

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Guro Husom

Masteroppgave
Utforsking av kompleks barnelitteratur
gjennom dramapedagogisk arbeid – En
studie av barneboka *Brune*

Exploring complex children's literature through
drama pedagogical work – A study of the children's
book *Brune*

Norsk

2MASTER17_1

Grunnskolelærerutdanning, 1.-7. trinn

Våren 2024

Sammendrag

Formålet med denne studien er å utforske kompleks barnelitteratur gjennom en litteraturanalyse og gjennom implementering av dramapedagogiske metoder i litteraturundervisningen i norskfaget. Det er barneboka *Brune* (2013), skrevet av Håkon Øvreås og illustrert av Øyvind Torseter, som er sentrum for studien. Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder: *Hvordan kan et dramaforløp være en kollektiv måte å lese og utforske en kompleks og produktiv barnelitterær tekst?*

Den litterære analysen av *Brune* (2013) er helt vesentlig og ligger til grunn for utformingen og gjennomføringen av dramaforløpet. Litteraturanalysen utforsker de litterære karakterene, boka sentrale tematikk rundt sorg, vennskap, konflikter og mot, og hvordan kompleksiteten og grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske legger til rette for produktiv lesning. Framstillingen av barneperspektivet i *Brune* (2013) har en sentral plass i formidlingen av barns unike evne til å blande fantasi og virkelighet i lek, og hvordan den litterære karakteren Rune bruker fantasien for å bearbeide sorgen etter bestefarens bortgang. Dette er elementer som tas med inn i dramaforløpet for å utforske i hvilken grad drama fungerer som en form for produktiv og dialogisk høytlesning av *Brune* (2013).

Dramaforløpet gjennomføres med en elevgruppe på 2. trinn. Leken er sentral for barnet, og dramaforløpet bidrar til å komme nærmere elevenes virkelighet gjennom dets lekne tilnærming. Funnene fra dramaforløpet viser elevenes opplevelse av fiksjonen og hvor mye de lever seg inn i boka gjennom fiksjonen. I arbeidet med de litterære karakterene viser funnene at elevene har empati med Rune som litterær karakter og hvordan de blir opptatt av hva som er rett og galt. Dramaforløpet bidrar til å levendegjøre litteraturen for elevene gjennom ulike dramapedagogiske metoder og de blir aktivt deltagende i lesningen. Studien viser hvor mye den komplekse handlingen i *Brune* (2013) gir rom for refleksjon, undring og utforskning, og hvordan dramaforløpet legger til rette for dette.

Abstract

Title: *Exploring complex children's literature through drama pedagogical work – A study of the children's book «Brune».*

The purpose of this study is to explore complex children's literature through a literary analysis and the implementation of drama pedagogical methods in Norwegian literature education. The focal point and center of this study is the children's book "Brune", written by Håkon Øvreås and illustrated by Øyvind Torseter. This master's thesis examines the research question: *How can a dramatic process serve as a collective way to read and explore a complex and productive children's literary text?*

The literary analysis is essential and forms the basis for the development of the dramatic process. The analysis explores the literary characters, the book's central themes of grief, friendship, conflicts, and courage, and how the complexity and boundary-crossings between the realistic and the fantastic facilitate productive reading. The portrayal of the children's perspective in *Brune* (2013) conveys the children's unique ability to mix reality and imagination in play, and how the literary character Rune uses his imagination to process the grief after his grandfather's passing. These are elements that are included into the dramatic process to explore the extent to which drama functions as a form of productive and dialogic read aloud of *Brune* (2013).

The dramatic process is carried out with a group of 2nd grade pupils. Play is central to the child, and the dramatic process helps to get closer to the pupils' reality through its playful approach. The findings from the dramatic process show the pupils' experience of the fiction and how much they immerse themselves in the fiction. When working with the literary characters the findings show how the students empathize with Rune as a literary character and how they become engaged in discussions of right and wrong. The dramatic process helps bringing the literature to life for the pupils through various drama pedagogical methods, and the pupils become actively involved in the reading. The study demonstrates how much the complex plot in *Brune* (2013) provides room for reflection, wonder and exploration, and how the dramatic process facilitates this.

Forord

Dette har vært en spennende, innholdsrik og krevende vår med mange lange skrivedager. Med dette fullfører jeg grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn ved høgskolen i Innlandet. Jeg går nå en spennende høst i møte som ferdigutdannet lærer.

Jeg vil takke mine veiledere Silje Harr Svare og Linn Terese Bern for gode faglige samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Takk til Silje for gode samtaler rundt det analytiske arbeidet med barneboka Brune. Takk til Linn Terese for veiledning i utviklingen av dramaforløpet. Jeg må også rette en takk til Dorthe Gunnhildsdatter Hagen som var med tidlig i prosessen for å hjelpe meg å finne ut hvordan jeg kunne koble på min interesse for drama i en norskfaglig masteroppgave.

Jeg vil også rette en takk til den fantastiske klassen som tok meg imot med åpne armer og sa ja til å delta i dramaforløpet.

Takk til Caroline, Øystein, Toril, mamma og pappa for at dere har tatt dere tid til gjennomlesninger og korrektur.

Mamma og pappa, dere har alltid vært der og støttet meg og muntret meg opp når det har vært krevende. Takk for at dere heier på meg. Jeg er glad i dere!

Takk til mine gode venninner som hele veien har stått på sidelinjen og heiet på meg.

Tusen takk til min kjære bestemor for gode ord og støtte. Jeg er glad i deg! Takk til bestefar som alltid ønsket meg godt. Jeg savner deg! Takk for at du har vært til stede under hele prosessen gjennom klokka jeg arvet av deg.

Sist, men ikke vil jeg takke Karin G. Søraa og Obrad Doncic for mental støtte gjennom våren. Tusen takk for at dere heier på meg og oppmuntrer meg til å følge drømmen!

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Innledning | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for studien | 8 |
| 1.2 Læreplanen | 10 |
| 1.3 Tidligere forskning | 11 |
| 1.3.1 Læreres selvoppfatninger på høytlesning | 11 |
| 1.3.2 DICE-rapporten..... | 12 |
| 1.4 Valg av litterært materiale | 13 |
| 1.4.1 Kort om barneboka <i>Brune</i> | 13 |
| 1.4.2 Drama som form for produktiv lesning | 14 |
| 1.5 Problemstilling og avgrensning | 15 |
| 2. Teori..... | 17 |
| 2.1 Barnelitteratur | 18 |
| 2.1.1 Eksistensiell tematikk i barnelitteratur og barneleserens erfaringer | 19 |
| 2.1.2 Fantasiens funksjoner..... | 20 |
| 2.1.3 Fantastiske elementer i realistiske fortellinger..... | 22 |
| 2.2 Litterære karakterer i barnelitteratur..... | 24 |
| 2.2.1 Protagonisten og sekundærkarakterer | 25 |
| 2.2.2 Karakterenes kompleksitet..... | 25 |
| 2.3 Dramapedagogikk..... | 28 |
| 2.3.1 Grunnelementer i dramapedagogikken | 28 |
| 2.3.2 Fiksjonen står i sentrum | 30 |
| 2.3.3 Dramaforløp | 32 |
| 2.3.4 Lærer-i-rolle | 34 |
| 3. Metode | 36 |
| 3.1 Leser- og tekstorientert analyse av kompleks barnelitteratur | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 Klasseromsforskning | 37 |
| 3.2.1 Feltarbeid og observasjon | 38 |
| 3.2.2 Feltdagbok..... | 38 |
| 3.2.3 Transkribering av lydopptak | 38 |
| 3.2.4 Tematisk analyse..... | 39 |
| 3.3 Deltakerrekruttering og elevgruppen | 39 |
| 3.3.1 Personvern og innhenting av data | 40 |
| 4. Analyse av <i>Brune</i> | 41 |
| 4.1 Narrative trekk i <i>Brune</i> | 41 |
| 4.2 Illustrasjonene og fargebruken | 45 |
| 4.3 De litterære karakterene i <i>Brune</i> | 48 |
| 4.3.1 Den doble framstillingen av karakteren Rune..... | 49 |
| 4.3.2 Sekundærkarakterene og deres funksjon i grenseoverskridelsene..... | 51 |
| 4.4 (På grensen mellom) fantasi og virkelighet | 56 |
| 4.4.1 Klokka som overgangsmarkør | 56 |
| 4.4.2 Sjrifføret som fantastisk element og dets symbolikk | 58 |
| 4.4.3 Illustrasjonenes bidrag til fantasi og grenseoverskridelser | 59 |
| 4.4.4 Fantasi og virkelighet smelter sammen..... | 61 |
| 5. Utviklingen og gjennomføringen av dramaforløpet..... | 63 |
| 5.1 <i>Brune</i> som utgangspunkt for dramaforløpet | 63 |
| 5.2 Gangen i dramaforløpet | 64 |
| 5.2.1 De ulike aktivitetene | 65 |
| 6. Analyse av dramaforløpet | 67 |
| 6.1 Hvordan elevene forholdt seg til fiksjonen..... | 67 |
| 6.2 Arbeid med Rune som litterær karakter | 70 |
| 6.3 Hvordan elevene viser empati med <i>Brune</i> | 74 |

| | |
|---|-----------|
| 6.4 Hvordan elevene blir opptatt av rett og galt | 76 |
| 7. Diskusjon og drøfting | 79 |
| 7.1 Kompleks barnelitteratur som utfordrer leseren | 79 |
| 7.1.1 Grenseoverskridelsene i <i>Brune</i> | 79 |
| 7.1.2 Barneperspektivet og fantasi i <i>Brune</i> | 80 |
| 7.2 Fiksjon og virkelighet gjennom drama | 82 |
| 7.2.1 Skillet mellom fantasi og virkelighet på flere plan | 83 |
| 7.2.2 Elevenes evne til å blande fantasi og virkelighet | 85 |
| 7.2.3 Fiksjonen skaper spenning | 86 |
| 7.3 Utforsking av bokas sentrale tematikk gjennom dramaforløpet | 87 |
| 7.3.1 Tematikk som skaper følelser hos leseren | 88 |
| 7.3.2 Rett og galt | 90 |
| 8. Studiens styrker og svakheter | 92 |
| 9. Oppsummering og avsluttende refleksjoner | 93 |
| Litteraturliste | 95 |

Antall ord: 29 352

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: SIKT-godkjenning

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema til elever (med foreldre/foresatte)

Vedlegg 3: Dramaforløpet

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Helt siden jeg var liten har jeg hatt en stor interesse for fantastisk litteratur hvor de litterære karakterene beveger seg mellom en primær- og sekundærverden. I løpet av de siste årene har også barnelitteratur innenfor denne sjangeren fanget nysgjerrigheten min. Bakgrunnen for denne studien er egen interesse og nysgjerrighet for litteratur hvor fantastiske og realistiske elementer skilr inn i hverandre, og hvordan dramapedagogiske metoder kan være en måte å lese denne typen litteratur på i klasserommet. Grenselandet mellom fantasi og virkelighet åpner opp for undring rundt hva som er virkelig og hva som er fantasi. Jeg mener denne kompleksiteten gir litterære tekster, særlig barnelitteratur, en særegen dybde da den åpner opp for at leseren må være produktiv under lesningen for å kunne tolke og forstå de ulike lagene. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan et dramaforløp kan være en form for kollektiv lesning av denne typen barnelitteratur.

Lykke Guanio-Uluru (2022, s. 112) hevder at barn har en unik evne til å blande fantasi og virkelighet i lek. Ved å skrive gjennom et barneperspektiv kan man som forfatter framheve denne unike evnen hos barnet. Barneperspektivet handler om å skrive for barn og se verden med barnets blikk (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 28). Jeg har en hypotese om at det å analysere komplekse barnelitterære tekster kan bidra til å gi en bedre forståelse for hvordan barn lever seg inn i fantasien, og kan oppleve den som en del av virkeligheten. Å analysere og tolke denne type barnelitteratur gjør at man kan få fram flere lag i fortellingen, og man kan undersøke hvilke deler av teksten som gjør den kompleks. Dette er noe av det jeg ønsker å se på i denne oppgaven. Utover et tekstanalytisk arbeid ønsker jeg å utforske hvordan man kan jobbe med en barnelitterær tekst ved bruk av et dramaforløp i litteraturundervisningen på 2. trinn. I denne oppgaven er det barneboka *Brune* (2013), skrevet av Håkon Øvreås og illustrert av Øyvind Torseter, jeg vil lese og utforske. Denne boken inneholder en blanding av fantasi og virkelighet. Dette opplever jeg kan være gode innganger til viktig tematikk som framstilles både i litteratur og drama. Mye av barnelitteraturen i dag tar for seg temaer som er dagsaktuelle og som barn kan kjenne seg igjen i. Litteraturen åpner opp for at barn kan se at de ikke er alene om å oppleve konflikter, sorg eller lignende. Ulike dramapedagogiske aktiviteter gir rom for å utforske denne tematikken gjennom et rollevern. Det vil si at elevene

tar på seg en annen rolle enn seg selv, noe som skaper en trygghet rundt utforskningen av tematikken (Songe-Møller & Sæbø, 2007, s. 24).

I fantastisk litteratur blir man som leser, ifølge Svein Slettan (2018), invitert inn til å la seg påvirke av det overnaturlige og magiske. Leseren inviteres til å reflektere over eget liv og sin forståelse av verden. På denne måten kan det uvirkelige bli virkelig ved at man gjenkjenner krefter i seg selv eller andre mennesker (Slettan, 2018, s. 10). Videre påpeker Slettan (2018) at grenselandet mellom realistisk og fantastisk litteratur ofte er flytende og kan være vanskelig å merke. Den realistiske litteraturen gjengir en verden som vi oppfatter som mimetisk, altså en etterligning av vår verden (Slettan, 2018, s. 10). Teksten viser et bilde av verden som kan ligne på vår virkelighet og holder seg innenfor en troverdig ramme. Ofte kan vi oppfatte og tolke tilsynelatende overnaturlige elementer og hendelser som fantasier eller drømmer. På den andre siden etablerer den fantastiske litteraturen et univers hvor realismen overskrides og blir overnaturlig (Slettan, 2018, s. 11). Dermed kan man si at når fantastiske elementer oppstår i den realistiske litteraturen skaper dette en kompleksitet som åpner opp for at leseren må være aktiv på en utvidende måte under lesningen. De uklare grensene mellom det realistiske og det fantastiske legger opp til at leseren får undre seg over hva som er virkelig og uvirkelig. På denne måten kan kompleks litteratur virke produktivt på leseren ved å invitere til undring og refleksjon. Jeg vil analysere *Brune* (2013) med dette for øye.

Fredwall, Moseid og Slettan (2022) påpeker at lesing av litteratur stimulerer barns evne til å se ut over seg selv. I tillegg kan lesing av litteraturen utprøves i kreative prosesser ved å skape noe nytt samtidig som man samarbeider med andre mennesker (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022, s. 19). En slik kreativ prosess kan for eksempel være bruk av dramapedagogiske arbeidsmetoder i litteraturundervisningen. I denne oppgaven utforsker jeg bruken av dramaforløp som en kollektiv og produktiv måte å lese en barnelitterær tekst på. I likhet med litteratur kan drama som læringsform være en viktig bidragsyter for barn og unges utvikling. Dramapedagogene Kari Mjaaland Heggstad og Katrine Heggstad (2022, s. 19) trekker fram at drama kan lære oss å utforske og undersøke temaer og forhold mellom mennesker ved å aktivt identifisere oss med situasjoner og fiktive figurer. Gjennom å spille en annen karakter enn seg selv lærer man å sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser og væremåter. Forskning viser at dramapedagogisk arbeid i skolen kan fremme både læring og sosiale kompetanser (DICE Consortium, 2010, s. 6-7). Dette gir et grunnlag for at bruk av drama i undervisningen

kan bidra til å skape bedre forståelse for litteratur. Jeg ønsker å utforske på hvilke måter et dramaforløp kan bidra til å levendegjøre litteraturen for elevene og hvordan de på denne måten kan leve seg inn i og identifisere seg med de fiktive karakterene i litteraturen.

Birkeland et al. (2018) trekker fram både lek og fantasi som viktig for barn. I tillegg har leken en betydningsfull plass i barnelitteraturen (Birkeland et al., 2018, s. 31). Denne oppgaven undersøker også hvordan bevegelsen mellom det realistiske og det fantastiske i barnelitteratur, kan egne seg for dramapedagogisk lesning hvor man beveger seg mellom virkeligheten og fiksjonen.

1.2 Læreplanen

Gjennom den dramapedagogiske lesningen av barneboka *Brune* (2013) får elevene jobbe med ferdigheter og kunnskaper som kan knyttes til de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap i læreplanen. Folkehelse og livsmestring handler i norskfaget om at elevene skal utvikle sine evner til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa vil elevenes selvbylde både bli bekreftet og utfordret, noe som vil bidra til deres livsmestring og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Demokrati og medborgerskap spiller en stor rolle i det dramapedagogiske opplegget som gjennomføres. I overordnet del av læreplanen står det at demokrati og medborgerskap i norskfaget bidrar til at elevene får innblikk i andre menneskers utfordringer og livssituasjoner gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Slik lesing vil bidra til at elevene utvikler forståelse, respekt og toleranse for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Slik sett kan barnelitteratur gi leseren mulighet til å se verden gjennom andres øyne og gi oss nye perspektiver. I denne oppgaven er de tverrfaglige temaene svært relevante i det dramapedagogiske arbeidet. Både barnelitteraturen og dramapedagogikken åpner opp for utforskning av og forståelse for andre menneskers tanker, følelser, holdninger og handlinger.

I overordnet del av læreplanen blir det presisert at skolen skal la elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. For de yngste barna i skolen er leken nødvendig for trivsel og utvikling. Leken skaper rom for kreativ og meningsfull læring, og er viktig for opplæringen som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre trekkes det fram at elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet vil kunne utvikle evnen til å uttrykke

seg på ulike måter og å løse problemer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I denne oppgaven vil jeg se på hvordan dramapedagogiske arbeidsmetoder som en måte å lese på kan være en form for skapende virksomhet som legger opp for kreativ og meningsfull læring.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del internasjonal forskning om bruk av drama i litteraturundervisningen, men jeg har funnet lite forskning om bruk av drama i den norske litteraturundervisningen. I dette delkapittelet presenteres tidligere forskning om bruk av høytlesning og drama i skolen. Jeg trekker fram disse studiene for å se på hvordan dramapedagogiske arbeidsmetoder kan være en form for kollektiv lesning av kompleks barnelitteratur. I dramaforløpet om *Brune* (2013) brukes høytlesning som inngang til den litterære teksten.

1.3.1 Læreres selvoppfatninger på høytlesning

Studien «The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms» (2020) viser til hvordan høytlesningens potensiale er avhengig av hvordan høytlesningen brukes og hvordan lærere benytter seg av øyeblikket. Funnene fra studien baserer seg på en spørreundersøkelse besvart av 299 førstetrinns-lærere (Håland, Hoem & McTiuge, 2020, s. 2).

Funnene fra studien viser at høytlesningen ble mest brukt som en pauseaktivitet i stedet for som en integrert del av norskundervisningen. Mens 56,4% av høytlesningen fant sted i lunsjpausene, fant 32,6% av høytlesningen sted i norsktime (Håland et al., 2020, s. 5). Funnene viser at høytlesningens fulle potensiale ikke blir utnyttet når de ikke integreres i fag (Håland et al., 2020, s. 10). Det trekkes fram at høytlesningens betydning må få større plass i norskfaget for å få klarere mål med høytlesningen. Håland et al. (2020) hevder at dialogisk høytlesning må fremmes. På denne måten kan elevene utvikle refleksjon i og om teksten, samt refleksjoner som går dypere enn selve teksten (Håland et al., 2020, s. 12).

Relevant for denne oppgaven viser resultatene fra studien at høytlesning må få større plass i norskfaget og litteraturundervisningen. Elevene må få være mer delaktige gjennom dialogisk høytlesning. I denne masteroppgaven ønsker jeg å utforske hvordan dramapedagogiske metoder nettopp kan brukes som en form for dialogisk høytlesning av barnelitteratur.

1.3.2 DICE-rapporten

Det internasjonale forskningsprosjektet DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) er det største eksisterende forskningsmaterialet om drama og utdanning. I studien deltok tolv partnerland (inkludert Norge) med 4475 involverte elever. Prosjektet målte effekten av arbeid med drama og teater i undervisning gjennom fem av EUs åtte fagovergripende nøkkelkompetanser for læring. Et av prosjektets formål var å synliggjøre drama og teater i undervisning som et kraftfullt virkemiddel for forbedring av nøkkelkompetansene gjennom både kvalitativ og kvantitativ forskning. Resultater av særlig interesse med tanke på litteratur og dramapedagogikk i denne oppgaven er målingene innen nøkkelkompetansene lære å lære, mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse, kulturelle uttrykk samt kompetansen i det å være menneske.

Studien viste signifikante forskjeller mellom elevene som jevnlig deltok i dramaaktiviteter og de som ikke gjorde det. Resultatene viser at elevene som deltok i drama- og teateraktiviteter i undervisningen viste mer empati, bekymringer og forståelse for andre mennesker. Studien viser svært positive resultater knyttet til det faglige utbyttet. Oppsummert viste resultatene at dramaelevne følte på økt motivasjon for å lære på skolen og en større tendens til å føle på kreativitet (DICE consortium, 2010, s. 25). På målinger om empatisk perspektivtaking og empatisk bekymring skåret dramaelevne med en differanse på 2,53% og 4,15% (DICE consortium, 2010, s. 27). Resultatene understreker at drama og teater i undervisning har en fellesskapsbyggende virkning hvor de største forskjellene måles på kulturelle aktiviteter i gruppe (DICE consortium, 2010, s. 31). De var i bedre stand til å endre egne perspektiver og ble flinkere til å løse problemer og takle stress.

Relevant for denne oppgaven viser resultatene fra DICE-rapporten at elevene utviklet empati og forståelse for andre mennesker, samtidig som dramaaktivitetene økte deres kreativitet og ga en følelse av fellesskap. I denne oppgaven utforsker jeg i hvilken grad en dramapedagogisk lesning av *Brune* (2013) kan gi elevene en følelse av fellesskap i utforskningen av boka, samt hvordan dramaforløpet kan utvikle elevenes empati gjennom arbeid med de litterære karakterene og bokas sentrale tematikk.

1.4 Valg av litterært materiale

Barneboka *Brune* (2013), skrevet av Håkon Øvreås og illustrert av Øyvind Torseter, er valgt som litterært materiale og er utgangspunktet for denne studien. Dette er en bok jeg ble introdusert for i norskfaget på studiet. Allerede ved første lesning visste jeg at dette var en bok jeg ønsket å utforske dypere. Boka er et godt eksempel på kompleks barnelitteratur som gjør teksten virksom for leseren.

Boka berører tematikk knyttet til folkehelse og livsmestring. I tillegg til å være et godt eksempel på kompleks barnelitteratur er *Brune* (2013) en dagsaktuell fortelling om hvordan et barn bearbeider sorg, opplever motgang og må være modig. Tematikken er noe mange barn kan kjenne seg igjen i, noe som gjør den svært relevant i arbeidet med tverrfaglige temaer i skolen. Jeg mener at *Brune* (2013) er et godt eksempel på en bok som rommer et barneperspektiv ved å formidle hvordan barn kan oppleve fantasien like virkelig som virkeligheten. Det er flere aspekter ved boka som gjør den aktuell for litteraturundervisningen.

Nedenfor presenteres et handlingsreferat av *Brune* (2013) samt informasjon om forfatteren og illustratøren av boka.

1.4.1 Kort om barneboka *Brune*

Brune (2013) er en bok om sorg, konflikter, vennskap og mot. I fortellingen møter vi Rune som nettopp har mistet bestefaren sin. Samtidig som Rune bearbeider sorgen og tapet av bestefaren møter han på ytre konflikter når de eldre guttene Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen raserer hytta han har bygget i skogen sammen med kompisen Atle. Rune må finne en måte å ordne opp i problemene. Ved hjelp av en klokke Rune arvet av bestefaren forvandles han til superhelten Brune. På sine nattlige superheltopdrag konfronterer han de eldre guttene ved å male sykkelene til Ruben fra Drammen med brunmaling. I superhelt-timene møter Brune bestefar ved steinen. Her kan han snakke med bestefaren, lytte til fortellinger fra da han levde og få gode råd og veiledning. Etter hvert som konfrontasjonene med den eldre guttegjengingen eskalerer får Rune hjelp av sine to gode venner Atle og Åse. De kaller seg hyttelovens voktere. Sammen kler de seg ut som superheltene Brune, Svartle og Blåse og drar ut for å skape rettferdighet.

I boka blir vi kjent med to ulike sider i Rune. Han framstilles som både pinglete og redd, og tøff og modig. Disse to sidene i Rune kommer til syne i overgangen mellom det realistiske og

fantastiske hvor Rune blir til superhelten Brune, og kan snakke med sin døde bestefar. Gjennom illustrasjonene til Torseter (2013) er bestefaren tydelig til stede, noe som kan være med på å utfordre leseren på om det er virkelig eller ikke. Dette er noe av det som er med på å gjøre handlingen kompleks. Vi får se hvordan Rune går fra å fullstendig unngå temaet om bestefarens bortgang til å anerkjenne og forsones seg med det. Barns evne til å blande fantasi og virkelighet i lek er en viktig faktor i sorgprosessen Rune går gjennom. Det er særlig den doble framstillingen av karakteren Rune, barns evne til å blande fantasi og virkelighet i lek og hvordan den komplekse boka åpner opp for produktiv lesning som er relevant for denne studien. Det var også disse elementene som fanget min interesse for å studere denne barneboka både gjennom en litterær analyse og ved bruk av dramapedagogiske metoder i litteraturundervisningen. Gjennom dramaforløpet undersøker jeg hvordan drama kan brukes som en måte å utforske en litterær tekst som utfordrer oss i sin sammenveving av det realistiske og det fantastiske, og som tematiserer eksistensielle spørsmål rundt sorg, vennskap, konflikter og mot.

