa. I frykt for at Dragen skal sprute ild velger Lilli å dra derifra. Utenfor søker hun hjelp ved å henge opp lapper. Da kommer en Dragetemmer til unnsetning. Idet Dragen oppdager en fremmed i huset, smiler hun vennlig og gjør seg både søt og snill. Men Dragetemmeren lar seg ikke lure. Dragen freser tilbake, brøler og spruter flammer. Dragetemmeren har temmet drager før, trekker frem et speil og spør Dragen om dette virkelig er slik hun vil være. Da blir hun stille og sier at det er Lilli som gjør henne slem. Dragetemmeren poengterer at det er Dragen sin jobb å stanse drageilden. Lilli trenger et hus hvor hun kan føle seg trygg. Dragetemmeren og Dragen trener på å holde flammene tilbake

når det er mye følelser og brøl i hodet, men Dragen er innstilt på å klare det. En annen dag Lilli kommer hjem med besøk, smiler dragen og sier at det er hyggelig å hilse på Eline.

4.2 Bildebokas paratekster

Med utgangspunkt i den fysiske bildeboka, er det peritekstene som vektlegges i analysen av parateksten. Deler av epiteksten er allerede nevnt gjennom forlagets uttalelse om at boka har vært til hjelp i samtaler. Parateksten har betydning for lesernes avgjørelse om å lese boka eller ikke (Genette, 1997, s. 2). *Dragen* er en bok i et relativt stort format, med gode muligheter for å være et blikkfang for ulike lesere. På forsiden gis informasjon om forfatter, illustratør, tittel og forlag, i tillegg til en billedlig presentasjon av det som kan tenkes å være bokas hovedpersoner i illustrasjonen. Illustrasjonen dekker hele forsiden og viser en stor drage som fyller mesteparten av bildet. Fabeldyret kan ha betydning for lesernes oppmerksomhet, spesielt fordi barn og unge er interessert i fantasy (Mjør, 2010, s. 5). Dahle og Nyhus spiller på dette blant annet ved at de velger å basere både tittelen, fortellingen og illustrasjonene på en drage. Ved å knytte dragen og fantasien til hverdagslige ting i menneskers liv, og mer konkret livet til en liten jente, klarer de trolig å fange flere barns oppmerksomhet.

Dragen er tegnet slik flere forestiller seg at en drage ser ut, men er tillagt materielt tilbehør som er mer naturlig for mennesker å være pyntet med. Det er røde negler, røde lepper, perlesmykker, lange øyevipper og en rød kåpe. Dragens kropp og hale danner en hjerteform, og inni hjertet står det en liten jente. Det er Lilli, og ansiktsuttrykket hennes kan tyde på noe beskjedent og usikkert. Det er akkurat som at hun ikke vet hvordan hun skal opptre. Det er vanskelig å si noe om dragens uttrykk, men hun flekker tenner, det kommer røyk ut av nesen og armene er plassert i en posisjon som kan gi inntrykk av at hun retter klørne mot Lilli. Hjerteformen som kroppen og halen danner kan være et uttrykk for kjærlighet, samtidig som det er noe som sperrer Lilli inne. Illustrasjonen på forsidebildet gjengis ikke senere i boka, og kan derfor ha en helt spesiell betydning (Nicolajeva & Scott, 2001, s. 241). Dragen ser ikke veldig truende ut og Lilli ser heller ikke veldig redd ut. Hjerteformen som dannes av Dragens kropp bidrar også til en form for harmoni, men de mørke fargene og særpregene til fabeldyret bidrar til et mer dystert inntrykk.

4.3 Ikonotekst

I *Dragen* er det svære, kunstneriske og avanserte bilder, samt tekst som dekker en mindre del av oppslagene. Samspillet mellom de ulike modalitetene i bildeboka kan analyseres i lys av Nikolajeva og Scott sine kategorier. Gjennom lesing av verbaltekst og sansing av det visuelle oppleves det som at de forteller samme fortelling. Sannsynligvis vil en sitte igjen med et sammenfallende inntrykk til slutt, selv om man leser de to modalitetene hver for seg. Likevel ligger det noe i uttrykket om at et bilde sier mer enn tusen ord. Bilder er et sterkt uttrykksmiddel, og jeg opplever det som at det visuelle gir informasjon som forsterker tankene jeg sitter igjen med etter lesingen av verbalteksten. Det er spesielt et oppslag som tydelig viser en endring i det visuelle, som verbalteksten ikke inkluderer. På det aller siste oppslaget i boka kan man se at Dragen har kledd på seg en fin kjole, øynene ser snillere ut, halen er pyntet og kroppsspråket er mer passivt. Dette er en endring i det fysiske som kan oppdages gjennom bildene, men som det ikke er skrevet om i teksten. Likevel endrer det ikke på fortellingen fordi verbalteksten forteller om at Lilli endelig tar med seg Eline hjem og at dragen smiler. Basert på erfaringene fra lesningen kan ikonoteksten i dette tilfellet beskrives som utvidende.

De ulike modalitetene har gjerne ulik funksjonell spesialisering. Det handler om at de har ulike evne til å få frem forskjellig informasjon, og det er særlig interessant i bildebøker. Gjennom kunsten til Nyhus vises det mye mer enn leseren får høre om gjennom verbalspråket. Lesere kan lese tekst, se på bilder og la fantasien jobbe med oppslaget i sin helhet. Hva betyr det for eksempel at hesteskoen over døra bytter posisjon et par ganger gjennom fortellingen? De fleste er kjent med at hesteko er et symbol på lykke, og har kanskje hørt at når hesteko henger med åpningen ned, renner lykken ut. Dette symbolet endrer seg gjennom fortellingen, men det endrer seg ikke uavhengig av teksten – den følger utviklingen. På samme måte kan man lese om at dragen kaster tingene til Lilli ned trappa, men det er kun bildene som gir inntrykk av hvordan situasjonen faktisk er. Perspektiv er også noe som kommer frem i bilder, men ikke verbaltekst på samme måte. Lilli fremstilles som liten i form av et barn, men normal i størrelsen sammenlignet med omgivelsene. Flertallet av oppslagene viser både rom og karakterer fra det som kalles et normalperspektiv. Likevel er vekslende innslag av både fugle- og froskeperspektiv. Vekslingen kan påvirke oppfattelsen av hvem som sanser, men kan også hjelpe lesere med å oppleve flere sider av samme sak (Jørgensen et al., 2002, s. 180). I boka brukes de ulike perspektivene både for å få frem maktforhold og redsel blant annet, og påvirker på den måten helhetsinntrykket til leseren.

4.4 Fokalisering og fortellerstemme

I bildebøker formidles fortellingen gjennom flere modaliteter. Tekst og bilde har ulike funksjonell spesialisering. Verbalteksten er som regel egnet for å lokalisere fortellerstemmen, mens bildene kan være bedre egnet for å få frem hvem det er som sanser. For å definere fokalisering i bildene kan det stilles spørsmål om hvem som sanser. I *Dragen* brukes det som sagt ulike perspektiv og det er varierende avstand til motivene. Samtidig inkluderes alle karakterene og utsnittet viser ofte en større del av rommet eller miljøet. Det er en som står utenfor handlingen og sanser, og derfor kan intern fokalisering utelukkes. Oppslagene viser ikke alltid alle karakterene, men Lilli er alltid til stede, og ekstern fokalisering beskriver derfor best sansningen som oppleves i bildene.

Hvem forteller? I verbalteksten kommer det også frem at fortelleren står på utsiden av handlingen, og omtaler alle karakterene i tredjeperson. Likevel leser jeg det som at Lillis tanker presenteres i teksten gjennom kursiv font. Dette påvirker fortellerstemmen ved å være personorientert og rettet mot Lilli. Det er en aural forteller, som er personorientert. En personorientert tredjepersonsforteller følger ofte en karakter utenfra, men gir uttrykk for følelser og tanker hos karakteren. På et av oppslagene som viser Lillis rop om hjelp på lapper i gata, tyder det også på en personorientert tredjepersonsforteller. Grunnen til det er at Lilli vises i bildet, sett fra et tredjepersonsperspektiv. Men det henger også lapper rundt omkring som uttrykker blant annet «hjelp meg, drage i huset» (Dahle & Nyhus, 2018, s. 23–24).

4.5 Andre virkemidler

I arbeidet med bildeboka har jeg brukt mye tid på nærlesing. Det har sannsynligvis påvirket lesningen i en symbolsk retning, i tillegg til erfaringene jeg har med liknende litteratur fra før. Verbalspråket kort, lettlest og til en viss grad repeterende. Det brukes det flere språklige bilder som for eksempel metaforer, besjeling og symbolikk. «Da skjønner Lilli at hun må komme seg ut, for Dragen er klar til å sprute ild» (Dahle, 2018, s. 19). I dette utdraget kan det tenkes at «sprute ild» en metafor for at Dragen er sint, illsint. Senere kan man lese om at det ryker fra huset, og Lilli er bekymret for at Dragen skal brenne det ned. Likevel er det bare en metafor for sinnet til Dragen, og det vises aldri i bildene at noe er ødelagt eller brent. Et eksempel på besjeling i teksten er «Lappene hennes roper!» (Dahle, 2018, s. 24). Her blir lappene Lilli

har hengt opp som et søk om hjelp, tildelt menneskelige egenskaper ved å «rope». En lapp kan i utgangspunktet ikke rope, så dette forteller at det er lapper med et tydelig uttrykk for at det søkes hjelp. Det kan illustreres gjennom bruk av store bokstaver, slik Nyhus også har tegnet lappene i bildene. På den måten forsterker bildene det som kommer frem i verbalteksten.

Selv om virkemidlene jeg har beskrevet forklares som språklige bilder, ser jeg overføringsverdien til bildene i boka også. Underveis i arbeidet med boka har jeg lagt spesielt merke til gulvteppet, paraplyen og hesteskoen som symboler for noe annet. Hesteskoen brukes både som et symbol på lykke og ulykke, etter hvert som retningen endrer seg i takt med fortellingen. I det Lilli kommer hjem første gang henger hesteskoen i riktig retning, mens når Dragen kommer illsint ned trappen har lykken begynt å renne ut. På det siste oppslaget når ting har bedret seg og Lilli har med seg en venninne hjem henger den igjen riktig vei. På samme måte er gulvteppet illustrert med mange likhetstegn med en blink. Måten dette teppet brukes aktivt gjennom hele boka forsterker tanken om at den er et symbol for en blink. Det er ofte Lilli som står midt i teppet, eller midt i blinken, i skuddsiktet for Dragen. Etter hvert plasseres den under Dragetemmeren som også ender opp med å bli et mål for Dragens utbrudd.

4.6 Oppsummerende tolkning

Jeg tolker teksten som Lilli sin opplevelse av å ha en forelder som sliter med å håndtere følelsene sine. Dette gjør at det går utover barnet i stedet, i form av vold og aggresjon. Dragen blir en overordnet metafor for en morsfigur. Moren er ikke egentlig en drage for drager er ikke virkelige. Det handler om en fantasi hvor Lilli ikke blir tatt godt nok vare på fordi moren har sine utfordringer. Mye tyder på at moren også er alene om ansvaret for barnet, og at dette kanskje kan være en stor belastning for den psykiske tilstanden moren er i. Dragen omtales konsekvent med stor forbokstav, som om det skulle vært et egennavn. Dette forsterker tanken om at Dragen ikke er en hvilken som helst drage, men et dekknavn for en annen. Paratekstens takk til familievernkontoret har også trolig hatt noe å si for at jeg føler meg tilfreds med egen tolkning.

5. Resultater og analyse av de litterære samtale

Forsker: Har dere jobbet med bildebok på skolen før?

Bjarne: Kanskje i sånn 1. klasse

Bertine: På barneskolen, men ikke på ungdomsskolen. Da kan det være i lærebøkene at det er bilder og vi ser på bildene.

Bjarne: Kanskje sånn vi skal forklare bildene i språket eller noe sånt noe for eksempel.

Forsker: Men ikke bildebok på denne måten hvor det er bilder på alle sidene?

Bjørn, Bjarne, Berit: Nei *i kor*

Bertine: Sånne barnebøker liksom?

Bjørn: Barnebøker altså?