Brune (2013) er Håkon Øvreås' første barnebok (Gyldendal, u. å.). Øyvind Torseter er kunstner, illustratør og forfatter. Han har gitt ut flere uavhengige bøker (Cappelen Damm, u. å.). For boka har Øvreås og Torseter blitt tildelt Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris 2014 (Nordisk samarbeid, 2014). Barneboka har også blitt nominert til Brageprisen (Gyldendal, u. å.).

1.4.2 Drama som form for produktiv lesning

Ettersom *Brune* (2013) er en kompleks og spennende barnelitterær tekst åpner den opp for produktiv lesning. Jeg ønsker å se på hvordan dramapedagogisk arbeid kan være en kreativ og utforskende måte å lese boka på. I denne oppgaven ser jeg altså se på hvordan litteraturen og drama kan gå inn i hverandre og hvordan drama kan være en inngang for å jobbe med litteratur i norskfaget. Her er *Brune* (2013) og tekstanalysen jeg gjør helt vesentlig for dramaforløpet jeg gjennomfører i en klasse på småtrinnet.

Kompleksiteten i *Brune* (2013) er svært overførbar til dramapedagogikken ettersom boka legger stor vekt på fiksjon og rollespill. Når det gjelder dramapedagogisk arbeid vil jeg trekke fram muligheten deltakerne får til å leve seg inn i og relatere til fiktive situasjoner, samt utvikle sin forståelse for virkeligheten, som selve kjernen i dramapedagogikken. I denne

oppgaven utforsker jeg bruken av dramapedagogiske arbeidsmetoder under lesning av barneboka *Brune* (2013). For elevene er rollelek en stor del av deres virkelighet og de tar leken på alvor. For barn som er i lek kan inn- og utgangen av fiksjon til tider være vanskelig å skille fra hverandre. Dette kommer av at leken har en dobbel karakter hvor virkeligheten settes til side (Lillemyr, 2011, s. 73). Barneboka er et godt eksempel på litteratur som tar for seg barneperspektivet og barnets evne til å blande fantasi og virkelighet i lek. En grunnleggende antakelse bak mitt prosjekt er at dramaforløpet om *Brune* (2013) kan bidra til at lesingen kommer tettere på elevenes virkelighetsopplevelse og at de dermed skal komme nærmere litteraturen.

Noe av det jeg ønsker å undersøke i denne studien er hvordan ulike dramapedagogiske metoder kan brukes i lesing av *Brune* (2013). Jeg ønsker å finne ut hvordan dette kan legge til rette for å utforske kompleksiteten i boka. Høytlesning bidrar til at klassen får en felles opplevelse av en fortelling (Hennig, 2017, s. 115). Ved bruk av drama som produktiv lesning kan man sammen med elevene lese og utforske boka fra flere innfallsvinkler. Leken med fiksjon er noe både skjønnlitteraturen, leken og dramapedagogiske metoder har til felles. I denne oppgaven ser jeg på i hvilken grad ulike dramapedagogiske aktiviteter kan bidra til å stimulere elevenes indre forestillingsevne og undring. Når høytlesningen åpner opp for undring våkner elevenes lyst til å gjøre undringen meningsfull (Hennig, 2019, s. 151). Ved å bruke drama som en form for produktiv lesning kan elevene få oppleve overgangen mellom fiksjon og virkelighet både i boka og dramaforløpet. Dette kan gjøre boka mer levende og virksom for elevene, slik at de i større grad åpner for og går inn i den viktige eksistensielle tematikken som boka rommer.

1.5 Problemstilling og avgrensning

Med dette prosjektet ønsker jeg å utforske barneboka *Brune* (2013) tekstanalytisk og gjennom bruk av dramapedagogiske metoder. Denne masteroppgaven består av en litteraturanalyse og en lesning av boka gjennom et dramaforløp i litteraturundervisningen. I dramaforløpet er *Brune* (2013) og tekstanalysen helt vesentlig. Det er *Brune* (2013) og funnene fra det analytiske arbeidet med boka som er utgangspunktet og sentrum for dramaforløpet.

Første del av oppgaven tar for seg analysen av barneboka. Her ser jeg på hvilke deler av boka som gjør den kompleks og hvordan den kan være virksom på leseren. Dette gir meg et godt grunnlag for å velge ut hvilke deler jeg tar med meg videre inn i dramaforløpet. Den empiriske innhenting av data hentes fra dramaforløpet som gjennomføres med en elevgruppe på 2. trinn. I litteraturanalsen av *Brune* (2013) ser jeg på hvordan dobbeltheten i framstillingen av karakteren Rune og overgangen mellom det realistiske og det fantastiske er med på å skape kompleksitet, samt åpne opp for at leseren må være produktiv. Gjennom dramaforløpet studerer jeg hvordan elevene responderer. Dette gir innsikt i hvordan de forholder seg til og forstår de ulike fiksjonslagene i fortellingen. I denne oppgaven undersøker jeg også hvordan elevene kan møte litterære teksters tematikk gjennom dramapedagogiske arbeidsmetoder. I drøftingen trekkes det koblinger mellom det analytiske arbeidet med *Brune* (2013) og analysen av dramaforløpet.

På bakgrunn av min faglige interesse for arbeid med litteratur og drama har jeg utarbeidet følgende problemstilling for denne masteroppgaven:

Hvordan kan et dramaforløp være en kollektiv måte å lese og utforske en kompleks og produktiv barnelitterær tekst på?

For å svare på problemstillingen har jeg formulert forskningsspørsmål som kobler sammen mitt analysearbeid av *Brune* (2013) og dramaforløpet jeg gjennomfører med en elevgruppe. Følgende forskningsspørsmål er formulert:

1. *På hvilken måte utfordrer barneboka Brune leseren når det gjelder fantasi og virkelighet?*
2. *Hvordan kan man utforske dobbeltheten av fantastikk og realisme i bokas fortellermåte gjennom et dramaforløp?*
3. *Hvordan kan dramaforløpet utformes for å utforske bokas sentrale tematikk?*

2. Teori

I artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen» i tidsskriftet *Norsklæreren* skriver Andersen (2011) at litteratur gir elevene emosjonell trening samtidig som den trener opp deres fantasi og øvelse i kritisk tenkning (Andersen, 2011, s. 16). Skjønnlitteraturen kan spille en enestående rolle i utviklingen av empatiske individ (Andersen, 2011, s. 20). Dermed kan man si at skjønnlitteratur har en identitetsbyggende funksjon. Barn og unge som individ utvikles gjennom litteratur. Skildringene av motgang og emosjonelle opplevelser kan bidra til å utvikle deres empati og fantasi.

Fredwall et al. (2022) påpeker at litteraturlæsingen må preges av gode litteraturopplevelser, en åpen og utforskende tilnærming til tekstene i tillegg til å gi plass til det skapende arbeidet i bygging av litterære forestillingsverdener. De trekker også fram viktigheten av å ta seg god tid med den litterære teksten, å kjenne på opplevelsen og reflektere over den (Fredwall et al., 2022, s. 18). I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan dramapedagogiske arbeidsmetoder kan være et eksempel på en utforskende tilnærming som Fredwall et al. (2022) legger vekt på. Hennig (2019) skriver om høytlesning og viktigheten av å bruke elevenes iboende nysgjerrighet og undring gjennom utforskende arbeidsmåter med litteratur. Undring er motiverende fordi det engasjerer og fører videre mot meningsskapning: «Straks undringen er skapt, våkner også lysten til å gjøre det underlige meningsfullt» (Hennig, 2019, s. 151). På denne måten kan høytlesning skape en følelse av fellesskap, og man har skapt en felles undring rundt den litterære teksten. I denne oppgaven utforsker jeg hvordan dramapedagogikk kan fungere for å møte, dele og ivareta de kvalitetene skjønnlitterær lesning kan gi. Gjennom dramaforløpet om *Brune* (2013) ønsker jeg å se på hvordan en felles undring rundt teksten kan åpne opp for utforskning av den på en produktiv måte. Elevene kan oppleve de litterære karakterene og deres tanker og følelser på en levendegjort måte. I drama og teater trer man ofte inn i en annen rolle enn seg selv (Songe-Møller & Sæbø, 2007, s. 24). Dette kan bidra til at man lettere kan sette seg inn i andre menneskers tanker og følelser, handlinger og holdninger. En grunnleggende antakelse jeg har er at dramapedagogiske arbeidsmetoder skaper rom for å ta seg god tid i utforskningen av den litterære teksten. Det bidrar til at deltakerne kan kjenne på ulike opplevelser de får i den litterære teksten. Sammen i gruppe kan de reflektere over egne tanker og følelser de får gjennom den levendegjorte litteraturopplevelsen.

Dette er en oppgave om skjønnlitteratur og lesing hvor jeg utforsker dramapedagogiske aktiviteter som lese- og undervisningsmetode. Oppgaven baserer seg derfor på teori om både barnelitteratur og dramapedagogikk. Litteraturen som nå blir presentert er tilknyttet relevante begrep fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og sammenkoblingen som gjøres mellom lesing av litteratur og dramapedagogikk.

2.1 Barnelitteratur

Et svært sentralt kjennetegn ved barnelitteratur er at den ivaretar barneperspektivet. Det vil si at den retter seg mot barn og formidler verden på en meningsfull måte i tråd med barnas egne livserfaringer (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 20). Innenfor barnelitteraturforskning viser begrepet til hvordan de voksne allierer seg med barnet som leser (Birkeland et al., 2018, s. 28). Moseid (2022, s. 114) trekker fram hvordan barneperspektivet kan bidra til å åpne opp teksten på en ny måte. Når forfatteren skriver gjennom et barneperspektiv, kommer man tettere på barns opplevelse av virkeligheten. I denne oppgaven undersøkes nettopp drama som en måte å komme et hakk videre i denne virkeliggjøringen og hvordan barn kan oppleve litteraturen gjennom denne skapende arbeidsformen.

I de neste delkapitlene vil teori om barnelitteratur bli presentert. Første del av kapittelet omhandler eksistensiell tematikk i barnelitteratur og barnet som leser. Dette er innledende for hvordan kompleks barnelitteratur kan virke stimulerende på leseren ved å la barnet undre seg over og utforske erfaringen av virkelighet gjennom fantasi og fantastiske elementer. Det er også sentralt for å se på hvordan barn forholder seg til litteratur samt hvordan et dramaforløp kan brukes for å lese og utforske bokas sentrale tematikk. I litteraturanalysen av *Brune* (2013) undersøkes hvilke tematiske spor boka rommer, måten de kommer til syne på og hvordan leseren kan oppleve litteraturen. Det tekstorienterte og det leserorienterte har altså en sentral plass. I tillegg til å se på grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske undersøker jeg hvordan kompleksiteten i *Brune* (2013) kan komme til uttrykk gjennom de litterære karakterene. Dermed tar den andre delen av dette kapittelet for seg fantastisk og realistisk litteratur samt litterære karakterer og deres kompleksitet. Dette er trekk ved *Brune* (2013) som jeg ønsker å ivareta og åpne for fordypning i gjennom dramaforløpet.

2.1.1 Eksistensiell tematikk i barnelitteratur og barneleserens erfaringer

Birkeland et al. (2018) hevder at bøkens tematikk er knyttet til hvordan leseren forstår handlingen. Dermed vil man ofte kunne finne flere temaer i den samme teksten (Birkeland et al., 2018, s. 31). Mye av barnelitteraturen i dag tar opp tematikk som kan berøre leseren på ulike måter. Barneboka *Brune* (2013) tar for seg temaer som døden, sorg, vennskap, konflikter og mot. I artikkelen «Om grenseoverskridelser og barnebøker – norske barnebøker i verden» argumenterer Dina Roll-Hansen (2012) at å lese om andre barns sårbare erfaringer kan hjelpe barn å sette ord på egne opplevelser og tanker. Hun trekker fram at barn trenger hjelp til å bearbeide opplevelsene sine. Dette kan videre bidra til at barn utvikler et språk for de problematiske sidene ved livet (Roll-Hansen, 2012). Denne oppgaven utforsker nettopp dette, med en videreføring av hvordan man kan bruke dramapedagogiske metoder for å utforske og lese boka på en kollektiv og produktiv måte.

Med tanke på at en del av denne oppgaven utforsker barns reaksjon på litteratur gjennom en dramapedagogisk lesning av *Brune* (2013), er det relevant å trekke fram hvordan litteratur kan være med på å skape og sette i gang leserens følelser. Ifølge forfatter og professor emeritus i kognitiv psykologi Keith Oatley (1999) tillater skjønnlitteratur leserne å kjenne på følelser i tillegg til at de får en bedre forståelse av dem og kontekstene de oppstår i. Oatley (1999, s. 113-114) viser til tre psykologiske prosesser som gjør at leseren opplever spesifikke følelser gjennom skjønnlitteratur: identifikasjon, sympati og autobiografisk minne. Ofte identifiserer lesere seg med protagonisten. Leserens kan deretter utvikle sympati for karakterene, noe som vil utløse leserens følelser. Slike sympatiske følelser oppstår ofte i tilfeller der leseren kan forestille seg karakterens utfordringer. Når Oatley (1999) viser til autobiografisk minne handler dette om muligheten leseren får til å gjenoppleve egne følelsesmessige minner (Oatley, 1999, s. 114). Dette er noe jeg ser etter i elevenes reaksjoner på boka, slik de kommer til uttrykk i dramaforløpet.

I litteraturanalysen av *Brune* (2013) utforskes det tematiske rundt død, sorg og savn ved å se på den doble framstillingen i Rune som litterær karakter. Det har vært viktig å utforme dramaforløpet slik at elevene får komme denne tematikken i møte. Barnelitteraturspesialist Maria Nikolajeva (2017) trekker fram at møtet mellom et barn og døden, samt tanker rundt døden, har en sentral plass i barnelitteratur. Det finnes mange barnebøker som tar for seg barn

som må håndtere døden til en nærstående person. Erkjennelse av egen dødelighet kan oppleves traumatisk, men den er nødvendig. Om dette skriver Nikolajeva (2017):

[...] barnbøker skildrer denna insikt gjennom ulike strategier, från att helt undvika ämnet, vilket skapar en falsk trygghet, genom ett löfte om möjligt återvändande och pånyttfödelse, fram till erkännande och försoning, vilket kanske är det ärligaste sättet (Nikolajeva, 2017, s. 97).

Denne erkjennelsen, bearbeidingsprosessen og utviklingen i protagonisten er tydelig til stede gjennom hele *Brune* (2013) og utforskes nærmere i tekstanalysen.

2.1.2 Fantasiens funksjoner

I boka *Når barn læser – litteraturoplevelse og fantasi* (1980) trekker Bo Møhl og May Schack fram at fantastisk barnelitteratur kan ha ulike funksjoner. De viser til en tredeling som uttrykker forskjellige fantasimodaliteter. De mener fantasien kan være uttrykk for eskapisme som handler om at individet ønsker å flykte. Fantasien kan være uttrykk for bearbeidelse og kritikk. Gjennom fantasiaktivitet kan individet bearbeide det nærværende og dermed også antyde ikke-nærværende forhold som gir grunnlag for endring. Den siste modaliteten viser hvordan fantasien kan være uttrykk for utvidelse. Individet uttrykker undring og livsglede (Møhl & Schack, 1980, s. 77). Vi kan dermed si at ved bruk av grenseoverskridende elementer mellom fantasi og virkelighet kan fantastisk litteratur stimulere leserens fantasi, forestillingskraft og kritiske tenkning. Samtidig utvikles leserens identitet og empati når de kan identifisere seg med de litterære karakterenes oppturer og nedturer.

Møhl og Schack (1980) illustrerer fantasiens umiddelbare funksjoner for barnet. Fantasien har betydning både for det kognitive og emosjonelle. Den gir mulighet for å bearbeide forhold i den ytre verden og i barnets følelsesliv som det ikke helt forstår eller emosjonelt kan klare. De nevner at fantasien har en framtrædende erkjennelsesmåte hos barnet. Denne erkjennelsesmåten henger blant annet sammen med at fantasien utvikles tidligere enn den formelt logiske tenkemåten. Det er derfor fantasien dominerer i barndommen (Møhl & Schack, 1980, s. 78). Videre trekker forfatterne fram at fantasien har en ventilfunksjon, altså at fantasien kan fungere som et avløp for problematiske opplevelser (Møhl & Schack, 1980, s.

87). Man kan dermed si at fantasi og drøm kan bidra med å bearbeide og frigjøre hendelser og følelser. Det er nettopp disse litterære strategiene Øvreås viser fram i *Brune* (2013). Gjennom barneperspektivet får leseren et innblikk i hvordan Rune bruker fantasien for å bearbeide sorgen. Den litterære analysen av *Brune* (2013) ser nettopp på hvordan fantasien og barneperspektivet er med på å skape en kompleks og produktiv barnelitterær tekst. Jeg tar med meg barneboka inn i litteraturundervisningen og ser på hvordan et dramaforløp kan være en kollektiv måte å lese boka på en produktiv måte. Her utforskes både det fantastiske og realistiske som kommer til uttrykk og hvordan dramaforløpet kan brukes for å utforske bokas tematikk.

I barnelitteraturen kan fantastikkens funksjoner deles inn i fire grupper: barnelitteraturen som underholdning (fantasiens eskapistiske funksjon), barnelitteraturen som informasjon og didaktisk middel (fantasiens kognitive funksjon), barnelitteraturen som terapi (fantasiens emosjonelle funksjon) og barnelitteraturen som utviklingsfremmende middel (fantasiens emosjonelle og kognitive funksjon) (Møhl & Schack, 1980, s. 95). Alle fire gruppene kan være relevante, men i denne oppgaven har jeg valgt å trekke fram barnelitteraturen som informasjon og didaktisk middel og barnelitteraturen som terapi.

Barnelitteraturen som didaktisk middel ser på litteraturens påvirkning av barnet (Møhl & Schack, 1980, s. 102). Som en videreutvikling av denne funksjonen kan vi se på Slettan (2018) sin pedagogiske funksjon. Han trekker fram hvordan den fantastiske litteraturen mer direkte kan lære barn og unge noe om viktige spørsmål, som for eksempel etikk. Fantastisk litteratur rommer ofte viktige personlige valg og dilemmaer som omhandler verdier. Disse verdistandpunktene kan ofte bli tydelig formulert under konfrontasjoner mellom ulike mennesker (Slettan, 2018, s. 18). Under dramaforløpet er jeg oppmerksom på å utforske hvorvidt den litterære teksten, og særlig de fantastiske elementene, åpner opp for å undersøke konflikter og dilemmaer i tråd med det Slettan (2018) skriver.

Litteratur kan på lik linje med lek være en bearbeidelse av konflikter og virke som en form for terapi for barnet (Møhl & Schack, 1980, s. 91). Med den terapeutiske funksjonen mener Møhl og Schack (1980, s. 106) at litteratur kan virke problemløsende for barn. Litteraturens terapeutiske funksjon har projeksjon som grunnlag. Når barnet projiserer seg selv og sine problemer over i en fiktiv person og handling, kan barnet oppleve å bli revet med. Dette

resultatet kan føre til at litteraturen er med på å bearbeide barnets følelser (Møhl & Schack, 1980, s. 108). Slettan (2018) påpeker at å lese fantastisk litteratur hvor helten er ute på en reise kan tenkes å ha en terapeutisk funksjon. Selv om fortellingen har en viss avstand fra leserens liv, kan det oppleves indirekte nære (Slettan, 2018, s. 18). I tekstanalysen utforskes fantasien som terapeutisk funksjon for den litterære karakteren Rune ved å se på hvordan han bruker fantasien for å bearbeide sorgen og håndtere konfliktene han står i. Den fantastiske dimensjonen er noe av det som gjør boka kompleks. I dramaforløpet utforskes elevenes engasjement og sympati overfor Rune som litterær karakter. Denne oppgaven ser nettopp på hvordan et dramaforløp kan være en kollektiv måte å lese og utforske *Brune* (2013).

2.1.3 Fantastiske elementer i realistiske fortellinger

I denne oppgaven utforskes både grenseoverskridelsene mellom det realistiske og fantastiske i *Brune* (2013), og hvordan disse åpner opp for undring og reflektering hos leseren. Her benytter jeg dramaforløpet som en del av den produktive lesningen, samt hvordan dramaforløpet kan være en kollektiv måte å utforske den barnelitterære teksten på.

En av de sentrale funksjonene til det fantastiske er at de fantastiske elementene kan innebære en forhandling om hva som er virkelig, mulig eller ønskelig. Dette kan være sammenlignbart med barns unike evne til å blande fantasi og virkelighet gjennom lek (Guanio-Uluru, 2022, s. 112). Det fantastiske kan blant annet komme til syne gjennom barns bearbeidelse av sorg slik som i *Brune* (2013). Denne forhandlingen om hva som er virkelig, mulig eller ønskelig er med på å skape en kompleks og virksom tekst hvor leseren må være aktiv hele veien. Øvreås (2013) benytter barneperspektivet på en måte som viser hvordan barn kan bruke fantasien produktivt i møte med virkeligheten. Dette gir innblikk i nettopp slik kompleks og produktiv litteratur. I den litterære analysen og dramaforløpet ser jeg på om leseren kan få forståelse for situasjoner barn kan oppleve som sårbare, og hvordan de kan bruke fantasien for å håndtere disse. Gjennom ulike dramapedagogiske øvelser og kollektive samtaler utforskes det tematiske rundt sorg, vennskap, konflikter og mot.

Nikolajeva beskriver fantastisk litteratur som «the presence of magic, that is, magical beings or events, in an otherwise realistic world, the sense of inexplicable, of wonder, and the violation of the natural laws» (Nikolajeva 1998, i Slettan, 2018, s. 9). Det fantastiske tilfører altså noe magisk og uforklarlig som bryter med de fysiske lovene i leserens verden. Denne

glidende overgangen mellom det fantastiske og realistiske kan være med på å utfordre og stimulere barns fantasi. Slettan (2018) beskriver hvordan realistiske og fantastiske fortellinger kan nærme seg og nesten gå over i hverandre. I realistiske fortellinger kan drømmer og fantasiforestillinger framstilles så nærgående og intenst at leseren blir i tvil om hva som skal oppfattes virkelig og uvirkelig (Slettan, 2018, s. 10). Denne tvilen gjør at leseren hele veien må være aktiv for å få med seg den komplekse handlingen.

Slike grenseoverskridelser i barnelitteratur kaller Nikolajeva (2010) for magisk realisme. Dette er et aktuelt begrep for å se på overskridelsene vi møter i *Brune* (2013). I analysen utforskes forholdet mellom virkelighet og fantasi samt hvordan disse er med på å skape en kompleks barnelitterær tekst som gir rom for refleksjon og undring. Gjennom dramaforløpet utforsker jeg hvordan drama kan være en form for slik produktiv lesning. Nikolajeva (2017, s. 90-91) trekker fram døren til et magisk land med hjelp av magiske midler som en del av fantastisk litteratur. Kjente elementer fra fantastisk litteratur er ofte forflytning fra en primær- til en sekundærverden, samt sentrale overgangsmarkører eller magiske portaler mellom disse verdenene. Magisk realisme involverer altså en integrasjon av fantastiske elementer i en ellers realistisk kontekst og kan være med på å skape komplekse litterære tekster. I *Brune* (2013) finner vi flere overgangsmarkører som fører oss inn og ut av det fantastiske. Litteraturanalsen undersøker hvordan disse overgangsmarkørene er med på å skape en kompleks og effektiv barnelitterær tekst.

Den svenske litteraturforskeren Boel Westin (1996) knytter fantasien opp mot det hun kaller rêverie. Dette er en form for dagdrøm som tar oss bort fra det nærværende og over i noe annet.

Drömmerierna är förbundna med en form av mental pånyttfödelse eller en övergång från ett tillstånd, eller ett stadium, till ett annat (Westin, 1996, s. 3).

Med begrepet drøm viser Westin (1996) til en evne til å bruke fantasien. Hun anvender begrepet «drømmetekster» om barnelitteratur som spiller med to eller flere dimensjoner innenfor fiksjonen. Dette kan være en «virkelig» dimensjon og en «fantastisk» dimensjon som korresponderer og interagerer med hverandre i fiksjonen. Drømmer skildret i barnelitteratur er ofte forbundet med lengsel. Gjennom drømmeteksten rekonstrueres protagonistens eller drømmerens virkelighet innenfor fiksjonen. Denne lengselen er med på å tjene den

psykologiske prosessen og protagonistens gjenfødelse. Dagdrømmene fungerer, ifølge Westin (1996), som en kreativ aktivitet som får en transformerende kraft (Westin, 1996, s. 3-4). Rêverie går altså inn på mer drømmende eller fantasifulle tanker, ofte uten å inkorporere magiske elementer slik magisk realisme gjør.

De presenterte teoriene om fantasi og fantastisk er en viktig del av denne oppgaven da de aktualiseres og vektlegges i litteraturanalsen av *Brune* (2013) gjennom utforskning av tekstens kompleksitet og effektivitet. Sentralt i denne oppgaven er altså undersøkelsen av hvordan protagonistens fantasi og de fantastiske elementene er med på å skape kompleksiteten som kan være virksom på leseren. Dette utforskes i litteraturanalsen. Analysen undersøker også tematikken rundt sårbarhet, sorg og tap og hvordan den kommer til uttrykk gjennom det realistiske og det fantastiske i fortellermåten. Dette er elementer som blir tatt med videre inn i dramaforløpet. I analysen av dramaforløpet studeres også elevenes opplevelse av fiksjonen. I drøftingskapittelet trekkes det tråder mellom analysen og dramaforløpet for å vise hvordan den litterære teksten og dramaforløpet går inn i hverandre.