Utraget ovenfor kommer fra samtalen med elevene i 10. klassegruppen. Sitatene viser holdningene deres til bildeboklitteraturen og at gruppen ikke har så mye erfaring med å bruke bildebøker i skolen, annet enn på småtrinnet. Elevene gir uttrykk for at det er en form for litteratur de har lite assosiasjoner til fra senere tid. Likevel var det en av deltakerne, Bertine, som svarte at hun hadde lest boka før. Hun var den eneste av de totalt 8 informantene som ga uttrykk for dette da de ble spurt. I analysekapittelet skal jeg presentere og sammenligne elevenes lesninger og resultatene fra den litterære samtalen. Holdningene og erfaringene informantene har med bildeboklitteratur anser jeg som relevant for å få svar på det jeg ønsker. Kapittelet er strukturert etter kategoriene jeg beskrev i kapittel 2.6 om analysearbeidet, og tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstillingen legger føringer for hva oppgaven skal handle om og hva som skal være den grunnleggende tanken bak alt som presenteres og alle valg som har blitt tatt. Likevel er kanskje dette den delen av oppgaven, sammen med drøftinga, som tydeligst knyttes opp mot problemstillingen. Kapittelet inkluderer utdrag som jeg ser på som spesielt interessante eller relevante for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og derfor har det vært nødvendig å gjøre et utvalg av det fullstendige innsamlede materialet. Jeg analyserer resultatene og knytter dem til det teoretiske rammeverket for oppgaven. Ettersom oppgaven baserer seg på resultater fra elevgrupper på to ulike klassetrinn, vil jeg bygge opp analysen av resultatene som en sammenligning. Det vil være naturlig å presentere hva elevene sier gjennom flere deler av lesningen, men tyngdepunktet ligger på hvordan elevene responderer på noen konkrete deler ved bildeboka. Jeg omtaler informantene som elever eller presiserer hvilken klasse de hører til.

5.1 Refleksjoner rundt Dragens karakter

I bildeboka er det sentralt at leseren tar stilling til hvem Dragen er, kanskje spesielt fordi det er et overnaturlig vesen som opptrer i det som tilsynelatende er en ellers alminnelig, menneskelig hverdag. Ifølge Rosenblatt vil leseren realisere teksten ved bringe med seg personlige erfaringer til å skape en visuell opplevelse av teksten (Rosenblatt, 1995, s. 24). I analysen av bildeboka i forrige kapittel kommer det frem at *Dragen* som karakter er sentral fordi den gjenspeiler tittelen på boka, men også som en av to hovedpersoner. Med bakgrunn i dette er det relevant å presentere informantenes tanker rundt Dragen, og hvordan de snakker om karakteren. Informantene på både 5.trinn og 10.trinn diskuterer hvem de tror dragen er før, under og etter lesningen. Før lesingen gir alle informantene uttrykk for at boka handler om en jente og en drage. Noen sier at det er en jente som prøver å komme seg bort fra dragen, andre trekker frem jentas troverdighet og at det er mange som ikke tror på henne fordi det ikke finnes drager. Dette kommer de frem til ved å ta utgangspunkt i bokas peritekst. På baksiden av boka er det gjengitt et utdrag fra boka hvor det kommer frem at Lilli vet at det finnes drager, mens Eline sier at det ikke gjør det. Her har informantene i begge gruppene brukt parateksten aktivt for å skape en forforståelse for hva boka handler om. Bjørn i 10. klassegruppen sier allerede før boka åpnes at han tror det er en «damedrage». Dette utsagnet kommer etter at to av de andre informantene samtaler om hvordan dragens er fremstilt visuelt, og at den tilsynelatende har pyntet seg med både smykker og kjole.

Allerede på det fjerde oppslaget i boka begynner informantene i begge de litterære samtalene å identifisere Dragen som en morsfigur for Lilli. Dette er det første oppslaget hvor Dragen fremstilles visuelt, men det er også det første møtet med Dragen i verbalteksten. I et oppslag tidlig i boka skrives det riktig nok om en drage i verbalteksten, men ikke på samme måte som senere i boka hvor det konsekvent står om Dragen, i bestemt form entall eller også som egennavn med stor forbokstav. Informantene fra 5.trinn baserer de første antakelsene sine på fortolkninger av Dragens utseende.

Forsker: Er det noe spesielt ved Dragen dere legger merke til?

Anna: Det ser ut som at den har øredobber.

Anders: Også skoene..

Anna: Det kan hende at det er moren også forestiller hun seg at det er en drage.

Forsker: Hvorfor tror du det?

Anna: Kanskje hun har en slem mor.

Agnes: Og liksom, det er litt spesielt hvis drager har øredobber og sånn.

Aleksander: Ja også har hun sånne... *peker på vippene sine*

Agnes er den første i gruppen som tydelig vurderer Dragens egenskaper som unaturlige for karakterens natur. En efferent lesing kan ifølge Rosenblatt sette en stopper for opplevelsen av teksten dersom fantasien ikke tillates å spille på lag med det som kan oppleves som unaturlig eller fantastisk i en tekst (Rosenblatt, 1994, s. 39). I dette tilfellet er det ikke sikkert Agnes sin oppdagelse er et hinder for opplevelsen, men kanskje heller noe som gir teksten liv på en annen måte. I det hun begynner å tenke at Dragen er en annen enn det hun opprinnelig hadde sett for seg, spiller hun på fantasien sin og gjør seg opp egne tanker. Hun går altså fra å lese efferent til å lese estetisk, og lever seg inn i teksten, blant annet ved å stille spørsmål til det hun leser og ser. Hun bruker erfaringene hun har knyttet til en drages egenskaper og en mor sitt utseende for å definere Dragen for seg selv. Hverken Anna eller Agnes slår seg til ro med at dette er en drage som har pyntet seg litt ekstra, men søker en dypere mening i hvorfor Dragen ser ut som den gjør. Spørsmålet som ble stilt fordret kanskje en efferent holdning fordi det gikk konkret på utseendet til Dragen, men disse informantene beveget seg videre mot en mer estetisk holdning for å forklare det de oppfattet.

Samtalen begynner med at de legger merke til karakteristiske trekk i utseendet på Dragen, som de tydelig knytter til en kvinnelig kjønnsrolle. Dette er noe de vektlegger i samtlige av oppslagene hvor det er en visuell fremstilling av Dragen. På det neste oppslaget blir det snakk om hvorvidt karakteren har på seg en kjole eller morgenkåpe, lepestift og om det er rød neglelakk eller bare sånn klørne er. Anna sier ikke noe mer om hvorfor hun tenker at Dragen kan være Lilli sin slemme mor, men Agnes følger opp utsagnet ved å kommentere på utseendet som noe uvanlig for drager. Det må være noe i verbalteksten eller det visuelle som får tankene deres på at det kan være en morsrolle og ikke bare sier seg fornøyd med tanken på at det kan være en kvinne. Videre i lesingen gir informantene uttrykk for å veksle mellom vurderingen av Dragen som en faktisk drage og som en morsfigur. Anna sier et sted i lesingen at «Den sover liksom oppe på loftet kanskje, så er det en pipe der, og når den sover puster den ut ekstra mye røyk, så de må liksom ha hull i taket på en måte». Her gir hun uttrykk for at hun anser Dragen som en faktisk drage.

Bjørn: Jeg tror dragen er en metafor...

Berit: Ja, eller...

Bjørn ... for moren.

Berit: Ja.

Bjørn: Det er egentlig ikke en drage, men hun ser moren som en drage fordi denne moren er så slem eller forferdelig. Den er litt sånn.. ikke snill mot Lilli, så da ser Lilli moren som en drage.

Berit: Jeg tror de bruker en drage for at barn liksom kan forstå, eller at det blir liksom et symbol for at barn kan lære at ikke alle har det bra hjemme heller da. Men at dragen brukes i stedet for en voksen.

I samtalen med informantene på 10.trinn kommer spesielt to av informantene tydelig inn på hvem de tenker at Dragen kan være. Utdraget fra samtalen ovenfor viser hvordan et par av dem tolker Dragens rolle i forhold til Lilli. Tidligere har Bjørn referert til Dragen som en person Lilli frykter, mens her presenterer han et mer konkret syn på karakteren og begrunner det med assosiasjoner til en mor. Samtlige av informantene i gruppen har allerede vært ganske klare på at de antar at det er snakk om en kvinnelig karakter basert på utseendet. I følge Appleyard har lesere i denne aldersgruppen et behov for å knytte fortellingen til erfaringer fra det virkelige liv (Appleyard, 1991, s. 97). Det at de nå vurderer Dragen som moren til Lilli forklarer de med assosiasjoner til at det ikke er alle som opplever hjemmet som et trygt sted. Bjørn sier konkret at jenta ser på moren sin som en drage fordi den er slem. Drager er fabeldyr som ofte presenteres i fantastisk litteratur for barn og unge. Likevel er husdrage et begrep som gjerne brukes på et humoristisk vis og er rettet mot kvinnen i hjemmet (NAOB, u.å.). Det er ikke sikkert det er dette Bjørn henter antakelsene sine fra, men han baserer det på et referansegrunnlag og en oppfatning han har av Dragen med likhetstrekk til en morsfigur. Det er antakeligvis flere faktorer i både verbaltekst og det visuelle som bidrar til oppfatningen, i tillegg til det han sier selv om at moren er slem.

Forsker: Hvem tror dere dragen er?

Aleksander: Usikker, jeg tror det er moren kanskje.

Agnes: Jeg tror det er moren.

Anna: Det kan være moren.

Anders: Jeg tror moren...

Agnes: Jeg skulle si moren fordi hun sa etter...

Anders: ... hun sa jo «dette er mitt barn».

Agnes: Ja, liksom «du kan ikke ta fra meg barnet mitt»

Anna: Og hun den har på seg kjole og har sminket seg.

Anders: Også sånne digre sko, sånne høye heler.

I utdraget ovenfor, fra samtalen med informantene på 5.trinn mot slutten av boka, viser også at de vurderer Dragen som moren til Lilli. Alle elevene bekrefter dette ved å svare på spørsmålet som stilles, og de tar et standpunkt. I forkant har det vært diskutert at Dragen er sjefen i huset, mye sint og at Lilli er redd for den. Samtidig sier de at Dragen kan være snill og si unnskyld. Det står det i verbalteksten på det ene oppslaget i boka. Elevene gir uttrykk for at de baserer antakelsene sine på informasjon de får gjennom både verbalteksten og bilde, og viser på den måten at begge modalitetene har betydning for lesningen deres. I følge Rosenblatt

vil måten leserne blir stilt spørsmål på være avgjørende for om de leser med estetisk eller efferent holdning (Rosenblatt, 1994, s. 39). Da jeg stilte spørsmål til hvem de trodde dragen var, kan jeg ha påvirket forståelsen deres ved at det hintet til at jeg forstår Dragen som noe annet enn den helt konkret viser til. Men de viser også at de har lagt merke til at Lilli presenteres som barnet til Dragen i verbalteksten. Innledningsvis i samtalen om oppslaget som sitatet ovenfor er hentet fra, stilte jeg spørsmål til om oppfattelsen deres av Dragen var endret. Da de svarte nei på dette spørsmålet benyttet jeg muligheten til å få konkrete svar på hvem de trodde dragen var på dette stadiet, hvor lesningen nærmet seg slutten.

Alle elevene viser til holdninger som sier noe om hvordan de vurderer Dragen som et symbol på moren til Lilli, og relasjonen mellom alle karakterene. Det virker som at synet deres på Dragen endrer seg gradvis gjennom lesningen. Fra å være usikre på hvem Dragen er, til å vurdere det som moren, før de til slutt nærmest konkluderer med at det er moren Dragen skal representere. Det er først på det fjerde oppslaget at moren blir et tema i begge samtalene. Informantene fra 10. klassegruppen er tidligere ute med å drøfte tanken om at det er «foreldre som hun ikke har så godt forhold med» eller «uforutsigbare foreldre» som venter inne i huset, men det kan virke som at det er løse tanker uten noe konkret å knytte det til. På det fjerde oppslaget viser de derimot til at de med enda større sikkerhet kan anta at Dragen skal representere moren. Selv om begge gruppene virker ganske sikre på sin tolkning, viser de også tendenser til usikkerhet. Ved enkelte oppslag går de litt tilbake igjen til usikkerheten de viste på de aller første oppslagene. Informantene fra 5.trinn referer ofte til Dragen som «den» eller «dragen» gjennom for eksempel: «også har den sånn neglelakk-aktig» og «hun prøver å finne ut hva hun kan gjøre for at dragen ikke skal være så sint». De nevner også titaner og vanndrager underveis i lesningen. Den samme tendensen finnes også i samtalen med elevene på 10.trinn, selv om de oftere bruker «hun» om dragen. Likevel har de utsagn som: «Her viser hun jo at det ikke er en drage da, fordi den låser døra og drager kan jo ikke låse dører liksom»

5.2 Det fantastiske og det realistiske

Anders: Aaa, så kanskje de som tror på drager, de ser den, men de som ikke tror på det ser den ikke.

Aleksander: Eller så var det en drøm.

Agnes: Eller så kan det jo hende at, eh.. Lilli på en måte fantaserer at moren på en måte er en drage fordi hun har vært så mye sint, men egentlig så er hun bare moren.

Samtalesekvensen viser hvordan informantene i gruppen fra 5.trinn veksler mellom det fantastiske og det realistiske i lesningen av boka. Utdraget er hentet fra samtalen til et av de siste oppslagene, og kan sies å være et godt bilde på hvilke retninger de tidligere samtaleene også ledet til. Det var veldig varierende hvordan elevene vurderte det som kom frem av fortellingen. Noen ganger lot de seg fantasere med og levde seg inn i en verden med drager og røyk, flammer og kaos, mens andre ganger lot de det realistiske ta over. Sistnevnte skjedde hovedsakelig når de ikke fikk de menneskelige egenskapene ved Dragen til å stemme overens med rollen som drage. Som nevnt antyder de flere ganger at rollen kan være et symbol på en annen rolle. Likevel virker det ikke som at dette er et hinder for å la seg fenges av det fantastiske. Appleyard skriver at det er vanlig for barneskoleleseren å leve seg inn i fantasien for å utforske den indre verden, på samme måte som femteklassingene her viste når de lot seg fantasere med i en drages verden (Appleyard, 1991, s. 61).

Innledningsvis når 5. klassingene ble spurt om hva de trodde boka kom til å handle om var de ganske tydelige på at det kom til å handle om en drage. Enkelte nevnte en jente som går seg vill i en drages hule, og noen nevnte at jenta i boka tror på drager, mens andre i familien ikke tror på det. Før de i det hele tatt kommer inn på tanken om at dragen kan være en morsfigur for Lilli er det en av informantene som trekker frem titaner og knytter det til at de ofte fremstilles i serier som farlige og at de spruter ild. På spørsmål om hvorvidt de tror det er snakk om en ekte drage eller ikke, svarer de kontant ja. De gir uttrykk for at de er interessert i røyken og diskuterer om det som er grått på oppslagene er røyk fra Dragens pust. Dette er et tema som går igjen gjennom store deler av lesningen, men det får mest plass på de oppslagene der røyken er tydelig illustrert og særlig i tilknytning til Dragen eller huset. I det de prøver å skape mening i fargebruken på oppslagene diskuterer de også om den blå/grå fargen som er brukt på de fleste oppslagene kan stamme fra røyken.

Anna: Nå ser vi at den har klær.

Agnes: Kjoleaktig.

Anders: Morgenkåpe.

Agnes: Også har den sånn neglelakk-aktig.

Anna: Jeg tror det bare er klørne.

Aleksander: Og leppestift! Den er skikkelig jålete.

Dette utdraget viser hvordan elevene også fokuserer på Dragens utseende i 5. klassegruppen. De kommenterer også piggene som går fra toppen av hodet og utover halen, de svære øynene og klørne, og knytter det til det imaginære bildet de har av en drage. Samtidig som de lar seg fenge av de lange vippene, smykkene og røde leppene og tillater seg å stille spørsmål til

hvorvidt dette er en faktisk drage eller om det egentlig representerer en jente eller mor. Appleyard skriver at et typisk kjennetegn for litteraturen barn i barneskolealder leser, er at den ofte handler om overnaturlige vesener eller halvmenneskelige figurer som Dragen i tilfellet her (Appleyard, 1991, s. 61). Elevene i 5. klasse kommenterer flere av de menneskelige egenskapene som ikke vises visuelt, og snakker blant annet om at Dragen kan være snill og bemerker at det er Dragen som har laget mat til henne og Lilli. Aleksander stusser over at det ser ut som at de ikke har strøm og konkluderer med at Lilli er for ung til å få jobb og sier det ser ut som at Dragen bare sover hele dagen. Det stilles aldri noe spørsmål til de menneskelige egenskapene Dragen har, men på enkelte steder kan det påvirke hvordan de forstår karakteren.

Deltakerne uttrykker at antrekket til Dragen enten er en kjole, kappe eller morgenkåpe. På et av de siste oppslagene står badekåpe skrevet i verbalteksten og det blir derfor videre snakk om denne. Da jeg som forsker stiller spørsmål til Dragens bruk av badekåpe i det Lilli kommer hjem fra skolen er det ingen reaksjon på at det skulle vært noe uvanlig. Anna svarer derimot: «Det kan jo hende.. For at drager har ofte krefter, og det kan hende det er en vanndrage, som kommer opp av vannet fordi den sover der eller noe sånn». Like etterpå viser de tegn til at de veksler litt mellom tolkninger av karakteren når det stilles spørsmål til hvem Dragetemmeren er. Agnes sier blant annet: «Enten kan det være en dragetemmer, eller hvis dragen er moren kunne det vært barnevernet eller noe sånt no». Hun uttrykker en forståelse for at Dragetemmeren enkelt og greit er en en dragetemmer, men også at det kan være et symbol på noe annet. Lesninger bør ligge et sted mellom estetisk og efferent, altså mellom hva symbolene faktisk informerer om og hva leseren selv opplever at de informerer om i følge Rosenblatt (1995, s. 14). Senere samtaler de om antrekket til Dragetemmeren og uttrykker at det har fellestrekk med ghostbusters.

Bjørn: Det flyr en drage her.

Berit: Dragen drar.

Bertine: Det er en hjertefugl.

Bjørn: Også er det en vanlig fugl.

Bertine: Men dragen sitter fast i treet da.

Berit: Dragen prøver å bli bedre ved å dra vekk, men så henger den litt fast.

Blant informantene fra 10.trinn oppleves noen liknende situasjoner, og de veksler mellom hvordan de ser på ulike elementer i teksten. I utdraget ovenfor kommer det tydelig frem hvordan de både spiller på fantasi og realitet da det nevnes en hjertefugl og en vanlig fugl. For hva er egentlig en hjertefugl? De innleder samtalen om boka med å snakke om at jenta sannsynligvis er redd for dragen som venter på henne inne i huset, men de trekker frem de

feminine, menneskelige egenskapene ved Dragen allerede før vi åpner boka og begynner å lese. De svarer også at de tror boka kommer til å handle om en drage og en jente. Etter at bøkene ble åpnet og vi begynte å lese rettet de raskt oppmerksomheten sin mot fargene og miljøet rundt huset og beskrev det som «kaos og dystert». Det stilles et spørsmål til hva de tror venter inne i huset på Lilli etter de første oppslagene, og da svarer samtlige at de tror det er foreldrene hennes. Når de like etterpå blir spurt om det er noe på bildet som henter til hva som venter, vektlegger de røyken, varme og at det er et eller annet i andre etasje. Så sier Berit: «En drage da kanskje. Dragen som sitter og puster ut røyken». Denne delen av samtalen viser hvordan elevene gir to ulike svar, avhengig av hvordan spørsmålet stilles. Like etterpå kommenterer Berit at man ikke kan ha en drage som mor. Sistnevnte kan tyde på at hun forsøker å identifisere seg med karakteren til Lilli og lar realismen påvirke lesningen hennes. Dette skriver Appleyard at er vanlig for leserne i ungdomsskolealder (Appleyard, 1991, s. 100).

På mange av oppslagene skildrer 10. klassingene det naturlige og vanlige de opplever i de visuelle fremstillingene. De snakker om trærne, katten, blader, gangen også videre. På det ene oppslaget hvor Lilli er på vei for å lukke døra til boden, blir dette også beskrevet i verbalteksten. Selv om det står skrevet at det er en bod, begynner informantene å fantasere om hva det ligner på. De diskuterer at det ser ut som et bomberom, og noen assosierer det med soverommet til Harry Potter under trappa, mens en annen nevner klesskap og fleiper om at det kanskje er som i Narnia. En slik respons, hvor leserne trekker koblinger mellom bildeboka og andre tekster, kaller Sipe for intertekstuell respons og viser til en vid forståelse av tekster (Sipe, 2008, s. 85–86). Her viser elevene at de tillater å bruke fantasien sin, til tross for at verbalteksten allerede har definert rommet. Elevene sier ganske tydelig at de tror Dragen er en metafor for moren til Lilli, samtidig som de stusser over flere av de menneskelige egenskapene. Likevel er det også noe ved utseendet på dragen som kan virke som fenger dem. Bjørn gir uttrykk for at røyken er noe han legger merke til på flere oppslag, men samtidig tar det ikke lang tid før han konkluderer med at det betyr at moren røyker mye. I en samtale om stolene på kjøkkenet svarer han også med en gang at moren har stor stol og nevner aldri Dragen. Når Dragetemmeren kommer inn i bildet begynner de å diskutere at det ligner på en ridder, og Bjørn nevner Iron Man. Det kan virke som at han bruker fantasien sin knyttet til de visuelle fremstillingene av Dragetemmeren, selv om de allerede har diskutert om karakteren kan hinte til å være et symbol for barnevernet.

5.3 Bildebokas målgruppe

Forsker: Hvem tror dere boka er skrevet for? *forklarer hva målgruppe betyr*
Anna: Eh ikke barnehagebarn, det tror jeg ikke. Kanskje sånn 5. klasse kanskje.
Anders: Kanskje sånn 2. klasse til 10. klasse.
Anna: 5. til 7. klasse.
Agnes: Ja.
Anders: Men da bare gjetter vi, vi vet jo ikke.

Før lesningen begynte og informantene fikk lov til å åpne bøkene, ble de spurt om hvilken målgruppe de så for seg at bildeboka var skrevet for. Samtalen med informantene i gruppen fra 5. trinn er sitert ovenfor. I utgangspunktet skulle tankene deres rundt målgruppa komme av inntrykket de fikk fra informasjonen på permen til boka, men det er også sannsynlig at det kan ha blitt påvirket av tanken på at de, som 5.trinnelever, skulle jobbe med boka i litterær samtale. Som Anders så fint sier, så vet de ikke helt enda. Deres tanker om målgruppa nevnes ikke noe spesielt gjennom videre lesning, men det snakkes en del om følelser knyttet til lesningen. Når vi nærmer oss slutten på boka sier Anders: «Den var jo trist!» også svarer en av de andre informantene med at det var litt sjokkerende. Etter endt lesningen fikk de igjen spørsmål om hvem de mente at boka passet for, og da plasserer de den hovedsakelig på 5. -7. klasse. Samtidig erkjenner de at de aldri har sett så mye på hva en bok betyr før og at det var masse de kunne jobbe med for å forstå hva den egentlig handlet om.

Gjennom samtalen med informantene fra 10. klasse utspilte dette seg litt annerledes. Innledningsvis i kapittelet for resultater og analyse av de litterære samtalene inkluderte jeg et utdrag fra samtalen med 10. klassegruppen hvor det kom frem at de vurderte bildebøker som barnelitteratur. Informantene viser tendenser til å være påvirket av dette gjennom hele lesningen. Allerede før de blir spurt om hvilken målgruppe de tror boka er skrevet for, har de nevnt barn flere ganger. På spørsmål om stemningen i boka svarer Bjarne «Kanskje så alvorlig som du kan få det i en barnebok», mens Bertine og Bjørn sier at de tror den tar for seg «barneting». De svarer også umiddelbart at de tror barn er målgruppa for boka, før de går mer konkret til å si barn i alderen 6-8 år. På det ene oppslaget hvor Dragens forhold til Lilli diskuteres, svarer Berit at man kan ikke ha en drage som mor, mens Bjarne og Bertine sier: «det er en barnebok da».

Bjørn: Sååå.. Jeg tenker barnevernet.
Bertine: SOS. Jeg tenker at det ikke er en barnebok lenger.
Berit: Jo, det er en barnebok. Jeg tenker det er en barnebok som tar for seg et vanskelig tema.

Bertine: Men kanskje ikke for en så liten alder som vi sa. For jeg tror ikke det er så forståelig...

Bjarne: Nei, noen som ville sett liksom hva boka faktisk mener. Ikke bare sånn «drager er skumle» på en måte.