2.2 Litterære karakterer i barnelitteratur

Store deler av litteraturanalsen av *Brune* (2013) tar for seg de litterære karakterene i boka. Dette er for å se på i hvilken grad de er med på å gjøre fortellingen kompleks. Samtidig er de litterære karakterene viktige i framstillingen av det realistiske og det fantastiske. Derfor ligger også mye av fokuset i dramaforløpet om boka på Rune, fortellingens protagonist, og hvordan elevene opplever Rune som litterær karakter.

De litterære karakterene er historiens agerende instanser. Det er de som utfører handlingene (Nikolajeva, 2017, s. 145). Det er vanlig å skille mellom hovedpersoner og bipersoner som er organisert på ulike måter i relasjon til hverandre (Andersen, 2012, s. 43). Nikolajeva (2017, s. 159) benytter begrepene protagonist og sekundærkarakterer om disse. I dette delkapittelet vil teori om litterære karakterer bli presentert. For å se på hvordan barneboka utfordrer leseren når det gjelder fantasi og virkelighet vil dette kapittelet vektlegge hva som kjennetegner en protagonist, sekundærkarakterenes posisjon og litterære karakterers kompleksitet.

2.2.1 Protagonisten og sekundærkarakterer

Handlingen i barnelitteratur er ofte sentrert rundt en hovedkarakter, en protagonist. Ifølge Nikolajeva (2017) er dette som regel den første karakteren vi møter. Det er heller ikke uvanlig i barnelitteratur at protagonistens navn er en del av tittelen (Nikolajeva, 2017, s. 154-155). Det er tilfelle i *Brune* (2013), hvor Runes modige side som superhelt er bokas tittel. Det er vanlig at hovedkarakteren søker etter noe. Denne søken kan ofte vises gjennom en karakters indre reise (Nikolajeva, 2017, s. 89). I *Brune* (2013) kan Runes bearbeiding av sorg bli sett på som en slik indre reise. Ofte opptrer protagonisten som en helt, og i barnelitteraturen er det som regel barna som er heltene. Dette gjør at barneleseren lettere kan identifisere seg med dem (Guanio-Uluru, 2022, s. 109). Dermed kan fortellingen også virke produktivt på barneleseren når de identifiserer seg med de litterære karakterene.

Nikolajeva (2003, s. 92) hevder at protagonisten i barnelitteratur sjeldent er framstilt isolert fra andre. Hun påpeker at mangel på sekundærkarakterer skaper problemer knyttet til fortellingens sannsynlighet da barn i virkeligheten sjelden opptrer alene. For å illustrere dette trekker hun også fram barns behov for å sosialiseres med menneskene rundt. Nikolajeva (2017) deler sekundærkarakterene inn i ulike grupper ettersom de kan ha varierende betydning for fortellingen. Sekundærkarakterene kan være sentrale, slik som protagonisten, eller perifere. De perifere karakterene viser til side- og bakgrunnsfigurer. Sammen med protagonisten utgjør sekundærkarakterene sentrale karakterer som handlingen er avhengig av (Nikolajeva, 2017, s. 159-160). Her finnes også de karakterene som fungerer som katalysator for fortellingens plott. Deres funksjon er å sette i gang eller utfordre handlingen og å initiere til en forandring (Nikolajeva, 2017, s. 155). De sentrale karakterene bringer ofte med seg endringer og potensielt følelser i protagonistens liv. Selv om de perifere karakterene er mindre sentrale kan de spille en rolle for fortellingen (Nikolajeva, 2017, s. 160). Litteraturanalysen av *Brune* (2013) undersøker både protagonisten og sekundærkarakterene samt deres forhold til hverandre.

2.2.2 Karakterenes kompleksitet

Hovedpersonen, eller protagonisten, er ofte en kompleks karakter med flere lag. Dette åpner opp for at leseren må være produktiv gjennom lesningen for å kunne utforske alle disse lagene. Dette er et viktig trekk ved denne studien da både litteraturanalysen av *Brune* (2013) og dramaforløpet ser på og utforsker hvordan Runes doble karakterframstilling er med på å

skape kompleksitet. Analysen undersøker hvordan disse sidene ved Rune hjelper han å takle sorgen, krisene og konfliktene han står i. Her utforskes grenseoverskridelsene som oppstår i kombinasjon av det fantastiske med det realistiske og hvordan de er forbundet med karakterenes kompleksitet.

Litterære karakterers kompleksitet kan blant annet komme til uttrykk gjennom ulike konflikter. I det meste av barnelitteraturen i dag finner vi konflikter av flere typer. Konflikter kan ifølge Andersen (2012) utspille seg på tre nivåer: Den indre konflikten, konflikten i forhold til andre mennesker, og konflikten mellom individ og samfunn (Andersen, 2012, s. 43). Nikolajeva (2017) trekker fram konflikten av type person mot person som kanskje den vanligste i barnelitteraturen. Dette er konflikten som kan være lettest for barn å forstå, da barn ofte møter slike konflikter tidlig i livet (Nikolajeva, 2017, s. 67). Den kanskje mest intrikate formen for konflikt er konflikten i personen selv, som skildrer en indre strid, et moralsk dilemma eller valg. De fleste moderne psykologiske barne- og ungdomsromaner inneholder slike former for konflikter. Nikolajeva (2017) trekker fram at konflikter på ulike plan ofte blandes sammen, og at konfliktene kan variere på tekstens ulike nivåer (Nikolajeva, 2017, s. 68). Både i tekstanalysen og i dramaforløpets utforming undersøker og utforsker jeg indre og ytre konflikter i *Brune* (2013), samt hvordan disse bidrar til å skape kompleksitet i fortellingen.

Det er vanlig å skille mellom flate og runde litterære figurer. Flate figurer refererer ofte til typer eller representanter for problemer, skjebner eller egenskaper (Andersen, 2019, s. 33). Runde figurer er mer komplekse, sammensatte og mangfoldige. Et svært karakteristisk trekk ved runde figurer er at de ikke kan beskrives én gang for alle. Dette betyr at de verken tenker eller føler på samme måte gjennom hele fortellingen. Andersen (2019) hevder at de runde karakterene er mer dynamiske enn de flate. En rund karakter kan forandre seg fra situasjon til situasjon gjennom fortellingen. I tillegg kan runde karakterer gjennomgå en gradvis utvikling og framstå annerledes mot slutten av fortellingen enn hva de gjorde ved fortellingens begynnelse (Andersen, 2019, s. 37-38). Dette er med på å gjøre de runde karakterene komplekse.

Andersen (2019) går dypere inn på de runde karakterene og ser på de følelser eller affekter som er tilknyttet dem i den litterære teksten. Ofte er det fortellingens handlingsgang som

driver teksten framover og som en karakters emosjonelle reaksjoner knyttes til i fortellingen. Dette er ikke bestandig tilfelle. Ifølge Andersen (2019) kan også følelser eller affekter som fortellingen tilknytter en litterær karakter, være fortellingens handlingsdrivende element og frambringe hendelser. Det kan være snakk om framstillinger av emosjonelle eller følelsesmessige endringer den litterære karakteren opplever, i form av indre konflikter eller følelsesmessige reaksjoner på eksterne hendelser (Andersen, 2019, s. 38). Andersen (2019) trekker fram at når man undersøker karakterenes affekter og reaksjoner må man være på jakt etter ulike typer impulsilder. De affektive impulsildene er konkrete og kommer fra historiens ytre virkelighet. Litterære karakterers impulsilder kan være både indre og ytre hendelser, drømmer, planer, minner eller psykiske forstyrrelser (Andersen, 2019, s. 43). I denne oppgaven utforsker jeg hvordan et dramaforløp kan være en kollektiv måte å utforske og lese en kompleks og produktiv barnelitterær tekst. I litteraturanalysen vil framstillingen av de litterære karakterenes affekter i *Brune* (2013), og hvordan de leder til handling, bli studert. I dramaforløpet utforskes de litterære karakterenes affekter ved å studere bokas sentrale tematikk.

Det er altså den litterære tekstens kompleksitet, og måten den utfordrer og virker effektivt på leseren, som vektlegges i litteraturanalysen. Her utforsker jeg de litterære karakterene samt den dynamiske interaksjonen mellom de realistiske og fantastiske elementene og effektene av dem. Kompleksiteten i boka undersøkes ved å se på samspillet mellom det realistiske og det fantastiske, samt hvordan barneperspektivet og de litterære karakterene viser til barns unike evne til å blande fantasi og virkelighet. Tekstanalysen ser på hva dette samspillet skaper i og krever av leseren, samt hvordan det åpner for produktiv lesning. I utforskning av litteratur kan det å studere de ulike litterære karakterene gi leseren et bilde på hvilke følelser som handlingene i den litterære teksten kan knyttes til. Denne studien bruker dramaforløpet som en litteraturanalytisk metode hvor karakterarbeid og det å studere ulike karakterer blir naturlig for å bli kjent med og utforske de ulike litterære karakterene. Dermed faller det naturlig i denne studien å utforske de litterære karakterene både i analysen og dramaforløpet.

Dette prosjektet impliserer at *Brune* (2013) og dramaforløpet om boka går inn i hverandre. I det neste delkapittelet presenteres teori om drama. Dette er for å gi et innblikk i hvordan teorien om litteraturen og drama kan fungere overgripende på samme måte som den litterære teksten og det dramapedagogiske undervisningsforløpet.

2.3 Dramapedagogikk

Drama som kunstfag og arbeidsform tilrettelegger for læring og opplevelse gjennom kommunikasjon, interaksjon og symbolsk-estetisk teaterspråk. Det aktiviserer hele mennesket gjennom det fysiske, sosiale, estetiske, affektive og det kognitive. Derfor mener Heggstad & Heggstad (2022, s. 18) at dramapedagogikkens læringspotensial er stort. Drama er en måte å lære på hvor vi kan utforske og undersøke temaer og forhold mellom mennesker ved å identifisere oss med situasjoner og fiktive karakterer (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 19). Drama gir muligheter til å undersøke konsepter, problemer og spørsmål som er sentrale for den menneskelige tilværelse. I tillegg gir drama rom for refleksjon og å oppnå ny kunnskap om verden (DICE consortium, 2010, s. 11). Denne utforskningen kan også finne sted i litteraturlesingen da den kan åpne opp for undring og produktiv lesning.

Drama er en produktiv og utforskende måte å kunne dykke ned i litteratur på. Gjennom denne oppgaven vil jeg illustrere hvordan et dramaforløp kan bidra til å gå mer på dypet av litteratur ved å utforske ulike elementer og deler. I denne sammenhengen ser jeg på drama som læringsform i norskfaget og hvordan det kan brukes som inngang til litteratur. Arbeidsformen tillater deltakerne å utforske og bli kjent med ulike litterære karakterer, i tillegg til å sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser, holdninger og handlinger. Det er nettopp dette som utforskes i dramaforløpet utarbeidet om *Brune* (2013).

I de følgende kapitlene presenteres teori om dramapedagogikk. I den første delen av kapittelet gjør jeg rede for dramapedagogikkens grunnleggende elementer. Videre ser kapittelet på fiksjonens plass i drama. Dette er innledende for hvordan lek med fiksjonen i *Brune* (2013) gjør det mulig å utforske boka på en annen måte enn i vanlig høytlesning. Ettersom jeg i denne oppgaven benytter et dramaforløp for å utforske *Brune* (2013) vil kapittelet gi en introduksjon om hva et dramaforløp er. Det vil også gjøres en introduksjon av øvelsen lærer-i-rolle, da dette er en av aktivitetene jeg benytter meg av i dramaforløpet.

2.3.1 Grunnelementer i dramapedagogikken

Begrepet drama kommer fra gresk og betyr *handling* (Det Norske Akademis Ordbok). Engelstad (2001) beskriver dramapedagogisk arbeid som en form for generalprøve på virkeligheten. Vi kan altså si at drama som læringsform handler om å lære gjennom handling.

Dramapedagogikkens fundament er troen på utvikling og læring gjennom skapende estetiske aktiviteter og det å gjøre egne erfaringer gjennom samspill i roller, rollelek og rollespill i et sosialt fellesskap (Sæbø, 2023, s. 37).

Dramapedagogikkens sentrale grunnelementer framstilles som rom, figur, fabel og tid (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015, s. 185). Rommet er stedet som danner den fysiske rammen hvor den dramatiske handlingen finner sted (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 26). I dramapedagogikken er altså opplevelsen av rommet preget av at vi er i disse virkelige og fiktive rommene samtidig (Gladsø et al., 2015, s. 200). Figuren kan inkludere alt fra enkle markeringer til komplekse rolleframstillinger. Det er ofte at handlingen orienteres rundt en hovedfigur, eller protagonist, som må løse et problem (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 26). Her ser vi at også dramapedagogikken bruker protagonist som begrep om hovedkarakteren, slik som barnelitteraturen gjør. Fabelen er dramaets grunnhistorie. Måten historien uttrykkes på henger sammen med hvordan aktørene tolker den (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 27). I teateret kan vi avgrense tiden ved å skape et fiktivt rom som tilhører en annen tid enn hverdagen vi står i. På denne måten er dramaturgi et arbeid med tidens romlige og bevegelige aspekter (Gladsø et al., 2015, s. 199). Tiden kan defineres gjennom ord, handling, rekvisitter og kostymer (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 27). I dramaforløpet om *Brune* (2013) kommer alle grunnelementene til syne. Dette utforskes nærmere i analysen av dramaforløpet og i drøftingskapittelet.

Aristoteles (2008, s. 137) hevder at dikterkunsten er en form for etterligning, eller *mimesis*. Å etterligne eller se etterligninger er et menneskelig behov. Menneskets trang til å leke, etterligne og identifisere seg med andre ligger i menneskets natur og er en sentral del av dets utvikling og læring (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 20). Dette ser vi tydelig ved å studere hvordan barn og unge etterligner foreldre og andre voksne i språk, atferd og rollespill. Gjennom rolleleken gjenspeiler barna de voksnes verden. Vygotsky hevder at rolleleken er «selve urkilden til barnets utvikling» (Braanaas, 2008, s. 257). Med dette som bakgrunn trekker Vygotsky fram rolleleken som den viktigste kilden til kunnskap om samfunnet som barna skal vokse inn i. Selv om Vygotsky ser på lek som urkilden til barnets utvikling, hevder han at leken ikke er noe medfødt. Lek er noe som må læres, og i leken skapes en sone for videre læring. Det er her barna går videre framover. Tilrettelegges leken av voksne skapes denne «sonen» for videre læring (Braanaas, 2008, s. 257). Rolleleken er derfor en integrert del

av barnets utvikling. Barna tar med seg sin virkelighetsforståelse av verden inn i leken og rollespillet. Dermed kan man si at barn som leker er alvor. Det er tydelig at rollespill, lek og drama er viktig for menneskets utvikling da dette legger opp til en naturlig læringsarena.

2.3.2 Fiksjonen står i sentrum

I drama som læringsform er det fiksjonen som står for den estetiske inngangen (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 120). Fantasien og forestillingsevnen er viktig fordi det er dette som gjør at vi kan tro på den skapte situasjonen, eller fiksjonen. Begrepet fiksjon viser altså til at vi går inn i en skapt situasjon (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). I fiksjonsarbeid beveger man seg mellom to forskjellige rom: det virkelige her-og-nå-rommet og det fiktive, innbilte rommet. Læringspotensialet ligger i overgangen mellom disse rommene og deres dialektiske forhold til hverandre (Braanaas 2008, s. 263). Gjennom fiksjonen kan vi altså konstruere nye virkeligheter, og gjennom disse kan vi tilegne oss ulike erfaringer (Gladsø et al., 2015, s. 190).

Den vekslingen barn gjør mellom den virkelige verden og lekens verden, hvor fantasien er deres fellesrom, kan bli sett på som et fortrinn (Lillemyr, 2006, s. 61). I denne sammenhengen kan dette fortrinnet hjelpe elevene å leve seg inn i den skapte fiksjonen i dramaforløpet. Det er flere likhetstrekk mellom lek og drama som gjør at leken har en sentral plass i dramapedagogikken. I både leken og dramapedagogikken er man hele tiden i en «hit og dit»-bevegelse i og utenfor fiksjon. Dette skjer både når vi utforsker et lærestoff og når fiksjon og ulike roller benyttes (Ellinggard & Øfsti, 2023, s. 44). Gjennom leken bygger barn seg erfaringer, de får utforske og prøve ut, samt oppnå ny kunnskap og forståelse. Leken bidrar til at barna får prøve ut ting de føler seg utrygge på (Lillemyr, 2011, s. 37). Lillemyr (2011) trekker fram at leken har en dobbel karakter. Når barn leker kan de leve seg så mye inn i leken at de kan miste seg selv, og virkeligheten settes til side (Lillemyr, 2011, s. 73). Dette er noe av det jeg utforsker i den litterære analysen av *Brune* (2013) gjennom barneperspektivet. I dramaforløpet ser jeg på hvordan elevene går inn i den litterære teksten og fiksjonen med deres virkelighetsoppfatning samt hvordan de forholder seg til fiksjonen.

Rolleleken er svært betydningsfull fordi den lærer barn å ta hensyn til hverandre samtidig som de utvikler begrepskompetansen og sin evne til å tenke. I tillegg bidrar leken til at barn kan

lære seg å håndtere angst. Rollelek er altså av både sosial, kognitiv og emosjonell betydning (Braanaas, 2008, s. 255-256). Dette viser hvordan rolleleken gir barn en arena for læring som også kan være av terapeutisk funksjon. Å leve seg inn i ulike roller kan tillate barn å utforske og bearbeide følelser. I den litterære analysen av *Brune* (2013) utforsker jeg hvordan fantasien, men også rolleleken, formidlet gjennom et barneperspektiv kan være av terapeutisk funksjon.

Om lek trekker Lillemyr (2011, s. 41) fram at barn er bevisst at leken er på liksom, og at den kan brukes som et fristed for oppfinnsomhet. Videre påpeker han at barnet selv vet at det «later som om» i leken. Dette gir barnet trygghet ettersom virkelighetens normer og krav settes til side (Lillemyr, 2011, s. 44). I drama beholdes en del av deltakerens bevissthet i virkeligheten selv om den er i en fiksjon fordi den er bevisst på at det bare er fiksjon. I spennet som oppstår mellom fiksjon og virkelighet settes flere læringsprosesser i gang samtidig: både kroppslige, kognitive, relasjonelle og individuelle. Læringsprosessen til elevene får en fiksjonsramme. Denne fiksjonsrammen bidrar til at spillereglene endres (Ellinggard & Øfsti, 2023, s. 49). I lek går barn inn og ut av roller og har forståelse for denne fiksjonsrammen fordi det faller dem naturlig (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 120). Denne tanken om at barnet er bevisst på at leken er på liksom kan ses i sammenheng med hvordan de litterære karakterene i *Brune* (2013) leker. Dette utforsker jeg nærmere i drøftingskapitlet hvor det trekkes tråder mellom det analytiske arbeidet og dramaforløpet.

Når denne trygge rammen av fiksjon er skapt etableres et rollevern. For at rollevernet skal opprettholdes kreves det at elevene er enige om fiksjonen (Songe-Møller & Sæbø, 2007, s. 24). Når alle parter er enige om fiksjonen skapes det en fiksjonskontrakt. Denne kontrakten bidrar til at den kollektive estetiske virksomheten kan spilles ut (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Fiksjonskontrakten gjør at de ulike partene har godtatt at fiksjonen skaper rom for en dobbel bevissthet som Austring og Sørensen (2006, s. 172) kaller estetisk fordobling. Her opererer deltakerne i to virkelighetsnivåer som man hele tiden beveger seg mellom. Dette gjør at man kan få en opplevelse både i og av fiksjonen (Fossbråten & Bjørnstad, 2019, s. 92). I dramaforløpet beveger vi oss stadig inn og ut av fiksjon gjennom ulike dramaaktiviteter. Hvordan elevene forholder seg til bevegelsen mellom det virkelige her-og-nå-rommet og det fiktive rommet ser jeg nærmere på i analysen av dramaforløpet og i drøftingskapitlet.

Målet med dramaaktiviteter er at erfaringene elevene gjør seg skal bidra til ny forståelse om det virkelige liv (Shuangshuang & TATEO, 2020, s. 2). Forståelsen kan oppstå i «the gaps», altså hulrommet mellom fiksjon og virkelighet (Shuangshuang & TATEO, 2020, s. 6). På denne måten kan elevene relatere til hendelser i fiksjon fordi hendelsene vil berøre aspekter og sider ved dem selv. Dette er kjernen i dramapedagogikken. Fossbråten & Bjørnstad (2019, s. 91) trekker fram hvordan dette rommet mellom fiksjon og virkelighet bidrar til å åpne opp for samt gjøre fagstoffet levende. Det å lese, oppleve og forstå skjønnlitteratur kan ha sammenhenger med drama. Litteraturen kan oppleves virkelighetsnær i den grad vi lever oss inn i og relaterer oss til de litterære karakterene eller handlingene (Slettan, 2022, s. 53).

I dette delkapittelet har jeg sett på hvordan fiksjonen kan skape ulike situasjoner som utforskes av deltakerne. De blir invitert inn i en prosess for å identifisere og løse problemer i tillegg til å oppnå en dypere forståelse av dem. I dramaforløpet om *Brune* (2013) inviterer jeg elevene inn i dette fiksjonsuniverset gjennom ulike dramaaktiviteter. Med denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan det å arbeide produktivt med litteraturen gjennom drama kan være en form for å levendegjøre litteraturen for elevene. Fokuset ligger på prosessen og er en sosial aktivitet som fokuserer på oppgaven framfor individuelle interesser. Dette gir deltakerne mulighet til å se med nye øyne.

2.3.3 Dramaforløp

Innhenting av den empiriske dataen til denne studien finner sted under gjennomføringen av dramaforløpet om *Brune* (2013). I dette kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for hva et dramaforløp kan være.

Winifred Ward regnes som grunnleggeren for arbeidsmetoden creative dramatics, som kan bli sett på som en av flere dramapedagogiske arbeidsmåter som la grunnen for dramaforløpet. Hensikten med creative dramatics var å bringe liv til litteraturundervisningen gjennom å framstille litteraturen på en levende og meningsfull måte. Gjennom å dramatisere en litterær tekst tvinges elevene til å gå inn i den (Braanaas, 2008, s. 54). Kjernen i denne oppgaven er nettopp å se på hvordan det å levendegjøre litteraturen gjennom drama som en form for produktiv lesning.

Dramaforløp er et begrep som gjerne knyttes til dramapedagogene Gavin Bolton og Dorothy Heathcote (Larsen, 1997, s. 28). I Norge kan man se på Kari Mjaaland Heggstad og Aud Berggraf Sæbø som representanter for den norske dramapedagogiske tradisjonen. Ifølge Sæbø (2023, s. 49) består et dramaforløp av flere sekvenser hvor ulike dramametoder og uttrykksformer benyttes. Et dramaforløp innebærer arbeid rundt et gitt materiale og kan bli sett på som et opplegg som er bygd opp rundt et emne eller tema som blir arbeidet med i flere faser. Dramaforløpet tar altså for seg en tematisk sammenheng (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 73). Dette materialet kan man utforske gjennom ulike dramafaglige aktiviteter og metoder hvor de er spesifikt valgt ut ifra lekens innhold samt behovet elevene har for å være skapende og aktivt deltagende i egen læring (Sæbø, 2023, s. 49).

Sæbø (2016) trekker fram at dramaforløp som del av arbeidet med et valgt lærestoff legger opp til ulike dramafaglige læringsformer som jevnlig integreres i elevenes faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess (Sæbø, 2016, s. 16). For at et barn skal kunne delta i leken krever det at barnet evner å kommunisere på flere plan. Det må forstå hva som er lek og reglene for samspillet. I tillegg må barnet kunne identifisere seg med temaet og i samarbeid med andre bidra i utviklingen av leketemaet (Lillemyr, 2011, s. 44). Ved å bruke dramaforløp i undervisningen rundt en litterær tekst kan dette altså bidra til å sette elevene inn i den fiktive konteksten på et dypere plan. I tillegg vil det kunne bli sett på som en planlagt aktivitet hvor det også er rom for innspill fra elevgruppen.

Larsen (1997) sitt mål med dramaforløp er «å ta utgangspunkt i en fortelling eller et eventyr og ha denne som basis for arbeidet. Ved å bruke ulike dramametoder, leker og øvelser ønsker jeg å arbeide meg gjennom fortellingen» (Larsen, 1997, s. 28). I denne studien er barneboka *Brune* (2013) utgangspunkt for dramaforløpet. Her tar jeg i bruk ulike dramaøvelser og metoder for å utforske bokas kompleksitet og ser på hvordan dramaforløpet kan være en form for produktiv lesning. Sæbø (2023) trekker fram akkurat dette om dramaforløp. Det er strukturert på den måten at elevene får mulighet til å bli kjent med og utforske en tekst eller et tema gjennom ulike dramafaglige aktiviteter og metoder. Disse er spesifikt valgt ut ifra lekens innhold og behovet elevene har for å være skapende og aktivt deltagende i egen læring (Sæbø, 2023, s. 49). I dramaforløpet om *Brune* (2013) benyttes derfor ulike dramaaktiviteter for at elevene skal være aktivt deltagende og få mulighet til å skape noe og kunne utforske boka fra ulike innfallsvinkler.

Bruk av dramaforløp i undervisningen kan bidra til å øke elevenes språklige og etiske kompetanse (Sæbø, 2023, s. 40-41). Gjennom dramaforløp og rollelek utvikler elevene den språklige kompetansen ved å lytte, forhandle og ta andres perspektiv samtidig som de får gitt uttrykk for egne tanker og ideer. Dette er sentrale elementer i god kommunikasjon. Ved å kommunisere om og rundt rollespillet økes elevenes språklige bevissthet fordi de formidler fantasikonteksten, rollenes egenskaper og spillets funksjon (Sæbø, 2023, s. 40). Når elevene imiterer og improviserer i rolleleken kan de utforske handlinger samtidig som de kan uttrykke holdninger og synspunkter til medelevene. I arbeid med etiske problemstillinger kan litteraturen være en rik kilde for lærerne gjennom bruk av rollefigurer i dramaforløp (Sæbø, 2023, s. 41-42). Min agenda er at elevene skal få utforske og reflektere rundt Runes handlinger både ved å ta hans perspektiv og gi uttrykk for egne handlinger og ideer gjennom den dramapedagogiske lesningen av boka.