«Ikke en barnebok altså!». Dette er Bertines reaksjon på det første møtet med Dragen i både verbaltekst og bilde viser hvordan fremstillingen av Dragen påvirker hennes vurdering av målgruppa. Sitatet kommer frem i en samtale som ellers handler om hvordan elevene vurderer Dragen som et bilde på moren til Lilli. En annen av informantene sier at hun tror det brukes en drage for å hjelpe barn med å forstå fortellingen og står fortsatt for at det er snakk om litteratur for barn. Utdraget ovenfor er hentet fra samtalen rundt oppslaget med det første møtet med Dragetemmeren. Det fører til nok en uoppfordret diskusjon hvor elevene prøver å definere målgruppa for boka. Derfor gir det et inntrykk av at de prøver å definere målgruppa og at det oppleves som vanskelig å få tolkningene deres til å stemme overens med tanken på at dette skal være en barnebok. Etter end lesing blir de spurt om hvordan de opplevde at boka var, og da svarte Bjarne: «Kanskje så alvorlig som du kan få det i en barnebok». Og de andre sier seg enig og legger til at den tar for seg «barneting, men på en skummel og seriøs måte».

Forsker: Hvem føler dere at boka passer for etter å ha lest den?

Bertine: Ikke det samme som vi sa i stad hvertfall.

Bjørn: Jeg vil ikke si barn.

Berit: Jo, jeg vil si barn.

Bertine: Jeg vil si barn, men ikke så små som vi snakket om i stad.

Bjørn: Ja, jeg vil ikke si så unge som vi sa.

Bjarne: Nei.

Bjørn: Heller i vår alder som skjønner det bedre.

Denne delen av samtalen viser hvordan de er mer usikre på målgruppa etter lesningen enn det de var ved oppstarten av den litterære samtalen. De viser tendenser til at oppfattelsen deres av stemningen i boka kan ha vært med på å påvirke vurderingen deres av målgruppa underveis i lesningen, kanskje spesielt ut ifra det Bjørn sier om at det kanskje heller passer for noen eldre barn som kan forstå innholdet bedre. Likevel svarer de at de føler det ikke er en bok for ungdomsskolen, men «kanskje sånn 7. klasse». Det er interessant hvor tydelig de er på det skillet, til tross for at det i realiteten kan være så lite som en sommerferie som skiller disse to trinnene. En faktor de trekker frem for at boka ikke føles så aktuell for deres egen del er at hovedpersonen ser veldig ung ut og at det kunne blitt formidlet mer direkte hvis det skulle vise til barnevern og vanskeligheter i hjemmet. De holder også litt fast ved at fortellingen kan passe for barn, men sier at det i så fall bør være en bok barn leser med en voksen og at de kan snakke om den etterpå. Avslutningsvis sier Berit: «Jeg tror vi har lært oss at noen har det sånn i

hjemmet på andre måter enn gjennom bildebøker. Vi kan bruke den for å analysere, men vi trenger ikke å lese den for å forstå det».

5.4 Respons på de visuelle virkemidlene

Ved arbeid med litteratur og i litterære samtaler er det naturlig å bruke lenger tid på å lese verk. Det er steder leseren stopper opp for å prøve å både forstå og beskrive det som erfares i lesningen. Som nevnt i bildebokanalysen i kapittel 4, er det virkemidler i boka som sannsynligvis flere lesere vil bli oppmerksomme på. Basert på dette og egen erfaring av inntrykkene bildeboka gir, ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot hva elevene oppdaget og hvordan de snakket sammen om dette i den litterære samtalen. Mye av det som har vært nevnt så langt i dette kapittelet kan også vurderes som respons på virkemidler, både visuelle og verbale. Likevel ønsker jeg å trekke frem det de snakker om som kanskje ikke har fått like stor plass i de litterære samtalene som det overnevnte, men som kan være like viktige for forståelsen deres av bildeboka. Etter å ha arbeidet med materialet kommer det frem at det er spesielt mye i de visuelle fremstillingene som informantene i begge gruppene prøver å skape mening ut av.

Noe av det første 5. klassingene begynner å stille spørsmål til er fargebruken i boka. På de første oppslagene knytter de det umiddelbart til røyk fra Dragen, men uttrykker at de er usikre på hvorfor det er grått noen steder og gult andre steder. Like etterpå, ved første møte med innsiden av huset, kommer de igjen inn på dette. Anders retter oppmerksomheten til lampen og hvorfor den ikke lyser. Det er sannsynlig at han tenker dette blant annet fordi det brukes mørke farger på oppslaget. Selv om det stort sett er lyse blå/grå og gule farger, er det også mye svart på oppslagene som kan etterlate et inntrykk av at det er mørkt. Lyspæra skiller seg heller ikke fra resten av lampa, noe som ville vært forventet dersom det var lys i den. Aleksander blir også oppmerksom på dette og stiller senere spørsmål til hvorfor de ikke har elektrisitet. Da følger begge jentene opp med å diskutere hvorfor det ikke var lys i gangen tidligere.

Anna: Da er det kanskje Dragen som puster det grå!

Agnes: Ja, fordi på forrige side var det jo nesten bare gult og nå kom det litt mer grått. Så det er kanskje Dragen sin pust.

Anders: Kanskje den snorker røyk?

Agnes: Ja, så det som kommer ut av nesa er røyk som går ut i rommet.

I dette utdraget fra samtalen kommer det frem at 5. klassingene knytter den grå fargen på oppslagene til Dragen, og viser til at de ser en forskjell mellom to oppslag hvor Dragen er til

stede og ikke. De legger også merke til at halve teppet er gult og halve grått, og sier det samme om skoene i hjørnet. Senere sier Agnes at «Det kommer på en måte svart røyk ut av munnen, så det virker som at den er veldig sint». Her knytter hun tydelig fargebruken til oppfattelsen av Dragen og stemningen i bildet. Det samme gjør Aleksander like etterpå når han beskriver Dragen som omgitt av mye rødt, og følger opp med «angry face». Dette viser en tendens til at 5. klassingene har assosiasjoner til de ulike fargene, og selv om fargene kan knyttes til andre ting enn sinne, er det sannsynlig at annen informasjon de får, også er med på å forsterke betydningen av fargene. De legger merke til at katten på det ene oppslaget har et grått og gult øye, og trekker frem at det er et mønster som gjelder for nesten alle bildene også. Anders konkluderer slik: «Kanskje det er tegnestilen på denne boka. Grått og gult».

Gruppen med 10. klassinger bemerker seg også fargebruken og gir litt det samme inntrykket som den andre gruppen:

Bertine: Jeg tenker at et ser litt ut som at det bare er farger rundt omkring. Og ikke noe spesifikk grunn utenom liksom personene...

Bjørn: Det har vært litt vanskelig å se hva fargene betyr for noe fordi.. Nå er hele Lilli gul, mens på de andre bildene har det vært noen deler som er grå og noen deler som er gul.

Berit: Lampa er jo delt i to da så halve er sånn..

Bjørn: Ja, halve er grå og halve er gul. Og det stopper veldig tilfeldig her hvor det grå stopper og det gule begynner. Det er litt vanskelig å tyde på noe hva fargene sier.

De ser at fargene blir brukt på forskjellige måter, men klarer ikke å forklare det helt. Innledningsvis kommenterer Bertine at barnebøker pleier å ha mye farger, men at boka skiller seg ut på dette punktet. Berit følger opp med å kommentere at fargene får det til å se «kjett» (kjedelig) ut. Disse informantene viser også til at de ser sammenheng mellom fargebruk og stemningen de opplever i boka. Bjarne sier blant annet dette om kottet: «Det er veldig mørkt inni der så det ser ut som et depressivt rom hvor hun ikke har lyst til å være i det hele tatt». Her begrunner han at de mørke fargene påvirker hvordan han oppfatter stemningen. Det står ikke noe sted at jenta ikke har lyst til å være i det rommet, men han fortolker og bruker følelsesladde ord for å beskrive hvordan han opplever lesningen. Dette gjelder for flere av informantene og flere områder i lesningen. Elevene i 10. klasse blir mer eller mindre enige om at det grå/blå og svarte kan assosieres med noe depressivt, trist og mørkt, mens gult kan vise til glede. Likevel viser de frustrasjon senere ved at de ikke får hypotesen til å stemme overens på alle oppslagene. Bertine og Berit sier spesifikt at «fargene gir mening på kjøkkenet, men ikke her». Det som kanskje er mest interessant med denne gruppen er at de henger seg veldig opp i fargebruken og det at de ikke helt klarer å sette ord på hvorfor noe er gult og hvorfor noe

er grått/blått. På et sted i samtalen tar Bjørn opp telefonen sin for å scanne fargen noen definerer som blå og andre grå. Elevene diskuterer også om det er rødt eller oransje som brukes på noen av detaljene rundt Dragen, men er enige i at det kan assosieres med både aggresjon, flammer og ødeleggelse. Selv om det ikke virker som at de blir helt kloke på fargebruken selv, trekker de frem at de ikke tror at yngre barn vil forstå fargene på samme måte som det de selv gjør.

Elevene i begge gruppene nevner mange elementer i den visuelle fremstillingen og viser at de er bevisst på den delen av fortellingen. Det er sannsynlig at alle enkeltelementene bidrar i helhetsforståelsen til elevene, selv om det ofte bare gjengis beskrivelser av det de ser på oppslagene. I begge de litterære samtalen blir blant annet teppet og hesteskoen trukket frem som symboler. Teppet som en blink og hesteskoen som enten lykke eller ulykke, avhengig av hvilken vei den henger. Anna spurte om hun kunne bla tilbake, da hun oppdaget at hesteskoen var snudd på et bilde, mens Bertine startet en samtale rundt den allerede på det første oppslaget hvor den dukket opp. Begge gruppene viser at de bruker sansene sine for å skape et inntrykk av hele oppslaget, men det er flere elementer de tillegger en betydning først etter å ha sett det et par ganger og gjennom flere oppslag. Sannsynligvis kommer det av at de har fått mulighet til å se hvordan det blir brukt gjennom flere oppslag, og det blir kanskje lettere å oppfatte en betydning. Informantene i gruppen blant 10. klassingene var også opphengt i det de synes så ut som en telefon og telefonlader, og knyttet det til at moren var fraværende. De diskuterte alle pilene og veiskiltene, katten, skolesekken, utstyret til dragetemmeren, bruk av speil, fuglene, utemiljøet, smykkene og mye mer. Begge gruppene kom tidlig frem til at Dragetemmeren måtte være et symbol for barnevernet, men de beskrev også at det kunne være pedagoger eller andre omsorgspersoner.

5.5 Oppsummerende inntrykk av resultatene

Hovedtendensen i disse samtalen har vist seg å være at 10. klassegruppen gir uttrykk for at de merker seg mange elementer bildene og viser i større grad at de prøver å sette elementene i en sammenheng. Det bidrar til at det er flere ting som gruppen fra 10. klasse ser som endrer seg gjennom lesningen. Paraplyen i bildene går fra å være noe som bare ligger på gulvet, til å bli noe Lilli bruker som beskyttelse. Elevene diskuterer seg frem til hva det kan symbolisere og sier seg ikke fornøyd før de har blitt enige om en sannsynlig mening. Elevene i 5. klasse kommenterer også paraplyen, men er kanskje litt mer passive i samtalen og sier bare at den er

der. Men de ser blant annet et hjerte i munnen på Dragen mot slutten og sier at det kan bety at den har lyst til å bli snill. De er også opptatt av å prøve å forstå noe av det de ser, men det er kanskje naturlig at de ikke analyserer like mye som 10. klasseelevne. Erfaringer og ulikt referansegrunnlag vil være med å påvirke det leseren oppfatter som tomme plasser og ikke (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Likevel er det mange fellestrekk i lesningene og samtalene, og de berører kanskje overraskende mye av det samme innholdet. Det samlede inntrykket etter samtalen er at informantene fra 10. klasse var ganske ivrige og samtalen fløt godt, mens 5. klassingene var litt mer diskret, kanskje litt usikre og diskuterte ikke like mye. De sa seg kanskje oftere enig i påstander de andre informantene kom med. Likevel sitter jeg igjen med et inntrykk av at alle informantene, uansett gruppe, var engasjerte i lesningen og synes det var spennende. Jeg ble både glad og stolt da elevene fra 5. klasse etter samtalen hadde fortalt læreren sin at de ønsket seg flere liknende bøker på skolebiblioteket.

I utdraget nedenfor gjengis deler av samtalen hvor 10. klassegruppen ble oppmerksomme på hvordan de analyserte teksten:

Berit: Det kan hende at vi bare har overanalysert for at vi skal jo prøve å finne ut av det.

Bjørn: Overtenker. Liksom a´er og b´er her.. Hva søren betyr A og B?

Bertine: Ja, vi jobber jo med dette på skolen så det... Liksom nå har vi... (utydelig)

Bjørn: Liksom, det står en gressklipper der borte. Kanskje det betyr å kutte ting.

Bertine: Kutte bånd liksom. Det... Assa, man blir jo kokko.