2.3.4 Lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle (forkortelse LiR) er en metode som kan brukes mye i dramaforløp. Metoden har satt preg på den dramapedagogiske praksisen og ble innført av Heathcote. Lærer-i-rolle innebærer at læreren tar på seg en rolle og går inn i fiksjonen sammen med elevene (Braanaas, 2008, s. 261). Her finnes flere innfallsvinkler hvor rollefiguren kan opptre som forteller i forløpet eller bli intervjuet av elevene. Bruken av intervju åpner opp for at elevene blir en del av og medskapere i fiksjonen. Her kan de stille rollefiguren spørsmål for å bli bedre kjent (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 121). Sæbø (2023) bruker termen «møte med rollefigur» når det kun er læreren som tar på seg en rolle og elevene er seg selv. Her personifiserer læreren fortellingen gjennom en rollefigur (Sæbø, 2023, s. 52). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet lærer-i-rolle da det er dette begrepet jeg er mest kjent med. Lærer-i-rolle er en av metodene som blir benyttet i dramaforløpet om *Brune* (2013) for å levendegjøre litteraturen for elevgruppen. Selv om jeg benytter termen lærer-i-rolle i denne oppgaven bruker jeg den slik Sæbø (2023, s. 52) beskriver «møte med rollefigur» da det kun er jeg som er i rolle.

Larsen (1997) hevder at lærer-i-rolle er en god metode for å gi elevene innsikt i og forståelse for litteratur. Siden dette er en åpen metode kan den benyttes på forskjellige måter og ulike

steder i dramaforløpet (Larsen, 1997, s. 52). Dette er en viktig del av undersøkelsen av dramaforløpet som lese måte ettersom den ser på hvordan barneboka åpner opp for undring rundt hva som er virkelig og hva som er fantasi og drøm. Dramaforløpet og lærer-i-rolle skaper enda et lag av overgangen mellom fantasi og virkelighet slik som det er i boka. Dette er med på å få fram bokas kompleksitet da elevene må være aktive i utforskningen.

3. Metode

Denne masteroppgaven er en kombinasjon av en litteraturstudie og klasseromsforskning hvor drama blir benyttet som didaktisk grep i undervisningen. Barneboka *Brune* (2013) og litteraturanalysen jeg gjør av den ligger til grunn for det didaktiske opplegget.

I den litteraturfaglige delen av studien undersøker jeg på hvilke måter barneboka *Brune* (2013) utfordrer leseren når det gjelder fantasi og virkelighet ved å se på bokas kompleksitet og effektivitet. Litteraturanalysen utforsker også bokas sentrale tematikk rundt sorg, vennskap, konflikter og mot. Dette tar jeg med meg videre inn i dramaforløpet og klasseromsforskningen hvor jeg utforsker dramaforløpet som en produktiv lese måte. Her undersøker jeg også hvordan elevene forholder seg til fiksjonen gjennom drama som grep.

Gjennomføringen av dramaforløpet er et feltarbeid hvor lydopptak, fullstendig deltakende observasjon og feltdagbok blir benyttet. Elevtekster og -tegninger samles også inn. Det er her den empiriske innhenting av data finner sted. Av datainnsamlingen fra dramaforløpet henter jeg inspirasjon fra tematisk analyse. I drøftingsdelen vil jeg se på sammenhengen mellom litteraturanalysen og den tematiske analysen av datamaterialet fra dramaforløpet.

3.1 Leser- og tekstorientert analyse av kompleks barnelitteratur

Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland (2020) trekker fram litterær analyse som den viktigste metoden innenfor litteraturforskning. Samtidig påpeker de at litterær analyse må tilpasses både tekst, innfallsvinkel og den teoretiske orientering til forskeren. Litterær analyse er ikke én enhetlig metode ettersom alle litterære tekster er forskjellige og krever ulike varianter av analyse. Derfor er problemstillingen og teorigrunnlaget med på å styre hvordan man velger å håndtere det litterære materialet. Hva forskeren skal se etter eller undersøke, hvordan dette skal gjøres, samt hvilke enkeltdeler som skal nærleses og analyseres kan variere (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Videre trekker Kallestad og Røskeland (2020) fram nærlesing som både tekst- og leserorientert analyse. Mens en tekstorientert analyse handler om å finne fram til en helhetstolkning av teksten, er man i en leserorientert analyse opptatt av leseprosessen og meningsskaping mellom tekst og leser (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48).

I det analytiske arbeidet med *Brune* (2013) utforskes de litterære karakterene og deres kompleksitet ved bruk av Andersens (2012) narratologi. Her undersøkes protagonistens indre og ytre konflikter ved å se på det tematiske rundt sorg, vennskap, konflikter og mot. Analysen studerer hvordan overgangen mellom det realistiske og det fantastiske kan være en del av denne kompleksiteten ved bruk av Slettan (2018), Nikolajeva (2017) og Westin (1996) sine teorier om grenseoverskridende og fantastisk litteratur. *Brune* (2013) er en illustrert barnebok hvor illustrasjonene er en viktig medskaper av kompleksiteten som finner sted. Dermed er analysen basert på både verbalteksten og illustrasjonene.

Teksten undersøkes ut ifra egen interesse og er min omgang med *Brune* (2013) som litterært verk. Som presentert i innledningskapittelet er det nettopp kompleksiteten, grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske, barneperspektivet og barns evne til å blande fantasi og virkelighet som fanget min interesse for barneboka. Hele litteraturanalysen kobles opp mot kompleksiteten i barneboka og hvordan barneperspektivet kommer til uttrykk i det realistiske og fantastiske. I analysen ser jeg også på bokas sentrale tematikk og hvilke deler av boka som kan utfordre leseren når det gjelder fantasi og virkelighet. Analysen er dermed både leser- og tekstorientert.

Objektivitet spiller en viktig rolle i litteraturvitenskap slik som i annen forskning. Det er viktig at resultatene ikke blir en tolkning som kun baseres på egne meninger og assosiasjoner. Derfor krever det at funnene begrunnes og argumenteres godt. Selv om objektivitet er viktig trekker Erik Bjerck Hagen (2003, s. 38) fram selvets betydning i litteraturvitenskapen. Litteraturforskeren må ha en forestilling om seg selv som både forskende og lesende selv. Dette er fordi litteraturen har en effekt på mottakeren, som også vil gi mottakerne ulike opplevelser. Derfor mener Hagen (2003, s. 39) at det vil være vanskelig å vurdere en tekst uten selv å være klar over egne følelser rundt teksten som leses.

3.2 Klasseromsforskning

Under gjennomføringen av dramaforløpet benytter jeg meg av flere datainnsamlingsmetoder. Jeg gjennomfører en fullstendig deltakende observasjon med både lydopptak og føring av feltdagbok.

Det å være klar over egne følelser rundt teksten som Hagen (2003, s. 39) framhever er også viktig både i planleggingen, gjennomføringen og analysen av dramaforløpet. Det er essensielt at resultatene fra analysen begrunnes og argumenteres godt for, slik at de ikke bare blir en tolkning basert på egne meninger. Som ved litteraturlesingen vil også dramaforløpet gi elevene og meg ulike opplevelser av det som skjer.

3.2.1 Feltarbeid og observasjon

I et feltarbeid dokumenterer feltarbeideren det den observerer gjennom feltnotater. Her kan også lydopptak og dokumenter samles inn for analyse. Dette er metodegrep som brukes for å samle inn kvalitative data (Hagen & Skorpen, 2016, s. 13).

Under dramaforløpet er jeg en fullstendig deltakende observatør. Jeg trer inn i lærerrollen for elevene. Elevene kjenner til meg fra før, så rollen og relasjonen er allerede etablert.

3.2.2 Feltdagbok

Etter gjennomføringen av hver undervisningsøkt i dramaforløpet fører jeg en feltdagbok. Fordi jeg er en fullstendig deltakende observatør kan jeg ikke skrive ned umiddelbare tanker som kommer under undervisningsøktene. Derfor er det nyttig å kunne skrive ned umiddelbare tanker rett etterpå. For å kunne samle notatene, fylle hullene og beskrive egne reaksjoner trekker Hagen og Skorpen (2016, s. 103) fram dette som viktig når man fører feltnotater. Feltdagboken blir en støtte under analysen av lydopptakene.

3.2.3 Transkribering av lydopptak

Lydopptak som er gjort i en situasjon der man selv er deltakende kan skape rike minner fra den opplevde situasjonen. Tjora (2023, s. 115) trekker fram dette som verdifullt for å kunne gjøre en god analyse. Under dramaforløpet benytter jeg meg av lydopptak for å ha noe å kunne lytte tilbake på. Under transkriberingen, som handler om å omarbeide en muntlig samtale til skriftlig tekst ord for ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), kan jeg lytte tilbake på de ulike situasjonene fra dramaforløpet. Transkribering er en tidkrevende prosess. Siden jeg er en fullstendig deltakende observatør i dramaforløpet bidrar lydopptakene til at jeg får et levende bilde av situasjonene. Det gjør at jeg husker hvem som sier hva og konteksten rundt. Jeg får en nær følelse av dataene. Feltdagboken er et nyttig verktøy under transkriberingen for å kunne skrive ned umiddelbare tanker og følelser. Dette arbeidet bidrar til at jeg lettere kan

trekke koblinger mellom dramaforløpet i klasserommet og det analytiske arbeidet med *Brune* (2013) i drøftingskapittelet.

3.2.4 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming og kan sies å være den mest grunnleggende tilnærmingene til kvalitativ analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 278). I denne oppgaven lar jeg meg inspirere av Johannessen et al. (2018, s. 282) sine fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering i den tematiske analysen.

Analysematerialet er en blanding av transkriberte lydopptak, feltdagbok med påfyll av egne opplevelser og tanker, samt innsamling av elevtegninger og -tekster. Det første jeg gjør er å transkribere lydopptakene fra dramaforløpet samt lese over både transkripsjonene og notatene fra feltdagboken. Dette gjør jeg flere ganger for å få en dypere forståelse av datamaterialet mitt. Dette faller innenfor det første steget til Johannessen et al. (2018, s. 282-283) som handler om å få oversikt over dataene. Etter dette begynner jeg å lage koder for å framheve og sette ord på viktige poeng fra datamaterialet. Dette gjør jeg ved å markere det jeg opplever som viktig og oppsummerer de viktige poengene ved å skrive stikkord og refleksjoner i margen slik som Johannessen et al. (2018, s. 285) beskriver. Det tredje steget i tematisk analyse går på å kategorisere dataene i overordnede kategorier, eller temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Jeg kategoriserer funnene mine i de overordnede temaene: hvordan elevene forholdt seg til fiksjonen, arbeid med Rune som litterær karakter, hvordan elevene viste empati med Brune og hvordan elevene ble opptatt av rett og galt. Rapporteringsfasen kan være overlappende med kategoriseringsfasen. Denne fasen handler om å skrive fram innholdet fra temaene i resultatdelen av oppgaven (Johannessen et al., 2018, s. 301).

Resultatene blir beskrevet i kapittel 6.

3.3 Deltakerrekruttering og elevgruppen

Kriteriet for deltakergruppen er at det skal være en ordinær skoleklasse på småtrinnet i grunnskolen. Med tanke på studiens tidsbegrensing er det hensiktsmessig å ta kontakt med en skole og trinnlærer som har kjennskap til meg og min kompetanse.

Klassen som deltar i prosjektet, er en 2. klasse som består av 26 elever. Alle elevene deltar i studien. Elevgruppen består av 11 jenter og 15 gutter. Elevgruppen kjenner til meg som

masterstudent fra før. I forkant av dramaforløpet blir de introdusert for et fåtall ulike dramaøvelser, og de er vant med høytlesning.

3.3.1 Personvern og innhenting av data

Ettersom innhenting av data i studien inneholder personvernopplysninger i form av lydopptak er prosjektet meldt til SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Alt av data som inneholder personopplysninger er anonymisert. SIKT har vurdert behandlingen av personopplysninger som lovlig (Vedlegg 1).

I forkant av gjennomføringen av dramaforløpet deltar jeg på foreldremøte til klassen jeg ønsker å gjennomføre studien i. Her informerer jeg om prosjektet og hva det innebærer for deres barn å delta. Dette bidrar til at foreldre og foresatte får en muntlig presentasjon om prosjektet. De får også se hvem jeg er. I etterkant av foreldremøtet sender jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema til elevene som blir signert via foreldre og foresatte. Deltakelse er frivillig, og blir poengtert både på foreldremøtet og i samtykkeskjemaet. Bruken av lydopptak og anonymiseringen blir gjort rede for i samtykkeskjemaet (Vedlegg 2).

Arbeidet med denne masteroppgaven har hele veien vært i utvikling. Samtykkeskjemaet og søknaden til SIKT i forbindelse med datainnhenting og gjennomføringen av dramaforløpet blir sendt ut i en tidlig fase. Vinklingen på prosjektet har falt på plass underveis og utviklet seg over tid. Selv om samtykkeskjemaet og søknaden SIKT ser litt annerledes ut (med en annen tittel og formål med oppgaven), er den empiriske dataen som hentes fra dramaforløpet den samme.

4. Analyse av *Brune*

I dette kapitlet presenteres det analytiske arbeidet med barneboka *Brune* (2013).

Litteraturanalsen ser på det første forskningsspørsmålet: *På hvilken måte utfordrer barneboka Brune leseren når det gjelder fantasi og virkelighet?* Denne analysen er helt sentral for oppgaven og er ment for å åpne opp og peke på mulighetene barneboka rommer, som dramaforløpet deretter skal ivareta og utforske videre. Litteraturanalsen undersøker hvordan grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske er med på å skape en kompleks handling som kan være virksom på leseren. De litterære karakterene og bokas sentrale tematikk rundt sorg, vennskap, konflikter og mot vil også bli utforsket. Samtidig utforsker den hvorvidt barneperspektivet kan gi et bilde av barns evne til å blande fantasi og virkelighet i lek. Den litterære analysen av *Brune* (2013) brukes som materiale i utformingen av dramaforløpet. Utforskningen av de litterære karakterene og bokas sentrale tematikk tas med videre inn i dramaforløpet og i drøftingskapitlet. I det avsluttende drøftingskapitlet trekker jeg tråder mellom tekstanalsen og dramaforløpet for å vurdere om dramaforløpet fungerer som en forlengelse av litteraturanalsen. Her vil jeg også utforske hvorvidt dramaforløpet vil fungere som en slags utdypning og utvikling utover tekstanalsen.

Analysen har fokus på de litterære karakterene og hvordan de åpner opp for og fungerer i grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske som finner sted. Den første delen av analysen tar for seg bokas narrative trekk. Illustrasjonenes funksjon vil også bli presentert. Videre vil analysen se på protagonisten og sekundærkarakterene samt deres funksjon i grenseoverskridelsene. Hovedvekten i analysen ligger på hvordan kompleksiteten kommer til uttrykk gjennom grenseoverskridelsene mellom det fantastiske og realistiske. I tillegg ser den på hvordan kompleksiteten gjør boka produktiv og kan utfordre leseren på samvirkningen mellom hva som er virkelig og hva som er fantasi.

4.1 Narrative trekk i *Brune*

Barneboka *Brune* (2013) er utformet som en ekstern tredjepersonsforteller. Denne fortellerposisjonen underbygger det realistiske i framstillingen. Sentralperspektivet er lagt hos hovedkarakteren Rune, som gjør han til den karakteren leseren er tettest på, og kanskje alliert med. Synsvinkelen er en kombinasjon av ekstern forteller og delvis intern forteller. En slik fortellerteknikk gjør det mulig å gjøre det ufortalte produktivt. Eksempler på det ufortalte er

hvordan det oppleves for Rune å miste bestefaren og at foreldrene hans framstår som fraværende og svake. Ved første øyekast kan fortellingen virke svært realistisk, og fra starten ligger de realistiske grensene på plass. Boka starter med en framstilling av det hverdagslige. Vi møter Rune som nettopp har flyttet fra byen til landet sammen med moren og faren. Rune er på besøk hos tante Ranveig. Når foreldrene kommer og henter han forteller de at bestefaren er død. Samtidig som dette skjer møter Rune på ytre konflikter i form av trakassering fra en eldre guttegjeng (Øvreås, 2013). Det ser ut til at handlingen skjer i vår verden. Uten at de realistiske rammene helt ser ut til å forsvinne skjer det noe som overskrider disse. I grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske oppstår det ulike overgangsmarkører. Disse utforskes nærmere i delkapittel 4.4.

Fortellerstilen er svært knapp, men effektiv. Dette ser vi på bruken av korte, presise setninger og beskrivelser. Dette gjør også fortellingen svært handlingsorientert. På handlingsplanet kan man se på det magiske som en naturlig del av historien ettersom det magiske er skrevet løpende inn i det realistiske nivået.

Brune begynte å gå mot huset.
- Ser deg i morgen natt, sa Brune.
Bestefar vinket fra steinen.
Tilbake på rommet sitt tok Brune av seg drakta og ble Rune igjen. Nå hadde viserne stanset.
Rune forsøkte å vri på knotten, men ingenting skjedde (Øvreås, 2013, s. 44-45).

Her er det ingen markeringer av brudd eller forskjeller. Her finner vi bare Rune som kler av seg Brune-kostymet. Teksten framstiller Runes forvandling til Brune og møtene med bestefaren i en realistisk modus. Det realistiske og fantastiske smelter sammen i den løpende teksten og i illustrasjonene hvor Runes døde bestefar dukker opp og kan snakke med han. Dette er med på å forsterke virkningen av sammensmeltningen (Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås, 2013, s. 41). Bestefaren er altså til stede både i verbalteksten og illustrasjonene. Illustrasjonenes funksjon utforskes nærmere i delkapittel 4.2 og 4.4.3.

Familien til Rune blir kun nevnt med navn som et barn ville ha brukt slik som far, mor, bestefar og tante. Slike virkemidler synliggjør at Rune er et barn, som ifølge Bache-Wiig og Linhart (2012, s. 195-196) vil gjøre det enklere for den implisitte leser å identifisere seg med hovedpersonen. Barneperspektivet er tydelig til stede i hvordan Rune blander fantasien og virkeligheten så naturlig i leken. Dette forsterkes ved at sentralperspektivet er lagt hos Rune.

Disse faktorene gir leseren et bilde på at Rune må leses som et barn. Dette gjør også at boka er godt egnet for en barneleser.

I utgangspunktet kan det virke som at framstillingen av hendelser og handlinger er kronologisk framstilt. Handlingsløpet er scenisk med mye dialog. Dialogen er enkel og kortfattet.

Rune sto nede på stien og ropte opp til dem.

- Ikke ødelegg hytta vår!

Guttene stanset opp og så på Rune.

- Hva sa du, småen? sa Ruben fra Drammen.

- Ikke ødelegg hytta, gjentok Rune. - Den er vår (Øvreås, 2013, s. 23).

Den kronologiske fortellerteknikken kan gi en følelse av kontinuitet og sammenheng for leseren da man får oppleve historien i samme rekkefølge som de litterære karakterene. Hvor lenge fortellingen om Rune finner sted er ikke tydelig, men det er rimelig å anta at handlingen går over et kort tidsspenn. Dette fordi fortellingen starter med at bestefaren dør og ender like etter bestefaren er gravlagt. Det korte tidsspennet kan gjøre det lettere for en barneleser å forholde seg til teksten, ettersom de ikke evner å se så langt fram i tid om gangen.

Selv om handlingen er kronologisk, benytter Øvreås (2013) seg av flere fortellerteknikker. Flere steder i boka finnes det prolepser og analepser, eller frampek og tilbakeblikk. Blant annet kan man se på malingsspennene Rune får av tanten som et frampek på at malingen blir et viktig moment i fortellingen. Opprinnelig er malingen tenkt til å brukes for å male hytta Rune har bygget med Atle:

Etterpå, da de satt og spiste, spurte Rune:

- Kan jeg få den malingen du har under trappa?

- Hva skal du med maling? spurte hun etter en liten stund.

- Male med den, sa Rune.

- Det er bedre for barn å bruke vannfarger, sa tante Ranveig.

- Men jeg skal male ei hytte som jeg bygger sammen med vennen min, Atle, sa han (Øvreås, 2013, s. 13).

I stedet for å bruke brunmalingen til å male hytta ender Rune med å bruke den til å ta hevn på de eldre guttene som raserte hytta: «Brune krøp bort til sykkelen, vippet opp lokket på

malingsspannet og dyppet penselen i malingen. Det hang igjen en seig klase på busta. Sakte begynte han å smøre brunfargen utover sykkelen» (Øvreås, 2013, s. 39-40).

Leseren møter et annet viktig frampek når Rune får klokka som ikke virker etter den døde bestefaren: «Rune vridde på knotten øverst på klokka, men det kom ingen tikkelyd. Viserne sto stille» (Øvreås, 2013, s. 17). Måten dette er framhevet på tyder på at klokka kommer til å bli et viktig element videre i fortellingen. Når Rune møter bestefaren ved steinen, forteller bestefaren ulike historier fra da han levde, som kan bli sett på som viktige tilbakeblikk i fortellingen. Her kommer bestefarens eventyrlyst og dristighet tydelig fram. Handlingene til bestefaren kan på et vis settes opp mot handlingene til Rune. Historiene er viktige bidragsyttere i å vise Rune at han kan få til det han vil. Hvordan disse historiene fra bestefaren er et bidrag til barns fantasi analyseres mer detaljert i delkapittel 4.3.2.

Et annet viktig frampek i fortellingen er sjirafføret som blir nevnt et par ganger. Leseren får først høre om sjirafføret når begravelsesmannen er på besøk. Moren forteller om hvordan bestefaren tok det fram på nyttårsaften hvert år. Her får leseren også informasjon om at bestefaren var morens far. Det hintes til at sjirafføret har magiske krefter og at den som ønsker seg noe vil få ønskene sine oppfylt. «- Hvor er øret nå? spurte Rune. - Nei, det veit jeg ikke, sa moren. - Jeg fant det ikke da vi gikk gjennom tingene hans» (Øvreås, 2013, s. 54). Sjirafføret er altså borte, men leseren får et hint om at dette kommer til å bli et viktig element senere i fortellingen. Sjirafføret som fantastisk element og dets symbolikk utforskes nærmere i delkapittel 4.4.2.

Komplikasjonene starter når Rune treffer den eldre guttegjengen som raserer hytta (Øvreås, 2013, s. 23). Denne krisesituasjonen forsterkes av bestefarens død. Med foreldre som er i sorg etter bestefarens bortgang velger Rune å ta fatt på problemene selv. Moren framstilles som sårbar og hennes sorg over bestefaren kommer tydelig fram. Spenningsstoppen skjer når Rune skal hilse på presten i begravelsen og han ser at Rune har en brun malingsflekk på hånda. «Øynene hans var festet på hånden til Rune. En malingsflekk. Rune hadde ikke klart å vaske den vekk. Presten sa ingenting, men så opp på Rune igjen. Rune kjente hvor rød han ble» (Øvreås, 2013, s. 98). Her får leseren et tydelig bilde på at Rune er redd for å bli oppdaget for det han har gjort.

Selv om analysen nå har vist eksempler på Runes redsel, får ikke leseren særlig innblikk i følelsene eller tankene hans. Ofte gjør Rune ting før han tenker seg om. Det kan leses som tegn på at Rune har en viss avstand til følelsene sine. Den kortfattede dialogen, at framstillingen av handlingen er scenisk og hvordan det magiske får naturlig innpass i framstillingen av historiens virkelighet, er med på å gjøre fortellingen virksam på en effektiv måte. De fantastiske elementene og den uklare grensen mellom det realistiske og magiske er med på å skape kompleksitet.

4.2 Illustrasjonene og fargebruken

Ikonoteksten, et begrep introdusert av Kristin Hallberg (1982), forteller om samspillet mellom verbaltekst og bilder i bildebøker. Hallberg (1982) beskriver det som «den helhet som oppstår ved läsning av bild och text» (Hallberg, 1982, s. 165). *Brune* (2013) er en illustrert barnebok.

Om illustrerte barnebøker trekker Tønnessen (2022) fram verbalteksten som bærer av fortellingen. Hun mener at man i en illustrert barnebok kan få med handlingens sammenheng uten å se bildene. Illustrasjonene kommer som et tillegg og framhever noen sentrale sider av fortellingen (Tønnessen, 2022, s. 180). Jeg mener at verbalteksten og illustrasjonene er like viktige i formidlingen av fortellingen om Rune. Fordi



Illustrasjon: Øyvind Torseter i
Øvreås (2013, s. 24)

samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene er så tett i *Brune* (2013) er ikonotekstbegrepet derfor relevant her. Når verbalteksten ikke gir leseren innblikk i Runes tanker og følelser kan man gå til illustrasjonene for å hente ut denne informasjonen. Med en enkel strek og få farger fanger Torseter (2013) Runes ansiktsuttrykk og følelser samt omgivelsene rundt. Vi får lite tilgang til Runes følelser i verbalteksten. De kommer tydeligere fram i illustrasjonene. Rune framstilles ofte som pinglete og redd og løper gjerne vekk fra konflikter som oppstår.

Fargebruken til Torseter er sparsom, men svært virkningsfull. I de fleste illustrasjonene er det ofte bare deler av dem som er fargelagt. Dette bidrar til å legge fokuset på illustrasjonenes mest betydningsfulle elementer, slik som i illustrasjonen hvor Rune kler seg ut som Brune for første gang. Her er det kun de brune klærne som har farge, i tillegg til noen gule detaljer på sengetøyet og i klesskapet. Den bevisste fargebruken skaper ulike stemninger i fortellingen. Det at fargebruken er enkel gjør at bokas budskap kommer tydeligere fram.

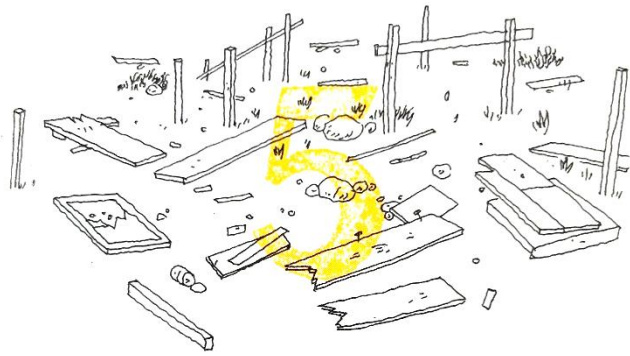


Illustrasjon: Øyvind Torseter i
Øvreås (2013, s. 36)

Brunfargen er kanskje fortellingens viktigste farge. Leseren møter denne fargen tidlig. Ifølge psykolog og forsker innenfor drømmepsykologi Obrad Doncic (2011), er brun jordens farge, det jordnære, materialistiske og virkelighetsnære. Fargen kan også assosieres med opplevelsesevne (Doncic, 2011, s. 204). Malingen Rune får av tanten er brun, og hele superheltdrakta til Brune er brun. Brunfargen blir altså både fargen til og navnet på Runes superhelt-alias. Når Rune er Brune forsterkes også opplevelsesevnen hans ved at bestefaren blir virkelig. Det kan virke nokså opplagt at fargene brun, blå og svart er valgt fordi de legger til rette for superhelt-navnene Brune, Svartle og Blåse. Disse fargene inngår dermed i en språk lek som en barneleser også vil glede seg over.

Gulfargen er en annen sentral og viktig farge i fortellingen. Den introduserer nye kapitler og opptrer som stemningsmarkør på flere av sidene. Gult er en positiv og optimistisk farge som symboliserer håp. Gulfargen kan også symbolisere lys og liv (Doncic, 2011, s. 205). I kapittel 4.4.1. beskrives gulfargen nærmere ved å se på hvordan denne er bærer av de fantastiske elementene.

Bak hvert kapittelnummer som er markert i gult er det en liten enkel illustrasjon. I starten viser disse illustrasjonene til Runes skjørhet ved bruk av glassfigurer som reinsdyr og pingviner, en falleferdig postkasse og ødelagte planker som ligger utover på bakken. Kapittelillustrasjonene er med på å skape en stemning for det kommende kapittelet. Samtidig gir de leseren et innblikk i hva som



Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås (2013, s. 46)

kommer. Disse illustrasjonene viser også til elementer som er framtrepende i kapitlene slik som klokka Rune har fått av bestefaren (Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås, 2013, s. 117).

Selv om brunfargen på mange måter kan bli sett på som bokas hovedfarge er blåfargen også en viktig farge. Blåfargen ligger stadig til stede som et underliggende tema. Doncic (2011, s. 205) beskriver denne fargen som et symbol på frihet, åndelighet, fred, visdom og lojalitet. Særlig under Runes nattlige møter med bestefaren skaper blåfargen en drømmeaktig atmosfære. Leseren får høre at det står flere spann med blåmaling i bestefarens garasje. Mot slutten av fortellingen snakker Rune med Atle og Åse. Han forteller at de eldre guttene har blitt tatt av politiet: «-De hadde visst stjålet masse blåmaling fra garasjen til bestefar. De hadde skrevet masse stygge ord på kirkeveggen. Da politiet fant dem, ble de avslørt fordi de hadde blåmaling over hele seg. Til og med syklene var visst blå» (Øvreås, 2013, s. 126). Mot slutten får leseren også greie på at hytta som opprinnelig skulle males brun, nå skal males blå.

Gråfargen er til stede flere ganger, i første omgang som små hint her og der. Grått symboliserer sorg og fortvilelse (Doncic, 2011, s. 205). Under begravelsen til bestefaren kommer gråfargen virkelig fram. Her er en hel side brukt for å skape stemningen rundt bestefarens begravelse. Hele siden er dekket i en grålig nyanse hvor vi ser Rune stå ute på trappa og ser på regnværet (Øvreås, 2013, s. 95). Gjennom vinduet kan vi se foreldrene til Rune stå og klemme. Morens ansikt er vendt vekk, men ansiktsuttrykkene til faren og Rune er

tomme og triste. Inne i kirken er det også bare gråfarger. Kirkebenkene, Rune, foreldrene og presten er tegnet med den enkle svarte streken vi ser gjennom hele boka. «Rune synes det så ut som om kirken støttet seg til stillaset rundt bygget» (Øvreås, 2013, s. 96). Runes beskrivelse av kirka viser til hans skjørhet og sårbarhet rundt bestefarens bortgang, men også sårbarheten i selve begravelseshendelsen for alle involverte. Gråfargen her underbygger virkelig begravelsens triste og tomme stemning. Illustrasjonen fra begravelsen symboliserer også foreldrenes tilstedeværelse. De er stort sett fraværende i illustrasjonene. Når de er avbildet, er de ofte fargeløse eller går i ett med illustrasjonens bakgrunnsfarge. Deres knappe tilstedeværelse og fargeløshet kan tyde på at de er gitt lite betydning i handlingen. Fargeløsheten kan også vise til deres skjørhet.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 95)

Illustrasjonene framhever ofte tematikken i boka slik som stemningsmarkørene i kapittelillustrasjonene. Fordi illustrasjonene samspiller så sterkt med verbalteksten i å skape bokas tematikk, gir det grunn til å lese boka som en ikonotekst. Illustrasjonene spiller en spesiell og viktig rolle fordi de inviterer leseren med inn i de fantastiske delene av fortellingen. Selv om vi får høre at bestefaren er død er han tydelig til stede i illustrasjonene. Dette åpner opp for tolkningsmuligheter og leserens undring rundt hva som er virkelig og hva som er fantasi. Hvordan illustrasjonene spiller en viktig rolle i grenseoverskridelsene mellom fantasi og virkelighet blir nøyere studert og analysert i kapittel 4.4.1.

4.3 De litterære karakterene i *Brune*

I dette delkapittelet presenteres de ulike litterære karakterene i *Brune*-universet og deres funksjon i fortellingen. Første del av kapittelet ser på Rune, fortellingens protagonist, og hvordan den doble framstillingen i hans karakter gjør han svært kompleks. Dette er sentralt da den doble framstillingen av karakteren Rune utgjør en viktig del av fortellingens

kompleksitet, fantasi og virkelighet. Deretter ser kapittelet på fortellingens sentrale sekundærkarakterer og karakterenes relasjon til hverandre. Hvordan sekundærkarakterene bidrar til og hvor de står i forhold til grenseoverskridelsene mellom det fantastiske og det realistiske som finner sted er også sentralt i denne delen av analysen. Flere av sekundærkarakterene er sentrale og har en viktig rolle i den komplekse handlingen. Utforskningen av kompleksiteten i de litterære karakterene er viktig for å kunne utforske tematikken rundt sorg, vennskap, konflikter og mot, samt indre og ytre konflikter.

De litterære karakterene er et viktig trekk fra boka som jeg tar med videre inn i dramaforløpet og utforsker videre der. Store deler av dramaforløpet har fokus på Rune som litterær karakter. I tillegg legger dramaforløpet opp til å utforske sekundærkarakterenes handlinger. Dette kommer fram og utbroderes mer i analyse av funn fra dramaforløpet og drøftingskapittelet.

4.3.1 Den doble framstillingen av karakteren Rune

I fortellingen framstår Rune som to karakterer, både som seg selv og som superhelten Brune. Dette delkapittelet undersøker hvordan disse to sidene i framstillingen av Rune kan leses som en form for indre konflikt. Delkapittelet ser også på hvordan den doble framstillingen av Rune er en sentral del av bokas kompleksitet samt viktig for hvordan grenseoverskridelsene mellom det realistiske og fantastiske finner sted.

Selv om vi får svært lite innblikk i Runes tanker og følelser gjennom verbalteksten blir de synlige gjennom de enkle, men svært uttrykksfulle illustrasjonene til Torseter (2013). Rune framstilles som pinglete, redd og nesten på gråten. Leseren forstår tidlig at Rune hadde et godt forhold til bestefaren. «Da fortalte faren det. Han sa at bestefaren var død. - OK, sa Rune og tok på seg jakka» (Øvreås, 2013, s. 8). For et barn kan døden være vanskelig å bære, og det uttrykker et stort tap.

Faren kom ut en stund etterpå. Han satte seg inn i førersetet, satte nøkkelen i tenningen, men vridde ikke om.

- Går det bra med deg? spurte han.
- Det går fint, sa Rune (Øvreås, 2013, s. 8-9).

Til tross for at Rune uttrykker at alt er bra forteller de enkle, men svært uttrykksfulle illustrasjonene til Torseter (2013) det motsatte. Han sitter med bøyd hode som støttes opp av armen og øynene er svært tomme.

Illustrasjonen viser Rune som sitter i et barnesete i bilen. Dette markerer skjørheten hans. Denne utfyllingen mellom verbalteksten og illustrasjonen er med på å gi

dybde til Runes karakter. At illustrasjonene utfyller verbaltekstens informasjon, gjør at de får en avløsningsfunksjon (Birkeland et al., 2018, s. 118). Man kan si at Rune representerer det Nikolajeva (2017) kaller den mest intrikate formen for konflikt. Runes sorgprosess er hans indre konflikt. Han vet ikke hvordan han skal håndtere tapet av bestefaren. I sorgprosessen må Rune også takle trakassering fra de eldre guttene Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen. For å klare å stå i alt dette finner Rune fram til en ny side i seg selv. Ved hjelp av et kostymeskift trer han inn i rollen som superhelten Brune.

I sterk kontrast til den mer sårbare og nedstemte framstillingen av Rune, framstilles Brune som en karakter preget av tapperhet og mot. «Det var veldig mørkt under trærne, men Brune var ikke redd. Superhelte blir ikke redd i mørket, tenkte han og sprang gjennom den svarte skogen» (Øvreås, 2013, s. 40). Gjennom verbaltekst og illustrasjoner forstår leseren at Brune er Rune. Brune blir et bilde på hvem Rune ønsker å være. Et ønske om å være modig, uredd og rettferdig. «Der sto han: superhelten Brune. Hjertet hamret inne i den brune drakta. Han var ikke lenger bare Rune. [...] Nå var han klar til aksjon» (Øvreås, 2013, s. 37). Brune tar på seg rollen som Runes beskytter og tar hånd om problemene Rune møter i hverdagen ved å male sykkel til Ruben fra Drammen med brunmaling (Øvreås, 2013, s. 39). På disse nattlige superhelteoppdragene møter Brune bestefar ved steinen (Øvreås, 2013, s. 40). Denne motsatsen i Rune fungerer som et uttrykk for Runes indre konflikter og ønsker. Det kan virke som at han ikke er klar for å gi slipp på bestefaren.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 9)

Samtidig som Brune er tøff og uredd viser han tegn til skvettenhet. «Det satt noen på steinen. Brune skvatt da han oppdaget det» (Øvreås, 2013, s. 40). Fra det øyeblikket han maler sykkelene til Ruben fra Drammen med brunmaling er han redd for å bli oppdaget. Han vet innerst inne at det han har gjort er galt. Denne dobbeltheten skaper en balanse mellom det heroiske og sårbare i Bruners karakter, som også understreker den indre kompleksiteten hos Rune.

4.3.2 Sekundærkarakterene og deres funksjon i grenseoverskridelsene

Denne delen av analysen ser på sekundærkarakterenes funksjon i fortellingen og hvordan de står i forhold til hverandre og grenseoverskridelsene mellom det realistiske og fantastiske. Kapittelet ser blant annet på foreldrenes tilstedeværelse, samt hvordan konfrontasjonene med den eldre guttegjengingen er bakgrunnen for at superhelten Brune oppstår i karakteren Rune. Analysen undersøker også hvordan vennskap og mot blir viktige elementer i håndteringen av konflikten. Her utforskes også hvordan Rune inkluderer vennene Atle og Åse i sin superheltverden. Samlet sett undersøker jeg i dette kapittelet hvordan de litterære karakterene bidrar til kompleksiteten og effektiviteten som framstilles i barneboka.

Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen

Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen fungerer som det Nikolajeva (2017, s. 155) kaller for katalysatorer for fortellingens plott. Det at de raserer hytta til Rune og Atle utfordrer Rune til å handle og initierer til forandring. Rasingen av hytta kan bli sett på som det Andersen (2019) kaller en ytre impulskilde. Det er også denne hendelsen som setter i gang komplikasjonene. Nikolajeva (2017, s. 67) hevder at konflikten person mot person er den letteste å forstå for barn ettersom barn ofte møter slike konflikter tidlig i livet. Konfrontasjonene fra de eldre guttene kan dermed også kalles for en ytre konflikt, slik Nikolajeva (2017) beskriver det. Både sorgen Rune kjenner på etter bestefarens bortgang og konfrontasjonene fra de eldre guttene danner til sammen en kompleks konflikt på ulike nivåer. Rune må håndtere utfordringer på flere plan. Som Nikolajeva (2017, s. 89) nevner er det vanlig at hovedkarakteren søker etter noe. Det er først når de ytre konfliktene fra de eldre guttene at Rune oppdager denne nye siden i seg selv og blir til superhelten Brune. Dette kan være en form for indre søken i karakteren Rune.

Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen framstilles som flate karakterer, noe som gjør at leseren ikke bekymrer seg over deres situasjon. De tre guttene plasseres lett i rollen som antagonister.

Foreldrene til Rune

Runes foreldre er det Nikolajeva (2017, s. 159) kaller perifere karakterer i fortellingen. De står i bakgrunnen og er mindre sentrale, men spiller en viktig rolle i fortellingen likevel. Nikolajeva (2003) trekker fram foreldrenes tilstedeværelse som et kjennetegn ved barnelitteratur. I den virkelige verden klarer ikke barn seg på egenhånd. De er både fysisk og følelsesmessig avhengige av foreldrene sine, og derfor virker det usannsynlig dersom barnelitterære karakterer framstilles som overlatt til seg selv i litteraturen. Likevel er emosjonelt utilgjengelige foreldre noe som ofte kan finnes i barnelitteratur. Dette er for å initiere til en fysisk og følelsesmessig vekst i karakteren. Nikolajeva (2003) forklarer at foreldrenes utilgjengelighet kan vise seg ved at de ikke forstår barnets behov (Nikolajeva, 2003, s. 97-98). Barn har en helt annen virkelighetsoppfatning enn voksne. Deres fantasi kan ha en så sterk kraft at de kan oppfatte fantasien som en del av virkeligheten. Derfor kan det at Rune møter bestefaren ved steinen være noe foreldrene ikke kan forstå. De vil ikke forstå på samme måte hvordan fantasien kan oppleves like virkelig som virkeligheten for barn. Rune holder disse møtene med bestefaren skjult for foreldrene.

Moren til Rune er stadig bekymret og engstelig: «- [...] Har du vært i bråk? Jeg vil ikke at du havner i bråk, Rune. Vi er nye her, og det er ikke bra å havne i bråk allerede nå» (Øvreås, 2013, s. 30). Morens engstelse og bekymring kan komme av sorgen hun har etter tapet av faren. Uvissheten om morens bekymringer skaper en skjørhet i leseren. Faren spør flere ganger om Rune har det bra, og hver gang svarer Rune kort at det går fint.

Det hender flere ganger at de eldre guttene avslører seg selv i å gjøre ugagn overfor Runes foreldre:

- Vi veit det er du som har gjort det, sa Anton. - Du tok hevn fordi vi raste hytta di!
 - Raste dere hytta til Rune? spurte faren.
- Guttene ble stille. De så på hverandre.
- Nå må dere slutte å plage Rune, sa faren sint. - Han har ikke gjort dere noe, og han har i hvert fall ikke malt sykler i løpet av natta. Det er jo latterlig. Komme her og beskyldte Rune, og så har dere i tillegg rast hytta til han og Atle? (Øvreås, 2013, s. 53-54).

Her avslører de eldre guttene seg selv. Faren blir tydelig sint og forsvarer Rune. Dette skaper et mer balansert inntrykk. Likevel gir han kun en muntlig advarsel om at de må slutte å plage Rune. At guttene raste hytta til Rune og Atle tas ikke videre. Det kan virke som at foreldrene er mest opptatte av at saken ikke skal eskalere og at de ønsker at det skal gå over av seg selv. Dermed viser boka til de voksnes sårbarhet som en del av Runes realitet. Det kan virke som foreldrene prøver å skjerme Rune fra å havne i konflikter. Rune opplever en viss trygghet i foreldrene, selv om de ofte er utilgjengelige.

Atle (Svartle) og Åse (Blåse)

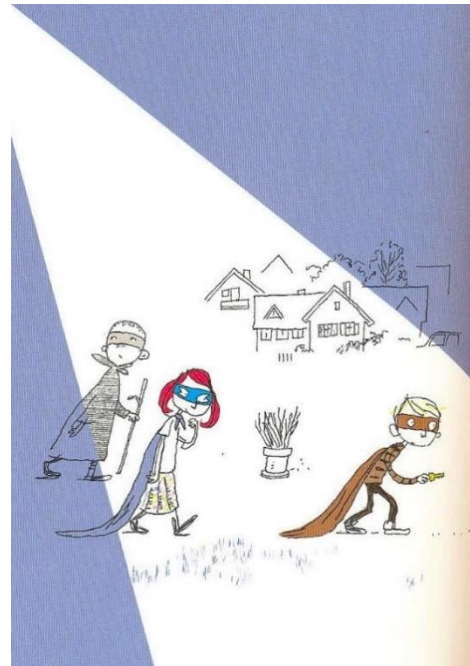
Atle og Åse er Runes venner. De blir etter hvert viktige støttespillere i Runes superhelt-lek. Vi får først høre om Atle når Rune spør tanten sin om å få malingsspannene i kjelleren. Det er Rune og Atle som har bygget hytta i skogen. Når Rune først forteller Atle om superhelten Brune tror ikke Atle på han. Det er ikke før han ser den brune sykkelen at ting endrer seg. Atle tar initiativ og blir til superhelten Svartle. Når Rune og Atle prøver å bygge opp igjen hytta snakker de om superheltene.

- At jeg fikk hjelp. Jeg påkalte en superhelt.
- Superhelt? sa Rune og begynte å knise.
- Ja, jeg tror ikke du kjenner ham, men han heter Svartle. Atle begynte å le så han mistet hammeren. Rune satte seg og lo med.
- Du som ikke trodde på min superhelt, sa han.
- Nja, men det var før jeg så den brune sykkelen.
- Brune og Svartle, sa Rune. - Hyttelovens voktere (Øvreås, 2013, s. 63-64).

Superheltene er noe de skaper sammen og gjør at de bygger et sterkere bånd. Leserens første møte med Åse skjer når Rune løper hjem til henne for å gjemme seg for Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen. Etter hvert blir også hun inkludert i deres nattlige superheltopdrag. «- De kaller seg hyttelovens voktere, sa Atle. - De skal antakeligvis møtes ved midnatt oppe ved hytta. Kjenner du noen superhelter, må du gjerne varsle dem. Åse nikket alvorlig» (Øvreås, 2013, s. 73). At Åse innvies og deltar i leken forsterker det bevisste og tydeliggjorte ved superhelt-leken de skaper. Vennskapet mellom disse tre blir viktig for Rune når han opplever motgang. De går sammen og konfronterer utfordringene, noe som også styrker

vennskapet deres. Her kommer barns evne til å blande fantasi og virkelighet i leken inn i bildet. Atle og Åse setter ikke noe spørsmålstegn når Rune forteller om Brune og superheltoppdragene. De inviteres inn i Rune sin lek. De blir frivillig med på leken og plukker opp tråden med en gang. Rune føler på trygghet og aksept. At Atle og Åse også blir til superhelter er med på å skape dobbelthet og kompleksitet i fortellingen. Her finner vi altså et godt eksempel på barns fantasifulle samhandling. Sammen lever de seg inn i denne leken og går inn og ut av den avhengig av når de drar ut på oppdrag. Oppdragene skjer på natten i superhelt-timen.

Det er også i disse timene Rune møter bestefaren ved steinen. På denne måten blir grenseoverskridelsene mellom det realistiske og fantastiske samt kompleksiteten synlig. Alle tre trer inn i en annen rolle, deres superhelt-versjon av seg selv. Mens de møtene Rune har med bestefaren framstilles som helt reelle, framstår superhelt-forkledningen Rune, Atle og Åse gjør som en bevisst superhelt-lek om forkledning av virkeligheten. Boka rommer barnas felles lek og omdannelse av virkeligheten gjennom fantasien. Dette er et litterært trekk som leseren også kan utfolde, i den form for lesing som dramaforløpet skal være.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 106)

Bestefaren

Den kanskje viktigste sekundærkarakteren i fortellingen er bestefaren til Rune. Gjennom alle konfrontasjonene Rune støter på med de eldre guttene er bestefaren en viktig støttespiller da han er til stede under de nattlige utfluktene og samtalene med Brune. Bestefaren blir synlig for leseren både i verbalteksten og illustrasjonene. Det er blant annet dette som skaper mye av bokas kompleksitet. Når han dør, må Rune finne en måte å takle og bearbeide sorgen. Gjennom de nattlige superhelt-timene konfronterer Rune sorgen og søker veiledning fra bestefaren. Dermed kan man se på bestefaren som en slags mentor i denne indre reisen samtidig som Rune får trøst, veiledning og støtte rundt konfliktene han havner i.

- Du er ute på tokt igjen, ser jeg, sa Bestefar.
- Det gikk ikke så bra denne gangen, sa Brune.
- Har du rotet deg opp i vanskeligheter? spurte Bestefar.
- Jeg tror det, sa Brune.
- Det er gutten sin, det, sa Bestefar. - Hvordan skal man ellers få gjort noe? (Øvreås, 2013, s. 88).

Bestefaren tillater Rune å rote seg opp i vanskeligheter. Dette er en motsats til moren som hele tiden uttrykker at hun ikke vil at Rune skal havne i bråk. Samtalene mellom Rune og bestefaren gir Rune styrke til å stå imot og ta hevn mot Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen. Rune får rom for å utvikle seg og være spontan. Nikolajeva (2003, s. 98) trekker fram at det i klassiske bøker ofte er en eldre kvinnelig slektning som får rollen som den gode feen og hjelper protagonisten i vanskelige situasjoner. I dette tilfellet kan bestefaren bli sett på som Runes gode fe. Han gir Rune selvtilitt og troen på at han kan få til hva han vil.

Leseren får tidlig inntrykk av at historiene bestefaren forteller er noe Rune liker å høre på. «[...] Har jeg noen gang fortalt deg om det? - Nei, jugde Brune. - Det har du aldri fortalt» (Øvreås, 2013, s. 43). For barn kan besteforeldres historier være spennende å lytte til. Bestefarens overdrivelse bidrar til å styrke Runes fantasi. Dette er med på å forsterke barneperspektivet og hvordan barn kan bruke fantasien som en ventilfunksjon når ting blir vanskelige. Bestefarens historier fungerer også som bilder på at Rune kan få til hva han vil, bare han har tro på seg selv.

For Rune er bestefaren en han kan stole på. Rune spør bestefaren om historiene han forteller er sanne. «- Ja, selvfølgelig er det sant, sa Bestefar. - Hva skulle det ellers være?» (Øvreås, 2013, s. 133). Bestefaren er troverdig og tillater Rune å tro på fantasien og bruke den som redskap for bearbeiding av sorgen. Det at Rune møter bestefaren ute på de natlige superheltoppdragene er det heller ingen andre som får vite om. Disse møtene er noe Rune kun deler med bestefaren.

Samlet sett har analysen til nå undersøkt bokas narrative trekk, illustrasjonene og de litterære karakterene. Det har gitt oss innblikk i hvordan fortellerperspektivet, fortellerteknikkene, samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene og framstillingen av de litterære karakterene er med på å utfordre leseren på hva som er virkelig og hva som er fantasi. Utforskningen av de litterære karakterene, tematikken rundt sorg, vennskap, konflikter og mot samt den komplekse handlingen tar jeg med videre inn i utformingen og gjennomføringen av

dramaforløpet. I dramaforløpet vil jeg undersøke hvordan man på en kollektiv måte kan utforske kompleksiteten og produktiviteten i barneboka ved å levendegjøre litteraturen for elevene. Under dramaforløpet er elevenes leseopplevelse av boka noe av det jeg ønsker å finne fram til. Samtidig ønsker jeg å se på hvordan denne opplevelsen både uttrykkes og videreutvikles i dramaforløpet som de kollektivt deltar i.

4.4 (På grensen mellom) fantasi og virkelighet

I denne siste delen av analysen utforskes grensene mellom fantasi og virkelighet i boka og hvordan disse er med på å skape kompleksitet. Hvordan fantasi og virkelighet veves sammen er kanskje bokas mest markante litterære grep. Både karakterene, handlingen, verbaltekst og illustrasjoner inngår i dette. Dermed er denne sammenhengen mellom fantasi og virkelighet noe jeg tar med videre til dramaforløpet.

Som nevnt i analysens innledningskapittel kan fortellingen virke svært realistisk ved første øyekast. Det er først når Rune blir til superhelten Brune og klokka fra bestefaren begynner å tikke at det fantastiske kommer inn og den komplekse handlingen trer fram. Jeg mener *Brune* (2013) er et godt eksempel på hvordan realistiske og fantastiske fortellinger kan gå over i hverandre, slik Slettan (2018, s. 10) beskriver. I den ellers svært realistiske fortellingen om Rune blir drømmene og fantasiforestillingene så nærgående at det leseren kan bli i tvil om hva som skal oppfattes virkelig og uvirkelig. Dette er det effektive ved fortellingen. Leseren dras inn i denne verden som Rune har skapt seg. Her er det fantastiske i stor grad framstilt innenfor bokas realistiske stil. Fordi det skjer ting som er utenom det vanlige i det normale kan man si at boka er overskridende.