Bjørn: Når man begynner å se inn i det på... Det er en barnevogn her, kanskje det bare betyr barnevogn.

Bjarne: Overtenker litt egentlig.

Bertine: Når man leter etter ting så vil man jo finne noe. Når man leter etter ting så finner man det. Det er liksom...

6. Drøfting

Frem til nå har jeg presentert alt det som ligger til grunn for oppgaven og gjennomføringen. I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning for å best mulig kunne besvare problemstillingen. Drøftingen er delt inn i flere deler, men tyngdepunktet ligger på å gi et svar på hvordan elever på ulike klassetrinn responderer på den komplekse bildeboka og dens tolkningsrom. Det overordnede målet for oppgaven har vært å aktualisere bruk av komplekse bildebøker på høyere klassetrinn, og drøftingen vil bære preg av det. Kapittelet baseres også på forskningsspørsmålene og bygges opp rundt dem. Først ser jeg nærmere på forskjellene i lesningene til de to ulike klassegruppene, deretter går jeg nærmere inn på om ulike tolkninger vil lede til samtale om forskjellige tema før jeg til slutt diskuterer hvordan bildeboka kan appellere til barn i ulike aldersgrupper. Jeg har valgt å vente med å besvare det siste forskningsspørsmålet til oppgavens konklusjon i kapittel 7. Spørsmålet er knyttet til folkehelse og livsmestring, og ikke direkte til resultatene mine på samme måte som de øvrige forskningsspørsmålene.

6.1 Ulikheter i lesningen

Det kommer frem i kapittel 5 om resultater og analyse at det er flere likhetstrekk mellom lesningene i begge informantgruppene, og kanskje flere enn antatt. Denne delen av drøftingen bygger på det ene forskningsspørsmålet for oppgaven: Hvilke forskjeller er det mellom lesingen og tolkningen av bildeboka på mellomtrinnet og ungdomstrinnet? Det er ulikhetene som blir vektlagt, men jeg ønsker igjen å presisere at det også var mange likheter i lesningene. Det er 5 år som skiller alderen til gruppene med informanter, og det høres ikke nødvendigvis ut som så mye, men med informantenes alder tatt i betraktning utgjør det en del. Det er derfor sannsynlig at det vil være kognitive forskjeller mellom de to gruppene, og at forskjellene kommer til syne på ulike måter i den litterære samtalen. Selv om Åse Marie Ommundsen skriver i *Picturebooks for adults* (2018) at skillet mellom lesere ikke knyttes til alder, men erfaring, er det naturlig at erfaring kommer med alder. Både erfaring med hverdagslige ting og livet generelt, men også i skolesammenheng. Tendensene som fremstår som de største forskjellene mellom samtalene deles inn i tre delkapitler som har fått overskriftene: holdninger til litteraturen, opplevelser av det fantastiske og analytisk tilnærming.

6.1.1 Holdninger til litteraturen

Etter samtale sitter jeg igjen med et inntrykk av at informantene hadde veldig ulike holdninger til bildeboklitteraturen. Innledningsvis i kapittel 5 inkluderte jeg et utdrag av samtalen med 10. klassegruppen, hvor det kommer frem at elevene allerede før lesningen oppfattet bildeboka som barnelitteratur. De nevnte også ordet «barn» i samtlige av oppslagene, mens den andre gruppen bare snakket om barn i det sammensatte ordet «barnevern». Som Ommundsen skriver, kan den moderne bildeboka utfordre de tradisjonelle grensene for barnebøker fordi forholdet mellom barn og voksne har endret seg (Ommundsen, 2015, s. 90). Det er sannsynlig at ungdomsskoleelevene vurderer seg selv som voksne, spesielt sammenlignet med barneskoleelever. I tillegg gir de uttrykk for at de ikke har jobbet med bildeboklitteratur på ungdomsskolen før, men sier at det var noe de gjorde på barneskolen. Erfaringen de har med bildebøker er utelukkende knyttet til barndommen og det er derfor ikke rart at de vurderer det som barnelitteratur.

Elevene fra gruppen med 5. klassinger ga heller ikke uttrykk for at de hadde jobbet mye med bildebøker før på den måten vi gjorde i den litterære samtalen. De var overrasket over hvor mye tid vi brukte på å lese en så kort tekst, og hvor mye de la merke til som de kanskje ikke ville gjort om de leste den alene. Selv om det settes et skille mellom tradisjonelle bildebøker og moderne bildebøker med all-alder-kvaliteter, er ikke de moderne bildebøkene så nye at skolen og pedagoger ikke har rukket å implementere bøkene i undervisningen. Begrepet all-alder-litteratur ble omtalt av Fosse på 1990-tallet, og flere av Dahle og Nyhus sine anerkjente verk kom tidlig på 2000-tallet. Forskere har også sett på ulik bruk av bildebøker i klasserommet, og bidratt med positive holdninger til litteraturen. Dersom 10. klassingene spesielt hadde hatt erfaring med bildebøker fra nylig skolegang, er det sannsynlig at de ville hatt et litt annet syn på litteraturen. Som Allan (2018) skriver: Den moderne, komplekse bildeboka utfordrer og gleder både barn og voksne. Flere av de som diskuterer begrepet all-alder-litteratur trekker frem at det er litteratur som henvender seg til både barn og voksne og at det tar opp tematikk som fenger flere aldre (Beckett, 2018; Ommundsen, 2006). Ungdomsskoleelever er en del av denne målgruppa, og faller innunder kategorien barn etter definisjonen av barnelitteratur, som igjen er basert på FNs avgrensning til å gjelde alle under 18 år (Larsen, 2022, s. 118).

Begge gruppene forteller altså at de har lite erfaring med bruk av bildebøker i skolen, men det er 10. klassegruppen som er tydeligst på at denne litteraturen er for barn. Selv i betegnelsene barneskole og ungdomsskole kommer det frem en distanse mellom barn og ungdom. Det er sannsynligvis ikke like naturlig for 5. klassingene å distansere seg fra «barnelitteraturen» på samme måte ettersom de fortsatt går på barneskolen. Ungdomsskoleelevenes lesing fremstår som preget av deres assosiasjoner til bildeboklitteraturen som barnslig. De er opptatt av hvordan barn vil oppfatte fortellingen. Gjennom sitat fra samtalen som «kanskje så alvorlig som du kan få det i en barnebok» (Bjarne) og at den handler om «barneting» (Bertine og Bjørn) viser de at de hele tiden har dette i tankene. Det er også sannsynlig at de visuelle fremstillingene av Lilli og Eline i Nyhus sine bilder kan ha påvirket inntrykket av det barnlige. Det ser ut som relativt unge personer, som klatrer i trær, bruker skolesekk og liker å tegne. Jeg trekker frem skolesekker fordi jeg opplever at det er mer typisk, spesielt for jenter på ungdomsskolen, å bytte ut skolesekken med noe annet. På plakatene som henges opp når Lilli oppsøker hjelp, er det også ganske enkle tegninger og fonten ser barnslig ut.

I presentasjonen av resultatene trakk jeg frem hvordan utsagnet til Berit om at man ikke kan ha en drage som mor kunne være et tegn på at hun forsøker å identifisere seg med karakteren til Lilli. Appleyard skriver at dette er en av tre viktige faktorer lesere i lesergruppen, *the reader as thinker*, mener er viktige for tekstene de leser (Appleyard, 1991, s. 100). Likevel kan det at informantene ser på boka som barnslig, og at Lilli også ser ut som et lite barn, være en faktor som gjør at informantene ikke identifiserer seg med karakterene og handlingen. Det betyr ikke nødvendigvis at det er et entydig svar på dette, og at enten identifiserer de seg eller så identifiserer de seg ikke. Det er kanskje mer komplekst enn som så, og sannsynligvis kan de 10. klassingene her identifisere seg med fortellingen som formidles gjennom begge modalitetene. Det betyr ikke at de har opplevd en voldelig og fraværende morsfigur som Dragen, som er sint og kaster ting rundt, men kanskje heller det å ha et kaotisk hjem, at det ikke er alle dager det passer å ha med seg besøk eller at det går en kule varmt i hjemmet noen ganger. Det de derimot kanskje ikke identifiserer seg med er hovedpersonen Lilli ettersom hun oppfattes som noen år yngre enn dem selv. Dette kan bli en større faktor enn det ville vært i annen litteratur, fordi de allerede har den oppfatningen de har av bildebøker, og på grunn av den billedlige fremstillingen av hovedpersonen som et lite barn.

6.1.2 Opplevelser av det fantastiske

En annen ulikhet som kommer frem av samtaleene knyttes til hvordan elevene fra 5.trinn ga uttrykk for at de i større grad levde seg inn i det fantastiske ved fortellingen. I boka er det et fiktivt vesen som opptrer i en realistisk verden. Det er dette Nikolajeva (1988) betegner som en underforstått konstruksjon. Drager finnes ikke i det virkelige liv, men i denne fortellingen er de til stede som moren til en helt vanlig jente som bor i et helt vanlig hus. Inkluderingen av det fantastiske i det realistiske har sannsynligvis mange fordeler i formidlingen av teksten. For det første er fiksjoner og fantastisk litteratur noe som interesserer begge lesergruppene som er involvert i prosjektet (Appleyard, 1991, s. 60, s. 99). Det er grunn til å tro at Dragen brukes blant annet for å fenge de yngre leserne. Samtidig er det neppe tilfeldig at det er dette fabeldyret som brukes for å fremstille sinna damer, som familievernkontoret i Vestfold hadde et ønske om (Cappelen dam, 2019). Blant annet basert på definisjon på husdrage hvor ordboka presiserer at det brukes spøkefullt om kvinnen i hjemmet (NAOB, u.å.). Dette er en forståelse og verbal kode som sannsynligvis voksne lesere vil ha bedre forutsetninger for å oppdage.

Begge de litterære samtaleene viser at informantene veksler mellom å vektlegge det realistiske og det fantastiske i fortellingene. Det uttrykkes blant annet gjennom varierende bruk av «Dragen» og «moren» for å henvise til karakteren, og uttrykk som «hvis det er moren». Likevel vektlegger 5. klassingene i større grad de fantastiske innslagene og er tydelig interessert i utseendet og egenskapene til Dragen. De samtaler om «vanndrager», «titaner» og «ghostbusters» som også er oppdiktete karakterer i populærkulturen. Forskjellen i lesningen kan knyttes til Appleyards forventede mønster i utviklingen av leserroller. Selvom både *the reader as hero and heroine* (barneskole) og *the reader as thinker* (ungdomsskole og videregående skole) fenges av fiktive fortellinger, er det andre faktorer som skiller disse leserrollene fra hverandre. Appleyard påpeker at barneskoleleserne gjerne lever seg inn i fortellingene, mens ungdomsskoleleserne i større grad knytter fortellingen til virkeligheten og det realistiske (Appleyard, 1991, s. 59, s. 97). Det kan sannsynligvis også knyttes til det barnslige som ble diskutert tidligere, ved at det i større grad er forventet at den eldste gruppen er bevisst på fiksjonen. Selv om en av 10. klassingene eventuelt hadde trodd på at drager var virkelige, er det mindre sannsynlig at de ville gitt uttrykk for det. Den yngste gruppen med informanter derimot er fortsatt i den alderen hvor det er gøy å leke, leve seg inn i fortellinger og tro på fiksjonen. Hennig og Eriksen skriver at det er sannsynlig at 5. klassingers respons på bildebøker ligger et sted midt mellom 1.klassinger og 10. klassinger, og det er derfor naturlig

å tenke at de fortsatt er engasjert av lek og fantasi, men gradvis utvikler seg til å vektlegge det realistiske (Hennig & Eriksen, 2021, s. 63). Elevene i 5. klasse var ikke utelukkende engasjert i fiksjonen, men mer enn hva 10. klassegruppen var. De er i en alder hvor de utvikler seg, og om kun to år er de i teorien allerede i den neste leserrollen. Appleyard (1991) forklarer likevel at endringen begynner ved 10-årsalderen, og informantene i prosjektet hadde antakeligvis fylt 10 år ved datainnsamlingen.