4.4.1 Klokka som overgangsmarkør

Klokka Rune arver etter bestefaren er et viktig element i fortellingen. Den fungerer som en slags magisk portal eller overgangsmarkør til Runes fantastiske opplevelser. Klokka er en av overgangsmarkørene som gjør overskridelsen mulig, da den er et signal på at det fantastiske vil tre fram. «[...] det var da han oppdaget det: Viserne hadde begynt å gå! Brune la klokka til øret og hørte tikking. Han la klokka i lomma og festet kjedet til det brune beltet» (Øvreås, 2013, s. 38). Det er i det øyeblikket klokka begynner å tikke at Rune kan møte bestefaren ved

steinen. Møtene med bestefaren skaper en spenning mellom det realistiske og det fantastiske. Det er her grenseoverskridelsene skjer, og den komplekse handlingen trer i kraft.

At bestefaren er synlig i illustrasjonene gir leseren rom for å undersøke om det er virkelig eller om det er fantasi eller drøm. I illustrasjonene sitter bestefaren fysisk på steinen og Rune står ved siden av og kan snakke med han (Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås, 2013, s. 41). Ved å møte bestefaren ved steinen får Rune mer tid til å bearbeide følelsene sine, og det gir leseren et innblikk i Runes psykologiske bearbeidelse av sorgen. Møtene mellom Brune og bestefaren skaper en spenning mellom det realistiske og fantastiske. Samtidig gir disse møtene et godt bilde på hvordan barn kan blande fantasi og virkelighet i lek.

Klokka fungerer som en overgangsmarkør på flere plan. Når klokka tikker endres personligheten til Rune. Ved hjelp av kostymeskiftet trer Rune inn i rollen som Brune. Personligheten går fra å være pinglete og redd til tøff og modig. Dermed kan superhelteklappa og resten av Brune-drakta også bli sett på som en sentral overgangsmarkør.

- Men ... er ikke du død?
- Jo visst, sa Bestefar.
- Hvordan kan du sitte her da?
- Se på deg selv, sa Bestefar. - Ligger ikke du og sover?
- Eh ... jo, sa Brune nølende. - Men det er Rune som ligger og sover. Jeg er Brune.
- Bestefar lo. Han nikket.
- Jeg forstår, begynte han. - I så fall er det Bestefar som er død, og jeg er Brunefar (Øvreås, 2013, s. 40-41)

Hendelsene hvor Rune blir til Brune og klokka begynner å tikke skjer i grenselandet mellom det realistiske og det fantastiske. Dette har klare paralleller til Westins (1996) rêverie. Om det Rune opplever er drøm eller virkelighet får ikke leseren vite. Det åpner opp for undring. At superhelteoppdragene og møtene med hans avdøde bestefar foregår om natten, kan tyde på at dette er en slags drøm. Møtene med bestefaren skaper en drømmeaktig atmosfære hvor bestefaren blir en slags kilde til visdom og trøst for Rune. Denne fantasiverden eller drømmeverden Rune engasjerer seg i hjelper han å takle sorgen og usikkerheten etter bestefarens bortgang. Det er nettopp denne dvelende



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 41)

tilstanden av dagdrømmeri som begrepet rêverie referer til (Westin, 1996). Likevel ser vi at sykkelen Brune malte på superheltoppdraget er malt i våken tilstand. I tillegg har Rune brune malingsflekker på hendene sine. På et av de nattlige møtene med bestefaren spør Brune om han kan få blåmalingen i garasjen til bestefaren.

- De bøttene med blåmaling? spurte Bestefar. Han lo. - Ja, dem kan du bare ta.
 - Tusen takk, sa Brune.
 - Men pass deg så ingen oppdager det! Det henger en nøkkel bak vedstabelen, den er det ingen andre som veit om.
- Brune nikket (Øvreås, 2013, s. 89).

Når Brune, Svartle og Blåse drar for å hente malingen ligger nøkkelen akkurat der bestefaren sa den skulle ligge. Her skaper den produktive litterære teksten nettopp spørsmål i leseren. Om Rune visste om denne nøkkelen før bestefaren døde, eller om dette er noe av det fantastiske får ikke leseren greie på. Grensene mellom drøm og virkelighet er altså svært uklare. Dette er litteraturens frihet. Tekstens kompleksitet åpner opp for undring da leseren aldri får svar på hva som er virkelighet og hva som er fantasi eller drøm.

4.4.2 Sjrafføret som fantastisk element og dets symbolikk

Et annet element som gjør grensene mellom fantasi og virkelighet uklare er sjirafføret. Rune får dette av bestefaren på et av sine superheltoppdrag. Sjrafføret ble først presentert da Runes familie hadde besøk av det Rune kaller begravelsesmannen. Moren forteller om øret og dets magiske krefter, men at hun ikke fant det da de ryddet huset til bestefaren (Øvreås, 2013, s. 53). Senere i boka bruker Rune øret for å ønske seg noe. Nå har han sjirafføret med seg i våken tilstand. I verbalteksten får vi høre hvordan Rune holder sjirafføret fysisk i hendene. Sjrafføret nevnes altså først av moren som er i den virkelige verden. Deretter får Rune sjirafføret av bestefaren som tilhører den fantastiske verden og bringer det med seg tilbake til den virkelige verden. Sjrafføret beveger seg altså mellom virkeligheten og det fantastiske, noe som legger til rette for leserens undring.

Etter begravelsen er Runes redsel for å bli oppdaget så sterk at han løper ut av huset med sjirafføret i hendene.

Han fant pakken med sjirafføret i lomma. Fisket opp klokka fra den andre lomma. Han åpnet papiret [...] Han hvisket noe inn i øret. Hvisket de samme ordene om og om igjen. Han hvisket, og mens han gjentok de samme ordene så lavt han kunne, så han med en gang at klokka begynte å gå. Sekundviseren begynte å røre seg, men ikke som vanlig. Den gikk baklengs» (Øvreås, 2013, s. 120-121).

Her kommer også klokka inn i bildet. Den går plutselig baklengs som kan være et bilde på at tiden blir skrudd bakover. Dette er et uklart element i fortellingen. Barneperspektivet er aktivt til stede ved å vise hvordan barns fantasi kan være en del av virkeligheten. Hvordan Rune, Atle og Åse kommer seg unna problemene får ikke leseren vite. Om det var Runes ønske til sjirafføret som gjorde at de slapp unna, altså at magien virket, eller om det løste seg realistisk vet vi ikke. Dette utgjør en svært kompleks handling som åpner for produktiv lesning.

Sjirafføret er et av de fantastiske elementene som blir presentert med den gule fargen. Det kan også bli sett på som et symbol på at bestefaren er en god lytter. Rune opplever bestefaren som en god lytter, noe han ikke føler foreldrene og vennene kan på samme måte. Vennene er gode støttespillere og viktige hjelpere i å håndtere konfrontasjonene med de eldre guttene, men de skaper ikke samme trygghet som bestefaren gjør. Bestefaren representerer voksenverden og den tryggheten voksne skal kunne gi barn. Det kan virke som at moren har mye å bearbeide selv rundt sorgen over bestefaren og vet ikke hvordan hun skal hjelpe Rune. Moren forteller Rune at hun møtte bestefaren i en drøm: «- Men bestefar sa bare at nå var det Rune sin tur til å ønske seg noe» (Øvreås, 2013, s. 118). Dette kan være grunnen til at moren ikke fant sjirafføret da hun ryddet. Rune får sjirafføret av bestefaren fordi han opplever bestefaren som en trygg voksen. Bestefaren er en god lytter og han forstår og tillater Rune å føle det han føler.

4.4.3 Illustrasjonenes bidrag til fantasi og grenseoverskridelser

Som nevnt i kapittel 4.2 er illustrasjonene en viktig del av fortellingen og bidrar hele veien til å skape grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske. Det er i illustrasjonene at det fantastiske virkelig kommer fram. Det er ikke bare verbalteksten som er en del av virkeligheten i boka. Illustrasjonene spiller en stor rolle i framstillingen av Runes virkelighet. I både illustrasjonene og verbalteksten blir de fantastiske elementene avbildet som en del av virkeligheten. Illustrasjonene bidrar med å vise hvordan Runes fantasi blir like virkelig som virkeligheten som omgir han i boka. Fordi illustrasjonene er en del av bokas

realistiske framstilling er de med på å skape undring hos leseren rundt hva som er virkelig og uvirkelig.

Runes redsel for de eldre guttene blir etter hvert så stor at fantasien hele tiden spiller han et puss. «Med ett skvatt Rune til. Han syntes han hørte skrensing med sykkeldekk over grusen. Syntes det kom politisirener langt borte fra. Han gned seg i ørene, prøvde å holde pusten for å lytte, men lydene forsvant» (Øvreås, 2013, s. 78). Illustrasjonen forteller og utfyller verbalteksten ved å vise Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen som sykler i Rune sin pute.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 78)

Selv om vi får høre at bestefaren er død i verbalteksten er han tydelig til stede i illustrasjonene. Dette gjør fortellingen virksam for leseren. Det er her grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske skjer. Rune og bestefaren er illustrert sammen og gjennom enkle dialoger i verbalteksten får leseren innblikk i samtalene deres. Forholdet mellom verbalteksten og illustrasjonene er altså med på å skape disse grenseoverskridelsene og inviterer leseren til å undre seg over hva som er virkelig og hva som er fantasi. For eksempel kan det at bestefaren er til stede i illustrasjonene utfordre leseren på om bestefaren er død eller levende. Under disse nattlige møtene går fargene bestefaren er framstilt i gjerne i ett med den mørkeblå bakgrunnen, som kan indikere at det er natt (Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås, 2013, s. 41). Når Rune får høre bestefarens historier er disse illustrert. I det første møtet med bestefaren, når han forteller historien om fisketuren, er han tegnet litt utydelig. Her er også historien illustrert under. Bestefaren er tegnet i en tynn blå strek, mens fortellingen er illustrert i den vanlige svarte streken (Illustrasjon: Øyvind Torseter i Øvreås, 2013, s. 43). Mitt inntrykk er at dette viser til en glidende overgang inn i historien bestefaren forteller, noe som gjør fortellingene hans ekstra levende for leseren samtidig som bestefaren blir halvveis uvirkelig. Bestefaren overdriver gjerne i historiene, noe som gjør historiene ekstra interessante. I tillegg bidrar dette til å stimulere og øke Runes, men også leserens, fantasi. Det at historiene er illustrert gjør dem enda mer virkelighetsnære.

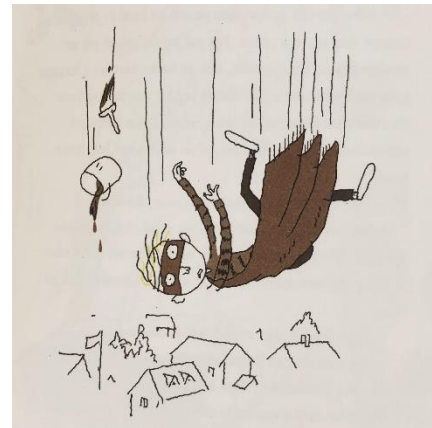
4.4.4 Fantasi og virkelighet smelter sammen

I dette siste delkapittelet av analysen utforskes slutten av boka hvor fantasien og virkeligheten smelter sammen.

Bestefaren innlemmes ikke lenger bare i Brunnes nattlige superhelt-oppgave, men også når Rune er seg selv på dagtid. Forholdet mellom fantasi og virkelighet framstilles dermed mer dynamisk og spenningskapende. Denne delen av analysen ser også på hvordan fantasien får en

terapeutisk funksjon for Rune. Mot slutten av fortellingen, etter bestefarens begravelse og bøllene har blitt straffet,

våkner Rune av at han faller i en drøm. Illustrasjonen viser Rune utkledd som Brune falle ned fra himmelen.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 129)

«Han gned seg i øynene og hørte tikkingen fra klokka» (Øvreås, 2013, s. 128). Selv om det har blitt dag legger Rune merke til at klokka fra bestefaren tikker. Rune lar Brune-drakta ligge igjen i klesskapet og kler på seg sine vanlige klær. Han drar ut og møter bestefaren som har sneket seg ut av kista. Denne gangen er Rune seg selv.

Det oppstår en sammensmelting av det realistiske og det fantastiske.

- Jeg vil ikke at du skal forsvinne, Bestefar.
- Jeg veit det. Derfor lever jeg også. I den gamle klokka. Hver gang den tikker er det hjertet mitt som slår, og jeg som hvisker til deg at alt kommer til å gå bra (Øvreås, 2013, s. 130).

Illustrasjonen viser Rune og bestefaren ved steinen.

Fargebruken er enkel med kun den svarte strektegningen.

Nesten hele bakgrunnen og forgrunnen er gul, ellers har den noen få nyanser av grønt i gresset og noen brune

blader på bakken. Bestefaren er denne gangen illustrert uten farger, og fargene omgir han.



Illustrasjon: Øyvind Torseter
i Øvreås (2013, s. 131)

Øvreås (2013) bruker barneperspektivet på en eksepsjonell måte ved å vise hvordan fantasien er av terapeutisk funksjon for Rune. Denne framstillingen viser hvor sammensveiset virkelighet og fantasi kan framstå for barn. Barneperspektivet er tydelig til stede i fortellingen.

Gjennom fortellingen om Rune viser Øvreås (2013) hvordan det fantastiske ikke nødvendigvis er et brudd på virkeligheten for barn, men at fantasien kan brukes som en måte for barnet å erfare virkeligheten. Det fantastiske blir altså her et viktig ledd i etableringen av barneperspektivet i barnelitteratur. For Rune hører fantasien og virkeligheten sammen. De inngår i hverandre.

Det siste møtet Rune har med bestefaren viser at fantasien og drømmene har vært hjelpsomme i bearbeidelsen av sorgen. Fantasien har også vært til hjelp i konfliktene med de eldre guttene. Klokka Rune arvet vil alltid være en påminnelse om at bestefaren fremdeles er der som en usynlig støtte. Rune forstår at bestefaren fortsatt vil være til stede i minnene og tankene hans. Når minnene og tankene ikke strekker til har Rune alltid drømmen å gå til. Runes samtaler med bestefaren, både som seg selv og superhelten Brune, kan gjenspeile en sorgprosess.

Rune er det Andersen (2019, s. 37-38) kaller en rund og dynamisk karakter. Han framstår som mer samlet og stødig mot slutten enn det han gjorde ved bokas begynnelse. Han forandrer seg fra situasjon til situasjon. Overfor Prestesønnen, Anton og Ruben fra Drammen føler Rune seg liten, pinglete og redd. Når han er sammen med Atle og Åse opplever han trygghet. Det er når han er sammen med bestefaren at Rune opplever den største tryggheten og aksepten. Sammen med bestefaren kan han være seg selv. På slutten kan Runes redsel vike da han vet at de eldre guttene har fått straff. Gjennom fortellingen har han gått gjennom en gradvis utvikling. Ved siden av å ha forsonet seg med bestefarens død vet Rune at han har gode venner som støtter han. Rune har utviklet seg. Han har funnet sin indre superhelt. Boka viser hvordan barn kan finne styrke i fantasi og lek og ta det med seg videre til andre aspekter i livet. Måten Øvreås og Torseter (2013) inkluderer det fantastiske i både verbalteksten og illustrasjonene viser hvordan fantasien kan være til barns beste. Øvreås og Torseter (2013) inkluderer Runes fantasi og drøm på en så naturlig måte at det tilfører boka en egen fantastisk dimensjon. Barneperspektivet er tydelig til stede i hvordan Rune blander fantasien og virkeligheten så naturlig i leken, og hvordan han bruker den for å bearbeide det vanskelige han opplever. Dette er verdifulle sider ved boka som gir mulighet til utforskning og ettertanke for leseren. Det er dette jeg tar med meg inn i dramaforløpet. På denne måten kan jeg ivareta og videreføre alle disse sidene i boka og dramaforløpet vil kunne fungere som en kollektiv lesning.

5. Utviklingen og gjennomføringen av dramaforløpet

I dette kapittelet presenterer jeg hvilke deler av *Brune* (2013) og den litterære analysen jeg har tatt med inn i dramaforløpet, et kort resyme av hvordan det gjennomføres samt hvilke aktiviteter som blir benyttet.

5.1 *Brune* som utgangspunkt for dramaforløpet

Det litterære arbeidet med *Brune* (2013) er utgangspunktet for utviklingen av dramaforløpet. I forrige kapittel gjorde jeg en litteraturanalyse av barneboka. I analysen har jeg sett på hvordan kompleksiteten, dobbeltheten i framstillingen av Runes karakter og grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske er med på å utfordre leseren når det gjelder fantasi og virkelighet. Overgangsmarkørene mellom det realistiske og fantastiske og barneperspektivet som framstiller barns evne til å blande fantasi og virkelighet i lek var sentralt.

Litteraturanalysen har gjort det lettere å velge ut hvilke deler av boka som er relevante å ta med inn i dramaforløpet. Ut ifra litteraturanalysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i seks tekstutdrag i utarbeidelsen av dramaforløpet. De valgte tekstutdragene er:

1. Rune får vite at bestefaren er død. Han får malingen av tanten og klokken etter bestefaren (Øvreås, 2013, s. 7-17).
2. Rune blir til superhelten Brune og oppdager at klokka begynner å tikke (Øvreås, 2013, s. 34-38).
3. Brune maler sykkelen til Ruben fra Drammen og møter bestefaren ved steinen for første gang (Øvreås, 2013, s. 38-45).
4. Rune oppdager de eldre guttene som raserer hytta og rømmer til Åse (Øvreås, 2013, s. 22-25)
5. Rune og Atle havner i trøbbel med de eldre guttene og rømmer til Åse. Hyttelovens voktere blir til (Øvreås, 2013, s. 61-73).
6. Rune våkner fra en drøm og møter bestefaren ved steinen som seg selv (Øvreås, 2013, s. 128-133).

I disse tekstutdragene blir vi kjent med Rune og hvordan han finner fram til en ny side i seg selv (modige, uredde Brune), grenseoverskridelsene og overgangsmarkørene mellom det

realistiske og det fantastiske, hvilke konflikter (både indre og ytre) han møter, hvordan han inkluderer vennene sine inn i denne leken og hvordan Rune forsoner seg med sorgen over bestefaren.

I neste delkapittel følger et kort resyme av dramaforløpet samt en beskrivelse av de ulike dramaaktivitetene som benyttes.

5.2 Gangen i dramaforløpet

Dramaforløpet går over fire undervisningsøkter på fire dager hvor jeg som masterstudent trer inn i lærerrollen for elevene. Når elevene kommer inn i klasserommet er det bilde av boka på tavla. I tillegg ligger superheltkappa og klokka fra bestefaren framme i klasserommet sammen med boka. Dette er for å sette stemningen for det som skal skje. Fokuset i dramaforløpet ligger på kompleksiteten i boka og det tematiske rundt sorg, vennskap, konflikter og mot. Gangen i hver økt er utformet på samme måte. Hver økt starter med høytlesning av et til to tekstutdrag, etterfulgt av en kort samtale om hva elevene har hørt. Deretter får elevene delta i en til to dramaaktiviteter enten gjennom rolle på veggen, frysbilder, tom stol eller å oppleve lærer-i-rolle. Elevene får også tegneoppdrag hvor de skal tegne noe fra fortellingen om *Brune* (2013). Lærer-i-rolle benyttes i to av øktene. Her får elevene stille spørsmål til Brune for å bli bedre kjent med den litterære karakteren. I rolle på veggen får elevene arbeide enda mer med Rune (og Brune) som litterær(e) karakter(er). Under frysildeaktiviteten ligger fokuset på vennskapet mellom Rune, Atle og Åse og konfliktene med de eldre guttene. Hver økt avsluttes med at vi samler oss i en ring. Her snakker vi om hva elevene har opplevd i løpet av økta. Til slutt holder alle hender og klemmer hverandre. Undervisningsforløpet i sin helhet, hvor øvelser og mål blir nøyere beskrevet, finnes i oppgavens vedlegg (Vedlegg 3).

Arbeidet veksler mellom arbeid i fiksjon hvor elevene får oppleve at lærer (meg som masterstudent) inntar fiktive roller fra Brune-universet, og arbeidet i virkeligheten. Inn og utgang av fiksjon blir markert ved bruk av kostyme som lærer skifter til (i lærer-i-rolle) samt ved at lærer ringer i en fiksjonsbjelle. Funksjonen til fiksjonsbjella er å bidra til å gjøre det lettere å skille mellom her-og-nå-rommet og det fiktive, innbilte rommet i Brune-universet.

Superheltekappen til Brune og klokka Rune får av bestefaren fungerer som en rød tråd gjennom hele undervisningsforløpet da disse opptrer som sentrale overgangsmarkører mellom det fantastiske og realistiske i den litterære teksten. Disse rekvisittene ligger til stede fremst i klasserommet i hver økt og er med på å skape stemningen for å tre inn i fiksjonsuniverset sammen. I tillegg blir superheltekappa og klokka benyttet av lærer (meg som masterstudent) under lærer-i-rolle.

5.2.1 De ulike aktivitetene

Her følger en beskrivelse av de ulike elementene i dramaforløpet jeg har utviklet:

Høytlesning: Høytlesningen blir brukt som inngang til den litterære teksten. Dette åpner elevenes mulighet for å tre inn i fiksjonsuniverset sammen. Hennig (2017) trekker fram akkurat dette om høytlesning. Når klassen får oppleve en fortelling sammen utfolder fortellingen seg i et fellesskap i tillegg til å skape en nærhetssituasjon som er givende for alle parter (Hennig, 2017, s. 115). Høytlesning er en mulighet for å få med alle elevene fra start og man kan sammen med elevene reflektere over teksten (Hennig, 2017, s. 159).

Rolle på veggen: Dette er en teknikk som egner seg i arbeidet med å bli kjent med en rollefigur eller litterær karakter i en tekst. Arbeidet går ut på å tegne et omriss av en person i full størrelse for så å fylle inn fakta om denne karakteren (Sæbø, 2023, s. 53). I dramaforløpet blir elevene bedt om å tegne to omriss, et av Rune og et av Brune. Inne i omrisset skriver elevene det de har lært om karakterene etter høytlesningen, og rundt omrisset skriver de ting de ønske å vite. Dette gjennomføres den første dagen i dramaforløpet, og arkene blir hengt opp på veggen bakerst i klasserommet. Øvelsen er ment for å se hva elevene har fått med seg. Den er også ment som hjelp til meg slik at jeg kan ta med meg elevenes ønsker videre i utforskningen av Rune som litterær karakter.

Lærer-i-rolle: To ganger i løpet av dramaforløpet går jeg inn i rollen som Brune fra boka ved hjelp av et kostymeskift. Elevene får mulighet til å stille spørsmål for å bli bedre kjent med den litterære og fiktive karakteren.

Frysbilder: At elevene lager frysbilder vil si at de modellerer seg selv eller andre i rolle. Metoden kan også kalles tablå eller stillbilder og framstår som et fryst øyeblikk av en situasjon eller en figur hvor både følelser og handlinger med kropp og ansikt uttrykkes (Sæbø,

2023, s. 51). Her blir elevene delt inn i mindre grupper og få utdelt ulike illustrasjoner fra fortellingen. I denne øvelsen ligger fokuset på vennskap og konflikter. Elevene skal altså lage frysbilder ut ifra illustrasjonene hvor Rune, Atle og Åse er ute på superheltoppdrag eller hvor de står midt i en konflikt med Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen.

Tom stol: Dette er den siste aktiviteten i dramaforløpets siste økt. Her står det en tom stol fremst i klasserommet. Elevene blir bedt om å se for seg at det sitter en person med navnet Nils i stolen som skal begynne i klassen deres. De skal nå fortelle Nils hva de har opplevd og lært i arbeidet med barneboka *Brune* (2013).

6. Analyse av dramaforløpet

I dette kapitlet presenteres analysen av dramaforløpet. Her ser jeg på hvordan dramaforløpet kan være en kollektiv måte å utforske kompleksiteten og produktiviteten i barneboka *Brune* (2013). I dette kapitlet presenteres funnene fra dramaforløpet som ble gjennomført med elevgruppen på 2. trinn. Jeg vil nå se på hvordan litteraturanalsen av barneboka gjenspeiles i dramaforløpet. I tekstanalysen så jeg på hvordan jeg mener barneboka *Brune* (2013) gir et godt eksempel på barns evne til å blande fantasi og virkelighet. I analysen av datamaterialet har jeg funnet flere temaer som jeg koblet opp til hvordan elevene forholdt seg til fiksjonen, arbeidet med Rune som litterær karakter, hvordan elevene viste empati for Brune og hvordan de ble opptatt av rett og galt.

6.1 Hvordan elevene forholdt seg til fiksjonen

«Da jeg ringte i bjella var det i starten gjerne litt fnising og spente elever. Etter hvert gikk fnisingen over til hysjing. Elevene hysjet på hverandre og ventet i spenning på det som skulle skje, enten det var å lese dagens tekstutdrag eller lærer-i-rolle.»

(Utdrag fra feltdagbok).

Fiksjonsbjella er noe ukjent og et nytt element for elevene. Den er med på å skape spenning. Bjella vekker oppmerksomheten deres, og elevene virker nysgjerrige på hva som skal skje. Funksjonen til fiksjonsbjella er å markere overgangen mellom fiksjon og virkelighet. Elevene tar fiksjonsbjella på alvor.

“

LiR: Vær så snill å ikke fortelle til noen at dere har møtt på meg i dag.

Flere elever i kor: Vi lover å holde hemmeligheten din. (Lærer ringer i bjella).

Elev12: Nå kan ikke hemmeligheten komme ut.

(Utdrag fra lydopptak).