6.1.3 Analytisk tilnærming

Ut ifra både Rosenblatt og Iser's teorier om leserens interaksjon og transaksjon med teksten, vil leserne bruke sine erfaringer, fantasi og tolkningsevne for å skape mening i tekster (Rosenblatt, 1995; Iser, 1978). Dette er gjenkjennelig i begge de litterære samtale. Elevene analyserer farger, karakterer, tekst, symbol og mye mer i lesningen, flere ganger uten å være klar over det selv også. Som nevnt er det naturligvis noen forskjeller i lesningen deres, og det kan det være flere grunner til. Alder og erfaringer spiller sannsynligvis en stor rolle. Iser trekker frem dette som en grunn til hvorfor noen oppdager flere tomme plasser i tekster enn andre (Iser, 1978, s. 167–172). Det kan være grunnen til at de yngste informantene legger merke til flere ting i bildene og beskriver det de ser, uten videre forklaring. Opplevelsen av informantene i gruppen fra 10. klasse var at de prøvde å analysere mange elementer allerede før boka ble åpnet. De oppdaget selv at de hadde en veldig analyserende tilnærming til teksten og kommenterte at de overanalyserte. Det at de kan oppdage flere tomme plasser enn 5. klassingene, basert på erfaring, kan være grunnen til at de prøvde å forklare mobiltelefonen og paraplyen blant annet. Det kan også være derfor de følte et så stort behov for å definere fargene og fargebruken, at de tok opp en telefon for å scanne den ene fargen. Det kan vurderes som at det var tomrom 10. klassingene oppfattet, mens leserne fra 5. klasse ikke oppfattet det på samme måte. De sa seg fornøyde med: «kanskje det er tegnestilen på denne boka. Grått og gult» (Anders). Både Nikolajeva (2010), og Hennig og Eriksen (2021) beskriver også at barn er mest opptatt av bilder, mens voksne i større grad fokuserer på verbale koder. Derfor er det sannsynlig at ungdomsskoleelevene retter seg enda mer mot de verbale kodene enn hva barneskoleelevene viser at de gjør.

Gjennom lesning av litteratur er det sannsynlig at lesere veksler mellom ulike tilnærminger og holdninger. Noe av det Sipe (2008) skriver om barns litterære forståelse av bildebøker kan sannsynligvis knyttes til begge lesergruppene i prosjektet. Inndelingen i analytisk, intertekstuell, personlig, transparent og performativ respons presenterer flere måter både 5.

klassingene og 10. klassingene forholdt seg til litteraturen på (Sipe, 2008, s. 182). Det kommer kanskje best frem hvordan gruppene har analytisk, intertekstuell og personlig respons på bildeboka gjennom følgende: Den analytiske kan knyttes til hvordan de utforsker verbalspråk og bilder for å skape mening som for eksempel da gruppene tolker Dragen som Lillis mor og Dragetemmeren som Barnevernet (jf. Sipe, 2008, s. 91). Det intertekstuelle kommer spesielt frem når noen i 10. klassegruppen gjør koblinger mellom kottet og deler av fortellingen i Narnia og Harry Potter (jf. Sipe, 2008, s. 85–86). Personlig respons oppleves når elevene knytter fortellingen til erfaringer fra eget liv, som for eksempel når begge gruppene sier at dersom man har en drage hjemme, kan man oppsøke hjelp hos barnevernet eller læreren sin som en voksen de stoler på (jf. Sipe, 2008, s. 86).

Basert på Sipe (2008) sine kategorier er det naturlig å tenke at leserne veksler mellom flere forskjellige tilnæringsmåter i løpet av en lesning. Likevel viser tendensen i dette tilfellet at de eldste informantene virket å ha en gjennomgående mer analytisk tilnærming til teksten enn hva den yngste gruppen hadde. Det kan være flere naturlige forklaringer på dette, som til slutt oppsummeres i det som først ble antatt, alder og erfaring. En faktor er at et tydelig skille mellom barneskole og ungdomsskole er vurderinger. I overgangen fra barneskole til ungdomsskole går elevene fra en skolegang med en lite synlig vurderingspraksis, til det motsatte. På ungdomsskolen blir de hele tiden vurdert både muntlig og skriftlig, og det synliggjøres gjennom karaktersetting på arbeid som til slutt ender på et karakterkort. Gjennom store deler av ungdomsskolen blir elevene også forberedt på eksaminasjon som foregår våren i 10. klasse. De øves opp i ulike vurderingsformer og har sikkert erfaringer fra å bli vurdert i en gruppesamtale. Om de ikke har det, er de i hvert fall vant med en lærer som vurderer. I vurderingen av prosjektets kvalitet trakk jeg frem at litterære samtaler er en skolesjanger og at elevene kan ha vært påvirket av situasjonen til å ha en analytisk holdning.

Kanskje oppdaget 10. klassegruppen flere tomme plasser enn 5. klassingene gjorde fordi de lette etter tomme plasser? Eller så hadde de kanskje en enda mer estetisk lesing av litteraturen enn de andre informantene fordi de er vant med den analyserende praksisen som Rosenblatt kritiserer? Det er sannsynligvis sammensatt, og teoretikerne som er nevnt i denne oppgaven har flere poeng og erfaringer knyttet til hvorfor noen leser på en måte og andre på en annen. Bjarne ga delvis et svar da han innledningsvis i den litterære samtalen knyttet språklige bilder til erfaringen de har med bildebøker på ungdomsskolen. De ga ikke uttrykk for å ha erfaringer med bildebøker på ungdomsskolen. Utsagnet viser at de har jobbet med analyse av tekster tidligere, og de visste sannsynligvis også hva jeg ønsket å høre fra dem da det ble satt av en

time til å lese en relativt kort bok i fellesskap. Appleyard understreker også i beskrivelsen av leserrollene at de viser til typiske trekk ved lesningen etter hvert som leseren modnes, og bruker det som begrunnelse for den forutsigbare og kronologiske rekkefølgen (jf. Appleyard, 1991, s. 3). Modellen hans viser også at leserne på ungdomsskolen søker mer mening i tekstene de leser og derfor kan opptre mer analytisk, mens barneskoleleserne er opptatt av karakterer og helter.

6.2 Ulike tolkninger som inngang til samtale

Noe av det jeg synes er spesielt interessant med bildebøker er hvordan de inviterer til ulike tolkninger og derfor også kan innlede til samtaler om forskjellige tema. Denne delen av drøftingskapittelet er basert på forskningsspørsmålet som lyder slik: Vil ulike tolkninger innlede til samtaler om forskjellige implisitte tema og på forskjellige måter? Erfaringen fra prosjektet er at elevene fra de to ulike klassetrinnene berører mye av den samme tematikken som bildeboka tar for seg. De viser at de involverer seg i teksten og benytter seg av en estetisk lese måte ved å blant annet synes synd på Lilli og tillegge henne følelser som ikke er beskrevet i ikonoteksten. Samtidig viser begge gruppene tendenser til efferent lesning ved å ikke alltid stille spørsmål til det som står skrevet, men heller godta det ordene eller illustrasjonene konkret peker på som for eksempel flere av miljøskildringene. Det er flere oppslag som viser og skriver om miljøet rundt huset, på kjøkkenet, ute på gata etter at Lilli flykter fra huset også videre. Rosenblatt skriver at det er naturlig at lesninger varierer innenfor kontinuumet med efferent og estetisk måte, slik vi ser i begge de litterære samtalene (Rosenblatt, 1994, s. 34). Hun er opptatt av at lesninger bør være en mellomting av privatisert og analytisk.

Det virker som at alle elevene har tolket mye av det samme innholdet og kommet frem til et ganske samlet inntrykk av hva boka dreier seg om. Elevene uttrykte at de var overrasket over handlingen i boka og det triste innholdet. Elevene fra 10. klasse var kanskje mest overrasket fordi de vurderte det som en barnebok, mens 5. klassingene hadde sett for seg en mer eventyrlig bok som var enda mer basert på det fantastiske. Begge gruppene kom tidlig inn på tanken om at boka handlet om en jente som ikke hadde det så bra hjemme, blant annet fordi moren var mye sint. De så på Dragen som en metafor for moren, og knyttet raskt Dragetemmeren til barnevernet. Derfor er det vanskelig å svare på om ulike tolkninger fører til ulike samtaler, men resultatene viser blant annet at de eldste informantene virket stødigere i tolkningene sine, turte å diskutere litt med hverandre og analyserte mer enn 5. klassingene

gjorde. De knyttet fortellingen i større grad til virkeligheten og historier de har erfaringer med, og ga uttrykk for at de vet at det ikke alle som har det så bra hjemme. Informantene fra 5. klasse overførte ikke fortellingen på samme måte til virkeligheten ved å vise kjennskap til at noen faktisk har det slik som hovedpersonen i boka. Med andre ord lever 10. klassingene opp til Appleyards kategorisering av lesergruppen ved å vektlegge det realistiske og bruke litteraturen som et bevis på at alle har sine utfordringer. De knytter det til fraværende mor, vold i hjemmet og foreldre med rusproblemer blant annet. De realiserer også Isers (1978) teori om teksters tomme plasser ved å fylle flere tomrom enn de yngre leserne, basert på et større referansegrunnlag. Gruppen med informanter fra 10. klasse åpnet for samtale om noen flere aspekter enn 5. klassingene gjorde. Hadde en lærer med relasjon til elevene ønsket å bygge videre på de vanskelige temaene de berørte, hadde det absolutt kunne åpnet for samtale om forskjellige tema i begge gruppene. Det kommer an på vinklingen og hvilke deler av samtalen som vektlegges.

Rosenblatt er tydelig på at leseropplevelser er individuelle, og at følelser som vekkes av ord gjennom estetisk lesning også kan variere mellom lesere (Rosenblatt, 1994, s. 27). Hun nevner at de kan variere hos den enkelte leseren også, avhengig av sinnstilstand. Dette synes jeg er interessant med tanke på forskningsspørsmålet. Det er altså sannsynlig at elevene, i en annen sinnstilstand, kunne ha lest teksten på en annen måte. Det er helt sikkert mange faktorer som henger sammen, men med utgangspunkt i opplevelsen av en gruppesamtale, med en fremmed som leder av samtalen og en tematikk som dette, klarer jeg ikke helt å legge fra meg tanken på at elevene kanskje kunne fått enda mer ut av lesningen. Det kan helt sikkert slå begge veier, og det er ikke sikkert elevene ville inkludert for eksempel en estetisk lesing i like stor grad, dersom de satt med bildeboka på egenhånd. Det er altså flere faktorer som spiller inn på hvordan tolkningene ledet til samtale. Likevel viste de litterære samtalene at elevene vektla mye av det samme og hadde en overordnet felles tolkning. Deretter kunne en lærer spilt videre på utsagnene deres for å prøve å vinkle det mot for eksempel mer konkrete tema som vold i hjemmet, omsorgssvikt, psykisk helse, ensomhet eller lignende.

6.3 All-alder-litteratur for alle

Hvordan kan en bildebok som tilsynelatende er skrevet for barn også appellere til elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet? Selv om 10. klassingene selv mente at boka ikke passet for dem, og begge de litterære samtalene resulterte i å definere 5.-7. klasse som målgruppa for

boka, er ikke jeg helt tilfreds med avgrensningen selv. Det er flere faktorer som spiller inn på dette, blant annet dataene fra de litterære samtaler og det som har blitt drøftet til nå. Her kommer det frem hvordan litteraturen fenger begge gruppene og at de lar seg engasjere, føle med karakterene og lever seg inn i fortellingene. Begge gruppene viser at de mestrer å analysere, og de analyserer også mange elementer uten at de er klar over det. Jeg vet ikke hvilke erfaringer 5. klassegruppa har med å analysere, men jeg vil anta at de ikke selv vet hvor godt analysearbeid de gjennomførte i samtalen. For å begrunne hvordan litteraturen kan appellere til elever på både mellom- og ungdomstrinn vil jeg først minne om begrepet all-alder-litteratur i lys av kjente teoretikere: Fosse skriver at all-alder-litteratur er litteratur som er skrevet for både barn og voksne, mens Nikolajeva påpeker at slik litteratur henvender seg til både barn og voksne på samme tid, Iser snakker om implisitte lesere som må gå inn i ulike roller for å kjenne på effekten av teksten og Allan skriver at det er litteratur til glede for både store og små (Allan, 2018, s. 207; Fosse, 1997, s. 72; Ommundsen, 2006, s. 53; Iser, 1978)

Tematikken som begge gruppene med informanter kommer frem til, er aktuell for alle, uansett alder. Det er ikke sånn at 5. klassinger ikke opplever sinte mødre, og det samme gjelder for 10. klassingene. Det vil si at litteraturen tar for seg et relevant og allmennmenneskelig tema, som på den måten kan henvende seg til flere aldersgrupper. I tillegg til dette viser begge gruppene at de forstår og engasjerer seg i fortellingen, men også at det ikke er alt de klarer å sette ord på eller se sammenhenger mellom. Dette kan igjen knyttes til Iser og det han skriver om tomme plasser. Dersom boka skal kunne henvende seg til voksne lesere også, er det naturlig at det er noen tomme plasser elevene i min studie ikke oppdager, men som kanskje en voksen leser vil gjøre. Derfor er det også naturlig at ungdomsskoleelevene oppdager flere tomme plasser enn 5. klassingene, og prøver å fylle disse med en forklaring de er tilfreds med i fortellingen ellers. En tekst kan som sagt ikke tilpasses til alle leserne, men ubestemthetene i tekster åpner for et mangfold av tolkninger hos de ulike leserne og fordrer aktivitet hos leseren (Iser, 1978, s. 167). De tomme plassene i tekster er derfor sannsynligvis et sterkt bidrag til å gjøre litteraturen aktuell for flere. For litteraturen er, som både Rosenblatt og Iser skriver, en transaksjon mellom leseren og verket (Iser, 1978; Rosenblatt, 1995). Det betyr ikke nødvendigvis at all litteratur passer til alle og det er flere faktorer som spiller inn for at lesere liker en tekst.

Appleyard (1991) skriver om nettopp ulike faktorer som engasjerer ulike lesergrupper, med utgangspunkt i alder. Som det kommer frem tidligere i drøftingen, er et kjennetegn for begge leserrollene som er aktuelle i prosjektet at leserne fanges av fantasi. Det er også flere

likhetstrekk som kan inkluderes. Barneskoleleseren leser for to ting: innhente informasjon og innlevelse i fortellinger. På samme måte er det viktig for ungdomsskoleleserne å identifisere seg og involvere seg i fortellingen. I tillegg til at dette er deler av den teoretiske modellen til Appleyard (1991), viser de litterære samtaler at det stemmer ganske godt overens med opplevelsen der. Jeg vil også trekke frem hvordan den vanlige narrative formen for barneskoleleserne, stemmer ganske godt med ungdomsskolelesernes opplevelse av litteraturen som fenger dem. Førstnevnte leser ofte fortellinger som er skrevet på i en form hvor det dukker opp et problem, så går hovedpersonen gjennom en reise før faren til slutt overvinnes (Appleyard, 1991, s. 61). Samtidig er ungdommer opptatt av å lese litteratur som fremstiller livet sånn det er og som bygger opp opplevelsen av at alle har sine utfordringer (Appleyard, 1991, s. 109). Jeg antar at et flertall av litterære verk har en form for lykkelig slutt eller løsning på et problem, og på den måten kan vel det relateres til den narrative formen som beskrives i the reader as hero and heroine.

Jeg vil også nevne Rosenblatt sin kritikk av skolens analytiske tilnærming til tekster. Det kommer frem i samtaler ved at elevene forsøker å diskutere seg frem til enighet eller bare sier seg enig med det personen før dem uttalte. Det Rosenblatt kritiserer er hvordan elever lærer opp til å skulle definere motiv, karakterer, handling også videre, når det i realiteten ikke finnes en allmenn gyldig analyse av dette (Rosenblatt, 1995, s. 9). Hun er ikke direkte imot analyse av tekster, men mener at leseren kommer frem til svar gjennom personlig innlevelse og tolkning, og ikke en allmenn gyldig fasit. Teksterfaringer er individuelle, og det ligger i menneskets natur å tillegge lesningen personlige erfaringer. Dersom elevene hadde blitt gjort mer bevisst på dette individuelle ved lesningene i forkant, håper jeg at de kanskje hadde turt å dele mer og å skille seg enda litt mer fra hverandre. På en måte kan det tenkes at det er begrenset hvor ulike oppfatninger man kan sitte igjen med etter en lesning, samtidig som den personlige erfaringen er viktig å huske på. Det hadde vært interessant å se hvilke ulike lesninger som kunne oppstått dersom informantene jobbet med litteraturen uavhengig av hverandre.

Det er klart at ikke all litteratur fenger alle, og det er heller ikke all litteratur som er skapt for å gjøre det. I det overnevnte har jeg kommet med mange begrunnelser til hvorfor det fungerte så godt i dette tilfellet. Når det er sagt, er det lett å drøfte det positive rundt hvordan *Dragen* kan passe til både mellomtrinnet og ungdomstrinnet, fordi den er skapt med bakgrunn i en moderne bildebok som kan leses av både barn og voksne. Dahle og Nyhus betegner selv mye av litteraturen sin som all-alder-litteratur (Cappelen Damm, u.å.). Det at 10. klassingene ikke

vurderte seg selv som målgruppe for litteraturen er ikke rart, ettersom de hadde holdninger til at det var barnslig litteratur. De sa selv at det ikke var nødvendig å pakke inn tematikken på den måten for deres del. Elevene ser ikke verdien av å bruke bildeboklitteraturen i undervisning, spesielt på ungdomstrinnet. Fra lærerperspektivet vil man forhåpentligvis se på det annerledes. Det er blant annet fordeler knyttet til at elevene kan øve seg på å analysere, spesielt siden bildebøker som denne består av så mange forskjellige elementer. I tillegg til at det kan være fint å snakke om vanskelige tematikk gjennom fiktive personer, spesielt for elever som kan relatere litt ekstra til fortellingen.

7. Avslutning

Målet med oppgaven har vært å aktualisere arbeid med bildebøker på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, gjennom problemstillingen: *Den komplekse bildebokas tolkningsrom: Hvordan responderer elever på ulike klassetrinn på denne type litteratur?* Jeg har støttet meg til begrepet all-alder-litteratur og egenskaper ved den moderne bildeboka for å få frem relevansen, men det er de litterære samtaleene som bekrefter mulighetene litteraturen byr på. Gjennom litterær analyse av *Dragen* (2018) og litterære samtaler med elever på 5. og 10.trinn, presenteres kompleksiteter ved bildeboka som inviterer til ulike tolkninger.

De litterære samtaleene viser flere likheter og ulikheter i lesningen og tolkningen av bildeboka. Ulikhetene kommer sannsynligvis av naturlige årsaker som påvirker lesernes erfaringer og kognitive ferdigheter, som igjen har betydning for samtaledynamikken og hvor stødige elevene er i det de sier. Likevel er det likheter som gjør at elevene sitter igjen med mye av den samme oppfattelsen av hva boka handler om, hvem målgruppa er og hvem eller hva karakterene symboliserer. Elevene lever seg inn i fortellingen og er opptatt av hvordan Lilli har det, og hvordan hun kan få hjelp. Tolkningene leder til den samme implisitte tematikken, men en eventuell lærer kan fange opp flere temaer som omtales underveis i samtalen og bygge videre på dem. Bildeboka fanger begge aldergruppene, selv om de eldste ikke vil innrømme det selv. Den grunnleggende forståelsen er at fortellingen i *Dragen* er gjenkjennelig for informantene, og at forfatter og illustratør har klart å formidle urealistiske, fantastiske innslag, men fremdeles få frem det hverdagslige i fortellingen.

Den komplekse, moderne bildeboka bryter med de tradisjonelle normene for litteratur som deler barnelitteratur og voksenlitteratur i ulike kategorier. De tydeligste forskjellene i lesningene kommer frem ved at ungdomsskoleelevene er mer analyserende i tilnærmingen sin enn barneskoleelevene, og motsatt er barneskoleelevene enda litt mer engasjert i fantasien og det overnaturlige ved *Dragen* enn hva ungdomsskoleelevene er. Det er grunn til å tro at forskjellene bunner i en naturlig differanse basert på alder, som igjen henger sammen med erfaringer fra hverdagen både i og utenfor skolen. Dette finner jeg også støtte i hos flere av teoretikerne som er vektlagt i oppgaven.

Responsen til elevene gjør meg tryggere på at bildebøker er noe jeg vil ta med meg i klasserommet som lærer, både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Resultatene viser at det er mye fra samtalen som kan spilles videre på, og gjøres nytte av på ulike måter. Enten det er

å arbeide med analyse av bilder eller snakke om vanskelig tematikk gjennom karakterene i boka. Selv med meg som forsker til stede, uten relasjon til elevene, klarte de å skape gode samtaler om ulike elementer i bildeboka og den implisitte tematikken de tolket seg frem til. Tanken på at vi fikk til dette gjør meg ivrig etter å finne ut hva en lærer kan få til sammen med klassen sin og elever som det allerede er etablert relasjoner med. Det som har interessert meg spesielt ved de moderne bildebøkene som kan karakteriseres som all-alder-litteratur, er at mange tar opp vanskelig tematikk og måten det gjøres på.

For å svare på det siste forskningsspørsmålet, hvordan lesingen av bildeboka kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ønsker jeg å fremheve det som ble skrevet innledningsvis om temaet. Det tverrfaglige temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, psykisk helse er sentral tematikk og det handler også om elevenes evne til å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Erfaringen fra de litterære samtalene er at elevene på både 5. og 10.trinn tidlig kom inn på den vanskelige tematikken de oppfattet i boka, som overordnet kan oppsummeres i omsorgssvikt. Basert på dette, samt det Allan (2018) og Beckett (2018) skriver om den postmoderne bildeboka som utfordrer og gleder både barn og voksne, og introduserer urovekkende sannheter, kommer det frem at lesning av bildebøker som *Dragen* åpner opp for å samtale om vanskelige tema. Det kan være utfordrende å vite hva det skal snakkes om og hvordan det skal gjøres, men samtalene mellom elevene legger til rette for at lærere kan plukke opp og spille videre på det elevene omtaler. Elevene klarer å forestille seg at fortellingen er en fremstilling, og begrenser seg ikke til å tenke på virkelige objekter. Appleyard (1991) understreker at det bidrar til at ungdommene utvikler ferdigheter som blant annet er viktige for å forstå andre, og han omtaler litteraturen som viktig for å få lesere til å føle seg mindre alene. Litteraturen hjelper til med å sette ord på problemer, vise at problemer kan løses, fremme at det er ingen skam i å oppsøke hjelp og ikke minst viser det at ting blir bedre.

Min vurdering er at det er gjennom elevenes samtaler om litteraturen, hvor de gir uttrykk for at den omhandler vanskelig tematikk, at lesing av bildebøker kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. En styrke ved litteraturen er at det skapes en distanse til den vanskelige tematikken, og det kan være betryggende for mange. Dette gjelder uavhengig av om det er tematikk som gleder eller demper stemningen. Gjennom de litterære samtalene snakket elevene om at de vurderte *Drage*temmeren som barnevernet eller lærer, og de sa også at de ville oppsøkt hjelp hos læreren sin dersom de hadde en *Drage* hjemme. Det understreker relasjonen mellom enkelte elever og lærere, og hvordan elevene i prosjektet vurderte lærerne

sine som omsorgspersoner de kan stole på. Samtale om utfordrende deler av livet, enten det er direkte med lærer eller innbakt i en samtale om karakteren til Lilli i bildeboka, vil på sin måte kunne hjelpe elevene med å ta ansvar for psykisk helse og egen hverdag. Det hjelper som regel å lette litt på hjertet sitt dersom en bærer på vonde følelser, men det kan også være en viktig del av å utvikle seg personlig eller å få en bedre forståelse for andre. Nikolajeva skriver om hvordan skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle tankelesing, i den forstand at leserne kan oppfatte hvordan mennesker har det, og det tror jeg absolutt kan være en god egenskap å ha dersom det brukes riktig (Nikolajeva, 2012, s. 275).

Både det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og kjerneelementet tekst i kontekst, omtaler det å ta ansvar for egen psykisk helse gjennom å «takle utfordringer» eller «håndtere tanker og følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2, s. 14). Gode samtaler vil gjøre at elevene får mulighet til å utforske og reflektere over egne og andres synspunkt, og tematikken kan bidra til elevenes håndtering av medgang og motgang. Det er likevel ikke alle som er helt ukritiske til hvordan folkehelse og livsmestring kommer frem i de nye læreplanene. Ole Jacob Madsen skriver i *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* (2020) at han er usikker på om det er riktig å lære elever opp til metoder for å mestre livet. Han kritiserer innføringen for å legge mer press på individet fremfor å ta tak i det politiske problemet det egentlig er. Det er sannsynligvis både fornuftig og nødvendig at noen er kritiske til det tverrfaglige temaet. Likevel vil litteraturen kanskje heller være mer holdningsfremmende og forhåpentligvis kunne bidra til åpenhet, og på den måten faller det muligens litt utenfor det Madsen kritiserer. Jeg mener fortsatt at dersom norskfaget og litteraturen kan gjøre ting litt enklere for noen, er det en seier for både faget, skolen og samfunnet.