Her viser elevene hvordan de er med på leken og fiksjonen. Etter at lærer ringer i fiksjonsbjella konkluderer eleven at hemmeligheten ikke kan komme ut. Dette peker på

bjellas funksjon som overgangsmarkør. Fiksjonen er over, men blir med videre ved at hemmeligheten fra fiksjonen ikke kan bli avslørt i virkeligheten. Dette er et godt eksempel på et av stedene vi beveger oss mellom det virkelige her-og-nå-rommet og det fiktive rommet ved hjelp av fiksjonsbjella. Elevene lever seg inn i den skapte fiksjonen og tar med seg samtalen fra det fiktive rommet inn i her-og-nå-rommet. Dette er også et godt eksempel som viser at barns fantasi ikke har noen grenser.

“

«[Lærer] når skal vi møte Svartle eller Blåse?»

(Elevsitat fra lydopptak).

Flere ganger i løpet av de fire øktene spør elevene om de kan møte Brune igjen. En av elevene uttrykker siste dagen at den ønsker å møte andre karakterer fra Brune-universet. Dette gir meg inntrykk av at elevene opplever lærer-i-rolle som et av høydepunktene i dramaforløpet.

«Elevene viste stort engasjement og interesse for klokka Rune hadde arvet fra bestefaren. De synes det var særlig spennende at klokka og superheltekappa faktisk lå til stede i klasserommet.

Elevene spurte flere ganger om de kunne ta på klokka og se nøyer på den.»

(Utdrag fra feltdagbok).

Elevenes engasjement for overgangsmarkørene er tydelig til stede helt fra starten. Dette kommer tydelig fram i samtalen med elevene etter de får høre om klokkas funksjon under høytlesningen.

“

Elev6: Mmm at ehh når han skrudde på klokka, så funka ´n ikke med en gang.

Lærer: Mhm. Når var det klokka begynte å fungere da?

Elev7: Når han ble en superhelt.

(Utdrag fra lydopptak).

Under klasseromssamtalen viser elevene at de ser klokkas viktige funksjon som overgangsmarkør mellom det realistiske og det fantastiske. Elevene får med seg at første gang klokka begynner å tikke er når Rune blir til Brune. De viser altså forståelse for at overgangen

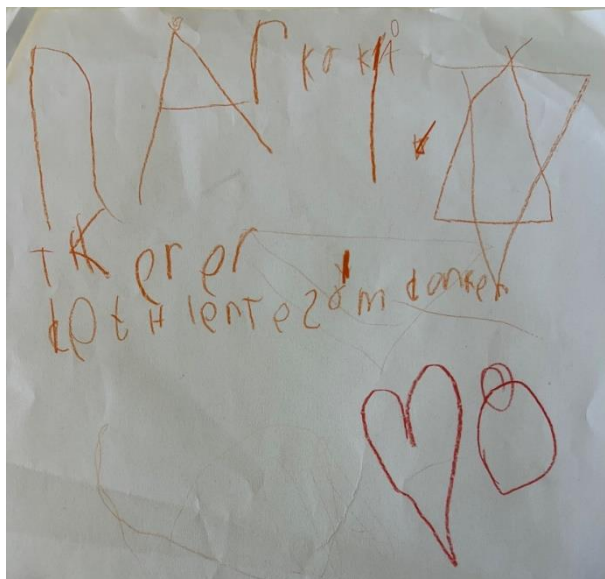
fra å være Rune til å bli Brune bare kan skje når klokka tikker. Det virker som at overgangsmarkørene gjør elevene ekstra interesserte i fortellingen. Dette engasjementet kan ha blitt forsterket ved at klokka og superheltkappa ligger framme i klasserommet under hele dramaforløpet. De er spennende elementer for elevene.

“

«For di klokka tikket, og hvis klokka tikket så levde bestefaren.»

(Elevsitat fra lydopptak).

Flere av elevene viser også forståelse for at Rune kan møte bestefaren sin og snakke med han når klokka tikker og superhelt-timen starter. Det er under denne timen bestefaren blir levende.



“

«Når klokka tiker (tikker) er det hjerte som donker (dunker)»

(Elevsitat fra tegneoppdrag).

Figur 1: Elevarbeid fra det andre tegneoppdraget.

I det siste tegneoppdraget velger en av elevene å skrive framfor å tegne. Dette er også en av elevene som blir svært opphengt i klokka fra bestefaren. Det eleven skriver her viser vedkommende sin interesse for klokka. Elevenes engasjement for klokka som overgangsmarkør kommer også til syne i flere av de andre elevenes tegninger. Dette utforskes mer i neste delkapittel.

Jeg opplever at elevenes oppmerksomhet og engasjement blir vekket under arbeidet i fiksjon når jeg er i rolle som Brune. Her er elevene ekstra aktive. Det er under lærer-i-rolle at elevene virkelig får oppleve overgangen mellom det fiktive rommet og her-og-nå-rommet. Leken er en sentral del av barns hverdag, og ved å arbeide med den litterære teksten gjennom fiksjon og drama kan man komme tettere på elevenes virkelighet. Barn er vant til å være i denne hit-

og-dit-bevegelsen når de leker (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 120). Å jobbe i denne hit-og-dit-bevegelsen gjennom fiksjonen og lærer-i-rolle kan bidra til at elevene får dypere forståelse for *Brune* (2013) fordi det oppleves nært deres virkelighet og forståelse.

6.2 Arbeid med Rune som litterær karakter

I rolle på veggen-aktiviteten skal elevene utforske dobbeltheten i Rune ved å finne ut av hva de har lært om Rune og Brune som litterære karakterer. På to store ark tegner elevene omriss av to kropper hvor de skal skrive hva de har lært og hva de ønsker å vite om Rune og Brune. Dette er en av de første øvelsene i dramaforløpet.

“

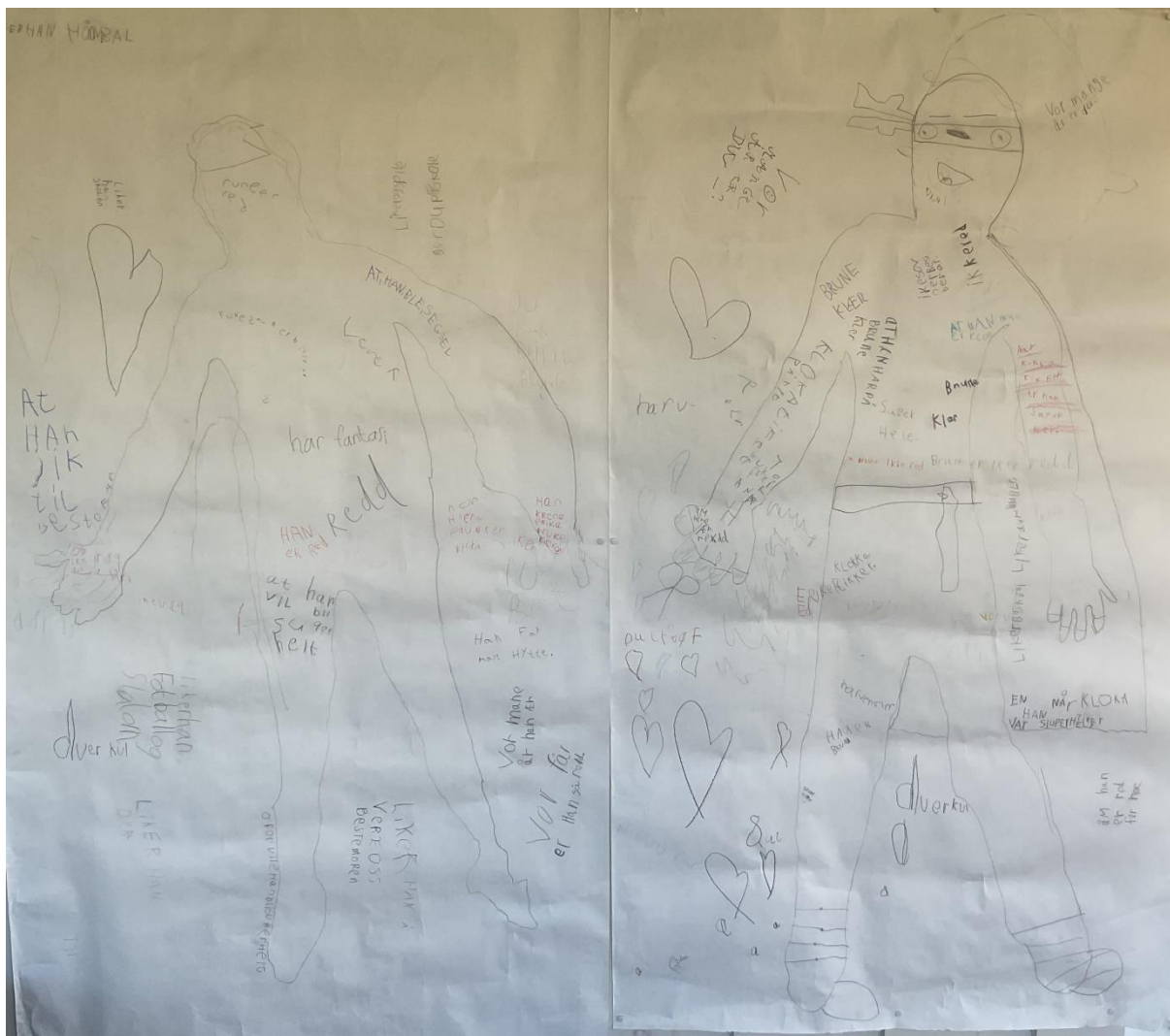
«Men det er jo Rune som er Brune!»

(Elevsitat fra lydopptak).

«I rolle på veggen fikk jeg inntrykk av at elevene hadde vanskelig for å skille Rune og Brune fra hverandre. Dette var jo forståelig, med tanke på at de er den samme karakteren. Her prøvde jeg å være tydelig på at akkurat under denne aktiviteten skulle de prøve å se for seg Rune og Brune som to forskjellige litterære karakterer. Dette var for å se om elevene merket seg om Rune oppførte seg forskjellig ut ifra om han var seg selv eller Brune.»

(Utdrag fra feltdagbok).

Elevene ser med en gang at Rune og Brune er den samme karakteren når vi leser det første tekstutdraget. I utdraget fra feltdagboken ser vi at det tar litt tid for elevene å omstille seg til å se på Rune og Brune som to forskjellige karakterer i denne aktiviteten. Dette er interessant med tanke på det grenseoverskridende og overgangen mellom det realistiske og det fantastiske i barneboka. Barns fantasi har ikke disse grensene.



Figur 2: Rolle på veggen.

Elevenes forståelse for at Rune savner bestefaren sin, i tillegg til å være redd for de eldre guttene, kommer til syne under arbeidet med rolle på veggen. En elev skriver spørsmålet «Hvorfor er han så redd?» rundt omrisset på Rune-plakaten. I andre utsagn på Rune-plakaten skriver elevene ting som «Redd», «At han ble lei seg», «Han savner bestefar», «Han liker bestefar», og «Har fantasi». På Brune-plakaten er «At han er tøff» og «Brune er ikke redd» en gjenganger i flere av elevenes utsagn. Dette viser at elevene etter hvert klarer å se noen tydelige forskjeller i hvordan Rune framstår som seg selv og som superhelten Brune.

I forberedelse til siste lærer-i-rolle har vi en samtale om hva det kan være lurt å spørre Brune om. Elevene vet at dette er det siste møtet de kommer til å få med Brune. I forkant snakker vi en god del om hvilke tanker elevene har om hvordan det er Rune, og ikke Brune, som møter

bestefaren i slutten av boka. Her kommer elevene med spørsmål som handler om overskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske.

“

Elev18: Hvorfor han tror det som han drømte om, at han trodde det var ekte, at det skulle skje.

Elev1: Hvorfor han ikke tok på superheltdrakta når han skulle møte bestefaren.

Elev 5: Kan jeg spørre han om åssen han ble til Brune, så har han kanskje skiftet navnet til Brune fra Rune?

(Utdrag fra lydopptak).

Elevene kommer med forslag til flere gode spørsmål rundt hvordan Rune kan bli til Brune. Dette åpner opp for samtale rundt overgangen mellom det realistiske og det fantastiske, nettopp det som gjør boka kompleks. Elevene kommer også med spørsmål om hvorfor Rune møter bestefaren som seg selv i det siste tekstutdraget.

“

«Hvordan kan du bytte navn fra Rune til Brune?»

(Elevsitat fra lydopptak).

Ved å jobbe i fiksjon og møte karakteren Brune fra fiksjonsuniverset gjennom lærer-i-rolle får elevene mulighet til å forstå situasjoner og personer bedre gjennom å stille spørsmål.

«Under lærer-i-rolle forsøkte jeg flere ganger å uttrykke at Rune savnet bestefaren og redselen han hadde for å bli oppdaget. Jeg opplevde at elevene tidlig forsto at Rune var veldig glad i bestefaren sin og historiene bestefaren fortalte. Det så ut som at elevene fikk bedre forståelse for Runes tanker og følelser når karakteren ble levendegjort og sto «fysisk» i rommet sammen med dem.»

(Utdrag fra feltdagbok).

I arbeidet med å bli kjent med Rune som litterær karakter får elevene et tegneoppdrag som går ut på tegne Brune på superheltoppdrag. Her skal elevene ha med en tankeboble hvor de skriver hva de tror Rune går og tenker eller føler på.



«Han er glad ..»

(Elevsitat fra tankeboble).

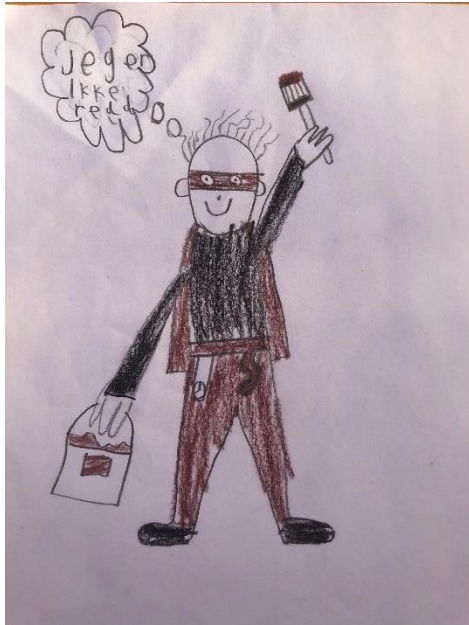
Figur 3: Elevarbeid fra det første tegneoppdraget.



«Brune er kul» (Elevsitat fra tankeboble).

Figur 4: Elevarbeid fra det første tegneoppdraget.

Her ser vi to tegninger hvor ansiktsuttrykket ikke samsvarer med teksten i tankebobla. Brune er lei seg, men tankebobla sier noe annet. Tegningene viser både redsel, tristhet og glede. Det er fascinerende å se hvordan teksten i tankebobla ikke alltid samsvarer med ansiktsuttrykkene elevene tegner. Dette kan tyde på at elevene på et plan forstår denne doble framstillingen av karakteren Rune.



«Jeg er ikke redd»

(Elevsitat fra tankeboble).

Figur 5: Elevarbeid fra det første tegneoppdraget.

I andre tegninger uttrykker tankebobla og ansiktsuttrykkene det samme. Her ser vi en tegning hvor Brune er glad. Denne eleven er veldig opptatt av at Brune er tøff som drar rundt og maler syklene til bøllene med brunmalingen.

Det første tegneoppdraget viser også elevenes engasjement for klokka Rune arvet av bestefaren. Klokka er til stede i stort sett alle elevenes tegninger. Tegneoppdraget gir elevene muligheten til å uttrykke dette engasjementet. Å se klokka i så mange av tegningene gir også meg som lærer et inntrykk av hvor engasjerte elevene er i klokka som overgangsmarkør.

6.3 Hvordan elevene viser empati med Brune

“

«Det er ingenting å være lei seg for»

(Elevsitat fra lydopptak).

«Elevene var svært engasjerte under lærer-i-rolle i dag. Det virket som at flere av de følte på sorgen Brune uttrykte. Under lærer-i-rolle uttrykte en av elevene at den visste at Brune hadde malt sykkelene til Ruben fra Drammen. Dette ga meg muligheten til å spille på Brunnes redsel

for å bli oppdaget. Flere ganger under viste elevene stor empati overfor Brune og det var flere tilfeller hvor de ønsket å trøste han når de så at han var lei seg.»

(Utdrag fra feltdagbok).

Elevene uttrykker flere ganger overfor lærer-i-rolle som Brune at det ikke er noe å være lei seg for den ugagn han har gjort mot de eldre guttene. Ved å trøste han og si at det ikke er noe å være lei seg for viser elevene både støtte og empati for Brune og handlingen hans.

Bestefaren er også en av de litterære karakterene som elevene blir opptatt av. I samtalen som finner sted etter elevenes første introduksjon til *Brune* (2013) får de spørsmål om hva de husker best fra høytlesningen av tekstutdragene.

“

Elev1: At eh. At han farfaren (bestefaren) døde.

Lærer: Hva vet vi om Rune?

Elev8: At han liker bestefaren sin.

(Utdrag fra lydopptak).

Elevene viser her at de har fått med seg at bestefaren er død. De trekker også fram at Rune er veldig glad i bestefaren sin. Det kan tyde på at elevene får denne opplevelsen av at Rune er glad i bestefaren ut ifra høytlesningen selv om dette ikke kommer eksplisitt fram i verbalteksten.

Under lærer-i-rolle er det Brune elevene møter. Siste gangen elevene får oppleve lærer-i-rolle avslører Brune at han egentlig bare er Rune. Her viser elevene forståelse og empati. De gir Rune tillatelse til å fortsette å være Brune. De tillater han å fortsette å leve i fantasien.

“

LiR: Oi! Men kan jeg fortelle dere en liten hemmelighet?

Elevene i kor: Ja.

LiR: Det er egentlig bare meg Rune. Jeg har gått rundt og kledd meg ut som en superhelt, fordi jeg syntes det var så vanskelig når Anton og Prestesønnen og Ruben fra Drammen var slemme mot meg. Og jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre.

Elev18: Fortsett å være Brune hvis du vil være Brune.

LiR: Kan jeg fortsette å være Brune hvis jeg vil?

Elevene i kor: Ja!

LiR: Det er snilt av dere.

(Utdrag fra lydopptak).

Her ser vi at elevene viser empati med Rune. Elevene lever seg inn i fiksjonen og ser at Rune er lei seg og sårbar når han avslører hemmeligheten om at det er han som er Brune. Det kan virke som at det å jobbe i fiksjon bidrar til å fremme følelser hos elevene. Elevenes empati kommer særlig til syne når de tillater han å fremdeles være Brune, som blir en form for trøst.

Selve kjernen i dramafaget er deltakernes mulighet til å leve seg inn i fiktive situasjoner. Dramaforløpet åpner opp for at deltakerne kan relatere seg til handlingen i *Brune* (2013) samtidig som de utvikler sin forståelse av virkeligheten.

“

LiR: Men ... Hhhar dere noen gang opplevd at noen har vært slemme mot dere?

Elevene: Ja!

Elev6: Mange ganger.

(Utdrag fra lydopptak).

Her ser vi hvordan elevene relaterer seg til det de opplever i dramaforløpet. Elevene trekker fram egne erfaringer og følelsesmessige minner som de kan knytte opp mot dramaforløpets handling. Bruken av høytlesning og arbeid i fiksjon bidrar til at elevene får forståelse for andre menneskers tanker og følelser samtidig som de får uttrykke egne opplevelser.

6.4 Hvordan elevene blir opptatt av rett og galt

«Elevenes fokus på rett og galt var noe som overrasket meg på en positiv måte. Deres evne til å reflektere og komme med gode refleksjoner rundt hvorfor Rune malte sykkelen til Ruben fra Drammen åpnet opp for en god samtale rundt etiske problemstillinger og rett og galt.»

(Utdrag fra feltdagbok).

Situasjonen hvor Rune maler sykkelen til Ruben fra Drammen skaper blandede følelser hos elevene. Noen mener det er rett, mens andre mener det er galt av han å gjøre det. Selv om de har blandede følelser rundt situasjonen viser de empati overfor Brune når de får møte han gjennom lærer-i-rolle.

“

Elev: Hvorfor malte du den sykkelen brun?

LiR: Vet dere om hva jeg har gjort dere a?

Elevene i kor: Ja! (LiR krøller seg sammen og er lei seg og beskjeden).

Elev10: Det er ingen ting å være lei seg for. Bare så du vet det.

(Utdrag fra lydopptak).

Ved å fortelle Brune at det ikke er noe å være lei seg for viser elevene empati overfor Brune. Selve kjernen i dramapedagogikken er deltakernes mulighet til å leve seg inn i de fiktive situasjonene. Drama åpner opp for at deltakerne kan relatere seg til det som skjer, samtidig som de utvikler sin forståelse for virkeligheten. Elevene lever seg inn i den fiktive situasjonen og ønsker å trøste Rune.

I utarbeidelsen av dramaforløpet er ikke konsekvenser av rett og galt noe jeg har fokus på. I møtet med den litterære teksten, tekstutdragene og lærer-i-rolle blir elevene svært opptatt av akkurat dette. Elevenes virkelighetsoppfatning og verdensbilde kommer særlig til uttrykk i hvordan de forholder seg til tekstutdragene. Deres fokus på rett og galt åpner opp for en god diskusjon. Denne samtalen finner sted etter lærer-i-rolle hvor de spør Rune om hvorfor han gjør det:

“

Elev3: Jeg fikk høre hvordan eh hvoffor han malte sykkelen brun.

Lærer: Ja, hvorfor gjorde han det?

Elev3: Fordi at ehm, at eh hh. Det var to gutter og den mannen som ødela hytta til han og vennen. Så da ville han gi hevn.

Lærer: Ja, stemmer. Syns dere det var bra at han dro og malte sykkelen eller?

Elevene om hverandre: Ja, det var gøy. Nei.

Lærer: Noen av dere synes det er bra, andre synes det ikke var bra. Hvorfor var det ikke bra at han malte sykkelen?

Elev8: Fordi at han kunne bare sagt ifra.

Lærer: Han kunne bare sagt ifra, ja. Er det andre ting han kunne ha gjort?

Elev9: Forsvart seg.

Elev10: At når de har gjort noe slemt mot han, så må de få noe slemt også. For å kjenne hvordan det føles å ha vondt.

Lærer: Så du mener det var rettferdig det han gjorde? (Elev10 nikker).

Elev19: Han kunne bare kjeftet.

Elev1: Det er sånn at hytter kan man jo bygge opp på nytt, men maling på sykkelen kan man kanskje ikke få bort så lett.

Elev3: Jeg tenkte at det han gjorde var best, siden hvis han sa ifra til mamma og pappa så tror jeg de ikke brydde seg noe om det.

(Utdrag fra lydopptak).

De er altså svært opptatte av konsekvensene til Rune sine handlinger. Mens noen av elevene mener det er bra at Rune gjør som han gjør, er det flere elever som mener at det ikke er greit. På mange måter kan barn oppleve hevn som en måte å balansere ut det onde på, og altså virke som en rettferdig handling. Noen av elevene mener det ikke er greit at Rune tar hevn da de er redde for at den eldre guttegjengen vil fortsette å ta hevn tilbake. Dette vil skape en ond sirkel. En annen elev mener at man må følge den gylne regel: «det jeg vil at andre skal gjøre mot meg skal jeg gjøre mot dem». Det er de eldre gutten som starter konfrontasjonen ved å ødelegge hytta, dermed er det bare rettferdig at Rune får gjøre noe slemt tilbake. En av elevene trekker også fram Runes foreldre og deres tilstedeværelse. Eleven tolker det som at siden foreldrene er lite til stede at de ikke vil bry seg noe om konfliktene mellom Rune og den eldre guttegjengen.

7. Diskusjon og drøfting

I dette kapittelet vil jeg trekke fram de viktigste momentene fra kapitlene hvor analysen av *Brune* (2013) og dramaforløpet har blitt presentert. Tekstanalysen jeg har gjort av *Brune* (2013) er helt vesentlig, ettersom den ligger til grunn for utformingen av dramaforløpet. I dette kapittelet vil jeg se på hvordan det analytiske arbeidet med barneboka gjenspeiles i dramaforløpet. Jeg vil drøfte og forsøke å besvare problemstillingen i sin helhet på bakgrunn av de foregående kapitlene.

7.1 Kompleks barnelitteratur som utfordrer leseren

Dette delkapittelet tar for seg forskningsspørsmålet: *På hvilken måte utfordrer barneboka Brune leseren når det gjelder fantasi og virkelighet?* Barneperspektivet har en sentral plass. Her ser jeg i hovedsak på tekstanalysen av *Brune* (2013), og kobler dette opp mot funn fra dramaforløpet.

7.1.1 Grenseoverskridelsene i *Brune*

Grenseoverskridelsene mellom det fantastiske og realistiske i *Brune* (2013) er til stede hele tiden og er noe av det som gjør boka både kompleks og produktiv for leseren. Overskridelsene finner først sted når Rune arver klokka etter bestefaren og den begynner å tikke. Det er i superhelt-timen at Rune kan møte bestefar ved steinen. De fantastiske elementene er skrevet løpende inn i det realistiske nivået, som gjør at leseren kan se på det magiske som en naturlig del av historien. Mangelen på markeringer av brudd eller forskjeller mellom det realistiske og fantastiske åpner opp for undring. I dramaforløpet får jeg inntrykk av at elevene selv til tider opplever det som utfordrende å skille mellom hva som er fantasi og hva som er virkelig i fortellingen.

“

«*Lever bestefaren?*»

(Elevsitat fra lydopptak).

Under det siste møtet med Brune i lærer-i-rolle spør en av elevene om bestefaren lever. Dette viser hvordan kompleksiteten i teksten kan gjøre det utfordrende å skille mellom fantasi og virkelighet, og er et godt eksempel på hvordan de realistiske og fantastiske forestillingene nesten går over i hverandre, slik Slettan (2018, s. 10) beskriver. At bestefaren er til stede i illustrasjonene og dialogen med Rune kan gjøre denne eleven i tvil om hva som skal oppfattes som virkelig og uvirkelig.