7.1 Begrensninger og videre forskning

Studien har gitt innsikt i hvordan den aktuelle bildeboka, *Dragen* (2018), appellerer til eldre elever, til tross for at boka tilsynelatende kan virke som barnelitteratur, skrevet for elever yngre enn dem selv. Elevene på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet viser at de er interesserte og lar seg fenge av litteraturen. De viser også empati for hovedpersonen og at de klarer å forestille seg hvordan fortellingen også kan eksistere utenfor fiksjonen.

Det er interessant, men også dels forståelig, at ikke 10. klassingene vurderer bildeboka til Dahle og Nyhus som aktuell for deres aldersgruppe. Elevene ser trolig ikke de den samme nytteverdien som en lærer gjør, og det er mange ulike metoder og formål for arbeidet. Jeg

vurderer studien og metodene som er brukt som passende fordi de gir gode muligheter for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Likevel er det gjort noen avgrensninger ved prosjektet som har vært påvirkende faktorer. Prosjektet ble gjennomført i en avgrenset periode, med et begrenset utvalg elever og begrenset tidsbruk. Prosjektet tok bare utgangspunkt i fire elever fra hvert trinn, en bildebok og en samtale med hver gruppe. Jeg ønsket ikke å lage et opplegg som krevde noe arbeid av andre lærere, men jeg ser både muligheter og verdier et enda større prosjekt kunne hatt. Det ville for eksempel vært interessant å undersøke konkrete didaktiske muligheter bildeboka gir på de ulike trinnene, og knytte det enda mer til folkehelse og livsmestring i praksis. Sistnevnte krever sannsynligvis en forsker med relasjon til deltakerne for å få mest mulig ut av prosjektet.

Basert på mine funn ville det vært spennende å forske videre på en mer aktiv bruk av bildeboka i klasserommet på begge trinnene, både for å arbeide med litterær analyse og for å samtale om det vanskelige temaet. Et annet poeng, som også skiller seg tydelig fra annen tidligere forskning jeg har funnet, er lærerperspektivet på bruk av bildebøker med eldre elever. Det hadde vært interessant å undersøke læreres holdninger til bruk av bildebøker på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og finne ut hva de tenker om å samtale om vanskelig tematikk i klasserommet – for det er ingen enkel oppgave, men en viktig en.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det norske samlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: Ei innføring*. (s. 9–26). Pax forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge university press.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J., Mose, G. & Oxfeld, E. (2012). Sammensatte tekster. I J. Bakken, G. Mose & E. Oxfeld (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 157–188). Pax forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A.-M. & Lillevangstu, M. (2008). Ord + bilde = sant: Om arbeid med moderne bildebøker. I M. Lillevangstu, E. S. Tønnessen & H. D. Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (2.utg., s.107–121). Fagbokforlaget.

Cappelen Damm. (u.å.). Gro Dahle. Hentet 16. april 2023 fra <https://cappelendamm.no/forfattere/Gro%20Dahle-scid:401>

Cappelen Damm. (2019, 2. oktober). *Samtalebok om rasende og uforutsigbare mødre*. Boktips. Hentet fra <https://www.boktips.no/barneboker/barn-4-til-6-ar/samtalebok-om-uforutsigbare-modre/>

Cherie, A. (2018). Postmodern picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The routledge companion to picturebooks* (s. 201–208). Routledge.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.

Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm.

Folkehelseinstituttet. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>

Fosse, J. (1997). All-alder-litteratur. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka: Litteratur for barn og unge* (s.72–75). Det norske samlaget.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerestudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.

Helsedirektoratet. (2022, 4. mars). Hva er psykisk helse? <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>

Hennig, S. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.

-
- Hovstad, A. (2021). *Bildeboka som døråpner til samtale: Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i samtaler om klasserommet?* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <https://hdl.handle.net/11250/2827639>
- Solbakken, I. M. (2021). *Samtaler om vanskelige tema i skolen: Fortelling som inngang til samtaler med barn og unge*. [Masteroppgave, Oslo Metropolitan University]. <https://hdl.handle.net/11250/2770899>
- Höglund, H. & Åkerholm, K. (2022). Möte med det obestämbara: Ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken Hemma hos Harald Henriksson. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 19 sider.
- Höglund, H., & Åkerholm, K. (2022). Utrymme för det obestämbara: Den komplexa bilderboken i litteraturundervisningen. *Barnboken*, 45, 17 sider. <https://doi.org/10.14811/clr.v45.713>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins university press.
- Iser, W. (1981). Tekstens apellstruktur: Ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgens forlag.
- Iser, W. (2000). The reading process: A phenomenological approach. I D. Lodge & N. Wood (Red.), *Modern criticism and theory* (2. utg., s. 188–205). Longman.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, T., Thomsen, H. R., O'Sullivan, E., Lesnik-Oberstein, K., Pedersen, L. B., Steffensen A. Ø. & Christensen, N. (2002). *Nedslag i børnelitteraturforskningen: 3*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2022). Fortellende prosa for barn og unge. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utg., s. 117–150). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2022). Fortellende prosa for barn og unge. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteraturen: Introduksjon for lærere* (2.utg., s. 149–172). Universitetsforlaget.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I E. Österlind, I. Eriksson & V. Lindberg (Red.), *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Fagbokforlaget.
- Mjør, I. (2004). Dramaturgi, plot og personskildring, også slik 5-åringar ser det. Om bildeboka *Tvillingbror* av Liv Marie Austrem og Akin Düzakin. I A.-M. Bjorvand & S. Slettan (Red.), *Barneboklesinger: Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (s.133–148). Fagbokforlaget.
- Mjør, I. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskningshistorie – perspektiv på forskning og kritikk. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3:1, 20081. <https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.20084>

-
- Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (2.utg., s. 229–246). Cappelen Damm akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- NAOB: Det Norske Akademis ordbok. (u.å.). *Husdrage*. Hentet 28. mars 2023 fra <https://naob.no/ordbok/husdrage>
- NESH. 2021. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nettskjema. (u.å.). Hentet 20. desember 2022 fra <https://nettskjema.no>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbiter*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New directions in picturebook research* (s. 27–40). New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43, 273–291. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6>
- Nikolajeva, Maria. 1988. *The Magic Code: The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Göteborg: Almqvist & Wiksell International.
- Ommundsen, Å. M. (2006). All-alder-litteratur: Litteratur for alle eller ingen? I J. Ewo & K. W. Sverdrup (Red.), *Kartet og terrenget: Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen* (s.50–71). Imprintforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picturebooks for?: Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (s.71–93). Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Picturebooks for adults. I Kümmerling-Meibauer, B (Red.), *The routledge companion to picturebooks* (s. 220–230). Routledge.

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/>*

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Lærere med forskerblick: Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: På väg mot en teori*. Alfabetaböcker.

Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Alfabetaböcker.

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur AB.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work; With a New Preface and Epilogue*. (2. utg.). Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.

Sander, K. (2022, 19. mars). *Generasjon Z ("Snøfnugggenerasjonen")*. Estudie. <https://estudie.no/generasjon-z/>

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers college press.

Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker*. [Ph.d.-avhandling]. Høgskolen I Innlandet.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Warberg, S. (2021). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.),
Norsk 5-10: Litteraturboka (2. utg., s. 214–240). Universitetsforlaget.

8. Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Bildebøker som inngang til samtale om vanskelige tema, og elevers...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
925380

Vurderingstype
Standard

Dato
21.10.2022

Prosjekttittel

Bildebøker som inngang til samtale om vanskelige tema, og elevers tolkning av denne typen litteratur

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Tove Sommervold

Student

Matilde Teoline Hermansen

Prosjektperiode

01.11.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 26.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

9. Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Bildebøker som inngang til samtale om vanskelige tema, og elevers tolkning av denne typen litteratur”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan en bildebok kan appellere til elever på 5. og 10. trinn, og hvordan analyser av boka kan brukes som inngang til samtale om et tema innen psykisk helse, som kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen.. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

I prosjektet vil jeg undersøke hvordan elever leser og tolker en konkret bildebok. Jeg ønsker å finne ut av hva de vektlegger i sin lesing, hvordan de forstår de ulike motivene, hva de tror boka handler om før og etter lesning og så videre. Jeg er interessert i å undersøke om 5.trinnselevers tolkninger skiller seg fra tolkningene til elever på 10. trinn, og på hvilke måter tolkningene eventuelt er ulike. Ser de det samme eller blir det to helt forskjellige tolkninger? Boka som vil bli brukt til samtalen tar opp en tematikk som jeg håper elevene klarer å komme frem til på egenhånd. Dette vil brukes som en inngang til å samtale om vanskelige tema som kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen.

Forskningsspørsmål jeg vil ta utgangspunkt i:

- Hvordan kan en bildebok som tilsynelatende er skrevet for barn, også appellere til elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet?
- Hvilke forskjeller er det eventuelt mellom lesningen og tolkningen av bildeboka på mellomtrinnet og ungdomstrinnet?
- Vil ulike tolkninger innlede til samtale om forskjellige implisitte tema og på forskjellige måter?
- Hvordan kan lesning og tolkning av bildeboka brukes knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (HINN) ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etter samtale med skole og kontaktlærer har vi blitt enige om at hele klassen til ditt barn skal få tilbudet om å delta i prosjektet. Dersom det er flere som samtykker til deltakelse enn hva det er behov for så ser jeg på dette som svært positivt, og utvalget elever vil eventuelt bli gjort på bakgrunn av noen utvalgsriterier som for eksempel tilstedeværelse og kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i dette prosjektet innebærer det at hen blir tatt med ut av klasserommet i en undervisningstime for å delta i en samtale om en bildebok. Denne samtalen er i en liten gruppe med elever fra barnets klasse og meg som forsker. Samtalen skal baseres på en bildebok og hvordan elevene leser og tolker den, gjennom både verbaltekst og bilder. Det er hovedsakelig elevene som skal snakke sammen mens jeg observerer, men jeg vil også bidra med noen spørsmål i samtalen i tilfelle samtalen stopper opp eller sporer av. Jeg vil også benytte meg av et program for lydopptak som anbefales av Norsk senter for forskningsdata. Opptaket skal transkriberes og slettes i ettertid. Det skal kun brukes for å sørge for at jeg får med meg alt i samtalen. Den eneste informasjonen jeg trenger å få om elevene som kan være relevant i mitt prosjekt, er kjønn og alder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Prosjektet vil foregå på et av skolens tilgjengelige rom, uten lærer eller andre ansatte på skolen til stede. Det vil på ingen måte påvirke forholdet mellom elev og lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg som forsker og student, i tillegg til min veileder, som vil ha tilgang til opplysningene som gis gjennom lydopptaket før det har blitt transkribert, tolket og valgt ut til deler av masteroppgaven.

Lydopptaket vil gjennomføres i Nettskjema-diktafon som er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling, og ofte brukt i prosjekt som dette. Her blir opptakene kryptert og lagret på deres database og forskningsserver. Jeg vil av hensyn til elevenes personvern ikke laste ned lydfilene til egne enheter. Etter at jeg er ferdig med prosjektet vil jeg også slette opptaket fra min profil på Nettskjema-diktafon. Som en ekstra sikkerhet for mitt materiale vil jeg låne med meg en fysisk diktafon fra Høgskolen som en reserveløsning. Dette er en manuell lydopptaker som også er sikker i forhold til lagring og oppbevaring av lydopptak.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26.juni 2023. Etter denne datoen vil lydklippene slettes og ikke brukes igjen. Det eneste som vil være igjen etter samtalen med deres barn etter denne datoen vil derfor være selve masteroppgaven min og transkripsjonene, hvor barnet uansett får et fiktivt navn som «elev A» og kun beskrives med kjønn og alder.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- 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:

- Matilde Teoline Hermansen (forsker), e-post: matildeteoline@gmail.com eller tlf: 95 80 47 31.
- Høgskolen i Innlandet ved Tove Sommervold (veileder), e-post: tove.sommervold@inn.no eller tlf: 62 51 76 31
- Nettskjema.no - Nettskjema-diktafon, e-post: nettskjema@usit.uio.no eller tlf: 22 84 00 04.
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet, Usman Asghar, e-post Usman.Asghar@inn.no eller telefon 99 25 79 64

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

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

Med vennlig hilsen

Veileder
Tove Sommervold

Student
Matilde Teoline Hermansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bildebøker som inngang til samtale om vanskelige tema, og elevers tolkning av denne typen litteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- At mitt barn, (barnets navn), kan delta i en gruppesamtale om en bildebok.
- Jeg samtykker til at lydopptaket fra samtalen kan behandles frem til prosjektet er avsluttet 26. juni 2023.

(Signert av foresatt, dato)