Klokka Rune arver av bestefaren er den mest sentrale og viktigste overgangsmarkøren i *Brune* (2013). Som tekstanalysen viste var det klokka som satte i gang superhelt-oppdragene og møtene med bestefaren. Det er den som åpner opp for den fantastiske dimensjonen i fortellingen. Klokka kan altså bli sett på som det Nikolajeva (2017, s. 90-91) kaller et magisk middel som åpner opp døren til et magisk land. Gjennom dramaforløpet er det tydelig at elevene merker seg klokkas sentrale rolle i overgangen mellom det realistiske og fantastiske.

“

Lærer: Hva husker dere best av det jeg har lest?

Elev5: At Rune fikk klokka av faren sin.

Lærer: Som tilhørte bestefaren?

Elev5: Mhm!

Elev6: At ehh når han skrudde på klokka, så funka´n ikke med en gang.

(Utdrag fra lydopptak).

I denne samtalen, som finner sted etter første høytlesning, er det flere av elevene som trekker fram klokka Rune arvet av bestefaren som det de husker best. Klokka er noe elevene trekker fram flere ganger, både under samtalene etter høytlesningen og i forkant og etterkant av lærer-i-rolle. Klokka er også en gjenganger på elevenes tegninger fra tegneoppdragene. Den er et spennende element som engasjerer elevene. Engasjementet rundt klokka viser hvilken viktig rolle den har som overgangsmarkør mellom det realistiske og fantastiske.

7.1.2 Barneperspektivet og fantasi i *Brune*

Barns fantasi og lek er sentral i fortellingen om Rune. Gjennom fantasien og leken skaper Rune et fantastisk rom for seg selv, Atle og Åse. Deres evne til å blande fantasi og virkelighet

kommer fram på en god måte. Både i ord og bilde går Øvreås og Torseter (2013) i tett dialog med barneperspektivet. Hvordan Rune bruker fantasien for å takle sorgen over bestefarens bortgang og hvordan denne fantasien åpner opp for lek og hevn mot de eldre guttene er eksempler på barneperspektivets plass i boka.

Møhl og Schack (1980, s. 78) hevder at fantasien gir mulighet til å bearbeide forhold i den ytre verden og i barnets følelsesliv. Dette gjelder ikke litteraturen, men jeg mener det likevel kan knyttes til måten Øvreås og Torseter (2013) henvender seg til barnet som leser gjennom framstillingen av barneperspektivet og illustrasjonene. Den voksne forfatterens omsorg og vilje til å nå fram til barneleseren er et av barnelitteraturens fremste særtrekk (Birkeland et al., 2018, s. 33). Gjennom barneperspektivet vier Øvreås (2013) stor plass til barns lek og evne til fantasi. Rune bruker rolleleken som en arena for læring. Han trer inn i rollen som Brune som gir han rom til å utforske og bearbeide følelsene. Denne rolleleken Rune går inn i får en terapeutisk funksjon. Når Rune er Brune, finner han styrke og selvtillit til å bearbeide sorgen og håndtere de eldre guttene. Denne leken og fantasien kommer også tydelig fram i Torseters (2013) illustrasjoner. Måten Rune inkluderer Atle og Åse i sin superhelt-lek er et godt eksempel på barns fantasifulle handlinger. Atle og Åse er helt med og snapper opp tråden med en gang. Runes fantasi kommer også tydelig fram i Torseters (2013) illustrasjoner hvor det fantastiske ser ut til å være en naturlig del av barnebokas virkelighet. Dette er eksempler på hvordan fantasien kan være av terapeutisk funksjon for Rune. Rune vet ikke hvordan han skal takle bestefarens bortgang, og gjennom fantasien får han mulighet til å bearbeide disse følelsene. Gjennom barneperspektivet viser Øvreås (2013) hvor sammensveiset fantasien og virkeligheten kan framstå for barn. At drømmen materialiseres og de fantastiske elementene blir værende i fortellingen kan handle om å ta barneperspektivet på alvor. Det fantastiske er ikke nødvendigvis et brudd med barnets virkelighet, men et bilde på at fantasien kan brukes som en måte for barnet å erfare virkeligheten. For Rune er møtene med bestefaren like virkelig som de ytre konfliktene han står i med de eldre guttene. Fantasien får stor betydning når barn skal skape sin egen virkelighet. Rune bruker fantasien for å bearbeide sorgen. Dette viser hvordan fantasien kan være vel så virkelig som virkeligheten for barn. Barneperspektivet spiller altså en viktig rolle i grenseoverskridelsene mellom virkelighet og fantasi som finner sted i *Brune* (2013).

Ved å utforske bokas sentrale tematikk i dramaforløpet kan jeg utnytte barneperspektivet som er til stede i *Brune* (2013) ved bruk av dramapedagogikkens lekne tilnærming.

“

«Ehhh, når klokka tikker så er det bestefaren sin hjerte som dunker.»

(Elevsitat fra lydopptak).

I analysen av *Brune* (2013) kom det fram at Rune til slutt forsoner seg med bestefarens bortgang. Han vet at minnene alltid vil være der og at klokka kan være en påminnelse om at bestefaren alltid er der som en usynlig støtte. I sitatet over fra dramaforløpet ser vi at elevene forstår at bestefaren vil leve videre i klokka. Dramaforløpet gir elevene mulighet til å gå inn i sammenkoblingen av virkelighet og fantasi som barn har evne til, og som barneperspektivet i boka ivaretar. Sitatet viser hvordan eleven deler denne sammenkoblingen og kanskje stimuleres til den gjennom å oppleve boka slik som høytlesningen og dramaforløpet legger til rette for.

Jeg ser en sammenheng i mye av teorien om dramapedagogikk og måten Øvreås (2013) benytter barneperspektivet i fortellingen om Rune. Det Austring og Sørensen (2006) skriver om fiksjonskontrakt i drama og lek er svært overførbart til hvordan Rune, Atle og Åse skaper implisitte og eksplisitte avtaler rundt hvem de er i superhelt-leken. Dette er noe barn er nødt til å gjøre for å kunne lage denne felles leken. Det er kun når barna som leker anerkjenner hverandres fiksjon at de kan leke sammen (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Dette er tydelig til stede i hvordan Atle og Åse inkluderes og deltar i Runes superhelt-lek i fortellingen. Framstillingen av barneperspektivet i *Brune* (2013) viser hvordan barn kontinuerlig skaper disse fiksjonskontraktene i lek.

7.2 Fiksjon og virkelighet gjennom drama

I dette delkapittelet drøfter jeg forskningsspørsmålet: *Hvordan kan man utforske dobbeltheten av fantastikk og realisme i bokas fortellermåte gjennom et dramaforløp?* For å trekke koblinger mellom tekstanalysen og dramaforløpet diskuterer jeg sammenhengen mellom fiksjon og virkelighet i barneboka og forholdet mellom fiksjon og virkelighet i dramaforløpet.

Jeg utforsker hvordan denne overgangen er til stede på flere plan gjennom dramaforløpet. Jeg drøfter også elevenes evne til å blande fantasi og virkelighet samt hvordan de forholder seg til og opplever fiksjonen.

7.2.1 Skillet mellom fantasi og virkelighet på flere plan

Måten *Brune* (2013) er skrevet på, og hvordan illustrasjonene utgjør en del av det realistiske, kan gjøre det utfordrende for leseren å skille mellom hva som er fantasi og hva som er virkelighet. I *Brune* (2013) er det hele tiden en bevegelse hvor Rune beveger seg inn og ut av fiksjon i rolleleken som superhelt. Rune beveger seg også mellom den realistiske og fantastiske verden flere ganger i møtene med bestefaren. Denne bevegelsen inn og ut av fiksjonen benytter jeg meg av i dramaforløpet. Her veksler vi mellom å være i det Braanaas (2008, s. 263) kaller det virkelige her-og-nå-rommet og det fiktive, innbilte rommet. Ved å lese denne type litteratur gjennom drama får man et ekstra nivå av denne overgangen mellom fiksjon og virkelighet. Klokkas og superheltekappa ligger til stede i klasserommet hele tiden. Dette bidrar til å sette stemningen for fiksjonsuniverset. Skillet mellom fiksjon og virkelighet settes allerede her ved å ha disse gjenstandene fysisk til stede i klasserommet. I overgangen er fiksjonsbjella et viktig redskap hvor jeg som lærer ringer i den hver gang vi går inn og ut av fiksjonen. Det Austrang og Sørensen (2006, s. 172) kaller estetisk fordobling er til stede hele veien. Den estetiske fordoblingen skaper en dobbel bevissthet som åpner opp for at elevene kan få en opplevelse både i og av fiksjonen (Fossbråten & Bjørnstad, 2019, s. 92). Ved å hele tiden bevege oss mellom fiksjon og virkelighet i dramaforløpet utfordrer jeg elevene på det doble perspektivet av det fantastiske og realistiske i barneboka.

«Når jeg nevnte at elevene skulle få møte Brune lyste det i øynene deres. Elevene viste stort engasjement for å jobbe i fiksjon gjennom lærer-i-rolle. Rett før det første møtet med Brune var det flere elever som ikke klarte å sitte stille. De begynte å bli utålmodige. Jeg så det samme engasjementet også da de skulle få møte Brune for andre gang.»

(Utdrag fra feltdagbok).

“

Lærer: Er dere klare til å møte Brune?

Elevene høyt i kor: Ja!

Elev16: Gå og finn Brune!

(Utdrag fra lydopptak).

Elevene viser stort engasjement begge gangene de får møte Brune gjennom lærer-i-rolle. Her er aktiviteten hvor denne hit-og-dit-bevegelsen i og utenfor fiksjon, som Ellinggard og Øfsti (2023, s. 44) beskriver, er tydeligst til stede. Lærer-i-rolle er også en av aktivitetene som virkelig gjør litteraturen levende for elevene. Dramaforløpet og det litterære universet som blir skapt rundt *Brune* (2013) bidrar til at elevene får leve seg inn i litteraturen på en helt annen måte enn ved kun vanlig høytlesning.

“

«Skal vi lukke øynene?»

(Elevsitat fra lydopptak).

I overgangen hvor jeg går inn i rollen som Brune spør en elev om de skal lukke øynene. Når jeg ringer i bjella og elevene åpner øynene er det ikke lenger jeg som står foran dem, men Brune. Dette bidrar til at fiksjonen kan bli enda mer virkelig. Under lærer-i-rolle-aktiviteten får elevene stille spørsmål og snakke med Brune. På denne måten får de forestille seg og sette seg inn i andres perspektiver og tankegang. Elevene får utforske de ulike fenomenene i *Brune* (2013) gjennom fiksjonen og den estetiske fordoblingen som oppstår. Det blir konstruert en ny virkelighet, og gjennom disse får elevene tilegne seg ulike erfaringer (Gladsø et al., 2015, s. 190).

Lærer-i-rolle gir mulighet til å sette spillet i gang og påvirke handlingen ved å styre mot eller fra en bestemt handling. Denne metoden gir også rom for å samle gruppen (Braanaas, 2008, s. 261). Metoden gir meg som lærer nettopp denne muligheten til å styre fiksjonen mot det realistiske og fantastiske som finner sted i *Brune* (2013). Når læreren er i rolle foretrekker Heathcote at læreren benytter seg av rollefigurer som gir makt til å styre spillet. Likevel er det viktig at læreren ikke er så dominerende at barna blir fratatt deres bestemmelsesmuligheter (Braanaas, 2008, s. 261). I elevenes møte med Brune passer jeg på at elevene får mulighet til å stille de spørsmålene de ønsker. Dette åpner opp for at elevenes virkelighetsoppfatning får komme fram gjennom deres engasjement for å snakke om rett og galt, som jeg ser mer på i

delkapittel 7.3.2. Samtidig passer jeg på at rollespillet forblir innenfor de rammene jeg ønsker med tanke på fantasi og virkelighet og bokas kompleksitet.

7.2.2 Elevenes evne til å blande fantasi og virkelighet

At bestefarens klokke og superheltekappa ligger framme i klasserommet under hele dramaforløpet, bidrar å sette stemningen for fiksjonen.

«Elevene viste stort engasjement da de så gjenstandene som lå fremst i klasserommet. De forsto at det skulle skje noe annerledes fra deres vanlige skolehverdag»

(Utdrag fra feltdagbok).

Fantasien og forestillingsevnen bidrar til at vi kan tro på fiksjonen (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). Under begge lærer-i-rolle-sekvensene er det flere av elevene som viser at de lever seg inn i den skapte situasjonen. Samtidig er de veldig klare over at dette bare er på liksom, slik som Lillemyr (2011, s. 41) trekker fram om lek.

“

Elev10: Hvor lang tid brukte dere å lage hytta?

LiR: Vi brukte kjempelang tid, og så kom de og ødela hytta vår.

Elev24: Jeg hjelper deg med å bygge til hytter bedre, større og finere.

LiR: Å, så fint at dere kan hjelpe til!

Elev16: Ja, men vi kan ikke være med til din verden, ditt univers.

Elev11: Jeg blir med!

(Utdrag fra lydopptak).

I dette utdraget ser vi hvordan noen av elevene ønsker å bli med inn i fiksjonen. En annen elev uttrykker sin bevissthet på at det kun er fiksjon ved å si at de ikke kan bli med fysisk inn i fortellingen. Her skapes et skjæringspunkt mellom fiksjonen og virkeligheten. En del av denne elevens bevissthet blir altså værende i virkeligheten selv om den er i fiksjonen (Ellinggard & Øfsti, 2023, s. 49).

Elevene blir med inn i fiksjonen. Dette ser vi i utdraget under fra en av overgangene mellom fiksjon og virkelighet i dramaforløpet.

“

LiR: Men, oi! Der ser jeg Atle stå og vente for meg. Atle og jeg skal hjem til Åse og spise boller. Så da må jeg nesten gå jeg nå.

Elev24: Da blir jeg med deg.

LiR: Kan dere love meg å ikke fortelle det til noen at jeg har gått rundt og vært Brune?

Elevene: Ja.

LiR: Kan dere love det?

Elev18: Ja. Kors på halsen.

(Lærer ringer i fiksjonsbjella)

Elev16: Det var gøy.

Elev13: Hei, Svartle.

(Utdrag fra lydopptak).

Her ser vi igjen et eksempel på overgangen mellom det fiktive rommet og det virkelige her-og-nå-rommet. Utdraget viser hvordan noen av elevene fortsetter å leve i fiksjonen etter at jeg ringer i fiksjonsbjella. Elevens evne til å blande fantasi og virkelighet kommer til syne ved at den bringer med seg situasjonen fra det fiktive rommet inn i her-og-nå-rommet ved å vinke og si hei til Svartle.

7.2.3 Fiksjonen skaper spenning

Både lek og drama kan brukes som redskaper for å bearbeide ulike hendelser. Her skal det være trygt å spille ut og utforske på egne premisser. Larsen (1997) trekker fram at elever av og til kan oppleve leken som utrygg eller skummel. Dermed kan de få behov for å trekke seg unna fiksjonen selv om de skjønner at det bare er på liksom. Noen elever kan leve seg så inn i fiksjonen og bli så engasjert i den at de et øyeblikk kan glemme at det bare er fiksjon. Til tider kan de oppleve det som skummelt eller utrygt (Larsen, 1997, s. 41). Denne usikkerheten kommer fram under dramaforløpet når lærer-i-rolle uttrykker både redsel for å bli oppdaget og sorg over bestefaren. Under dramaforløpets siste økt er det særlig en elev som lever seg veldig

inn i fiksjonen når jeg er i rolle. Eleven må forsikre seg om at det bare er meg og det fremdeles er trygt selv om rollen uttrykker redsel.

“

«*Det er bare deg, [lærer]?*»

(Elevsitat fra lydopptak).

«De fleste elevene levde seg veldig inn i fiksjonen. Under dagens lærer-i-rolle spurte en elev flere ganger om det var jeg som sto der. Jeg trodde først dette handlet om å ødelegge fiksjonen for de andre, og jeg ble overrasket over at det kom fra denne eleven. I etterkant skjønnte jeg at dette var en elev som trengte å forsikre seg om at det var meg og at det var trygt.»

(Utdrag fra feltdagbok).

I forkant av første lærer-i-rolle blir vi i fellesskap enige om fiksjonen og at ingen skal ødelegge for hverandre. Dette blir vår usynlige fiksjonskontrakt som bidrar til at fiksjonen får utspille seg (Austling & Sørensen, 2006, s. 176). For denne ene eleven blir fiksjonen så virkelig at det oppleves svært ekte. Dermed får vedkommende et sterkt behov for å forsikre seg om at situasjonen er trygg. Fiksjonen blir altså så troverdig at eleven finner strategier for å holde fast i samtidigheten av virkeligheten og fiksjonslaget. Å lese *Brune* (2013) gjennom dramaforløpet skaper en spenning mellom virkeligheten og fiksjonen hvor elevene får erfare en annen form for leseopplevelse. Denne opplevelsen utfordrer også deres forståelse av fiksjon. Elevene blir aktive mottakere og deltakere som lever seg inn i de litterære karakterenes liv på en direkte måte.

7.3 Utforsking av bokas sentrale tematikk gjennom dramaforløpet

I dette delkapittelet vil jeg drøfte forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kan dramaforløpet utformes for å utforske bokas sentrale tematikk?* Den dramapedagogiske lesningen av *Brune* (2013) bidrar til at elevene får utforske det fantastiske og det realistiske, bokas tematikk og forholdene mellom de litterære karakterene ved å identifisere seg med situasjonene og de fiktive karakterene.

7.3.1 Tematikk som skaper følelser hos leseren

Tematikken i *Brune* (2013) bidrar til at elevene får bevege seg inn på personlige temaer og erfaringer. Under dramaforløpet er rammene slik at elevene kan utforske egne sårbare erfaringer uten at det er krav om å dele. Det er tydelig at flere av elevene identifiserer seg med Rune. De utvikler sympati for den litterære karakteren, noe som utløser elevenes følelser. De ønsker å trøste Rune, uttrykker sinne overfor de eldre guttene som raserte hytta til Rune og Atle og har blandede meninger om det var rett eller galt å male sykkelen til Ruben fra Drammen. Elevene blir også opptatt av fortellingene som bestefaren fortalte Rune.

“

Elev11: Fortalte bestefar din deg om at han kjørte til Italia?

LiR: Det gjorde han.

Elev11: Kan du fortelle?

(Utdrag fra lydopptak).

Elevene opplever fortellingene som bestefaren fortalte som spennende og morsomme. De ønsker gjerne å høre dem flere ganger slik som i utdraget over hvor eleven ønsker at lærer-i-rolle som Brune skal fortelle bestefarens historie en gang til. Denne lekenheten er med på å utvikle litteraturopplevelsen.

Litteraturen skaper og setter i gang flere følelser hos elevene. Gjennom den dramapedagogiske lesningen av *Brune* (2013) får elevene kjenne på ulike følelser, slik som Oatley (1999, s. 113) trekker fram om litteratur. Sympatien og følelsene deres kommer særlig til syne når lærer er i rolle som Brune ved at de ønsker å trøste han og si at ting kommer til å gå bra. Elevene forestiller seg Runes utfordringer.

“

«Det er ingen ting å være lei seg for. Bare så du vet det!»

(Elevsitat fra lydopptak).

Det autobiografiske minnet, den tredje psykologiske prosessen som Oatley (1999, s. 114) viser til, kommer til syne flere ganger på forskjellige måter. Blant annet nevner elevene flere ganger egne opplevelser hvor de har opplevd å bli dårlig behandlet av andre.

“

LiR: Men har dere noen gang opplevd at noen har vært slemme mot dere?

Elev6: Mange ganger. En gang i barnehagen var det sånn at vennene mine ble stengt inne av noen andre.

LiR: Oii! Var det noen som ble stengt inne? Men hva gjorde du når vennene dine ble stengt inne?

Elev6: Vi sa ifra til en voksen.

(Utdrag fra lydopptak).

Utdraget over viser hvordan denne eleven trekker fram tidligere opplevelser og dermed gjenopplever et følelsesmessig minne under lærer-i-rolle. Eleven trekker fram en opplevelse fra da vennene til vedkommende hadde blitt behandlet dårlig.

“

«Jeg har massevis av ting fra mine besteforeldre som er borte nå.»

(Elevsitat fra lydopptak).

Her identifiserer eleven seg med Rune, som har fått klokka etter bestefaren, ved å fortelle at vedkommende også har ting etter sine besteforeldre. Samtidig uttrykker eleven sympati overfor Rune ved å fortelle at vedkommende også har opplevd noe lignende. Elevens autobiografiske minne kommer til syne ved at eleven trekker fram egne opplevelser som kan knyttes opp mot handlingen i *Brune* (2013). Som Slettan (2018, s. 18) trekker fram kan fortellingen ha en viss avstand fra lesernes liv, men likevel oppleves indirekte nære. Her ser vi en sammenheng mellom skjønnlitteraturen og det dramapedagogiske. Både litteratur og dramapedagogiske aktiviteter kan bidra til at elevene får en opplevelse i og av den skapte fiksjonen.

Elevene viser at de både identifiserer seg med og kan føle på hva Rune gjennomgår både ved å vise sympati for Rune og trekke fram egne følelsesmessige minner. Det er ikke nødvendigvis at de har opplevd det samme som Rune, men flere av dem viser at de også har opplevd ubehagelige situasjoner. Dette kan kobles mot det Andersen (2011, s. 16) refererer til

som emosjonell trening. Andersen (2011) trekker også fram viktigheten av å kunne leve seg inn i og føle andre menneskers følelser. Han går så langt som til å si at hvis man ikke klarer dette kan man ikke være et gagnlig samfunnsmenneske (Andersen, 2011, s. 19). Møtet mellom rollens følelser (lærer-i-rolle og Rune som litterær karakter) og elevenes gjenkjennelse av disse følelsene åpner opp for refleksjon og kunnskapsgeneralisering. Det oppstår en mentaliseringsprosess hvor elevene utvikler sin evne for å forstå seg selv, andre og relasjoner de er en del av (Shuangshuang & Tateo, 2020). Ved å utforske den sentrale tematikken i *Brune* (2013) gjennom dramaforløpet blir ikke lenger Runes følelser noe fiktivt, men noe reelt som elevene kan relatere seg til i det virkelige liv. Ved å lese *Brune* (2013) ved bruk av drama mener jeg elevene kan få en dypere forståelse for litteraturen. Dramaforløpet bidrar til å utforske boka på et dypere plan og elevene får leve seg inn i handlingen på en helt annen måte enn ved vanlig høytlesning.

7.3.2 Rett og galt

«Jeg syns ikke det var så greit at han tar hevn. Siden da kunne det hende at de guttene hadde tatt hevn tilbake.»

(Elevsitat fra lydopptak).

Elevene er svært involverte i historien. Den er noe som de som gruppe opplever her og nå. Å lese *Brune* (2013) gjennom drama gjør at elevene blir aktive deltakere som får utforske den sentrale tematikken og konfliktene på en direkte og levendegjort måte. Gjennom deres virkelighetsoppfatning nærmer de seg fortellingen. Dette kommer til syne gjennom deres oppfattelse av rett og galt. Elevenes involvering i historien bidrar til at de kommer med forslag til alternative løsninger på å male sykkelens til Ruben fra Drammen. Det er ikke sikkert elevene ville ha kommet fram til disse løsningene ved å bare tenke og snakke om tematikken.

“

LiR: Hva kunne jeg ha gjort i stedet for å male sykkelens?

Elev23: Du kunne sagt ifra til noen som kjenner de.

Elev25: Til foreldre kanskje.

LiR: Jeg kunne sagt det til foreldrene deres. Ja ehh. Hva annet kunne jeg gjort?

Elev16: Si det til politiet.

LiR: Kunne jeg sagt det til politiet?

Elev16: Ja, så de kunne tatt dem.

Elev22: I 100 år.

LiR: Men jeg synes det var litt skummelt jeg å gå til politiet. Jeg synes også det var skummelt å si ifra til mamma og pappa, fordi de er alltid så opptatt med andre ting.

Elev20: Men jeg kan hjelpe deg.

(Utdrag fra lydopptak).

Som Sæbø (2023, s. 40) trekker fram om språklig kompetanse får elevene gjennom dramaforløpet om *Brune* (2013) og samtalen rundt rett og galt øve seg på å lytte og ta andres perspektiv. De gir også uttrykk for egne tanker og ideer rundt rett og galt og handlingene Rune gjorde.

Ved å snakke om eventuelle løsninger Rune kunne ha gjort framfor å male sykkelen får elevene utøve og utvikle sin etiske kompetanse. Her uttrykker elevene også at handlingene Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen gjør er galt. Å ta igjen kan være en handling som mange barn kjenner seg igjen i. På mange måter kan barna oppleve hevn som en måte å balansere ut det onde og altså virke rettferdig. Sæbø (2023, s. 42) trekker fram at litteraturen kan være en rik kilde for læreren å arbeide med etiske problemstillinger ved bruk av rollefigurer. Å la elevene møte Brune som rollefigur bidrar til nettopp dette. Elevene reflekterer godt rundt både positive og negative sider ved både Rune og Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen sine handlinger. Om lesing av barnelitteratur trekker Roll-Hansen (2012) fram at det kan hjelpe barn å sette ord på egne opplevelser og tanker. De dramapedagogiske metodene bidrar med å utvikle elevenes språk for de problematiske sidene ved livet når de trekker fram egne følelsesmessige minner i dramaforløpet.

8. Studiens styrker og svakheter

Tekstanalysen av *Brune* (2013) har gitt meg en større forståelse av boka. Dette har gitt meg en trygghet i utformingen av dramaforløpet som form for kollektiv lesning. Noen av fordelene ved å bruke dramaforløpet som en form for lesning av boka er at elevene blir delaktige i lesingen. De får utforske den doble framstillingen i Runes karakter på en annen måte enn kun ved høytlesning og samtale. Dramaforløpet bidrar til å levendegjøre litteraturen og de litterære karakterene for elevene.

Elevene er svært engasjerte og involverte i å lese *Brune* (2013) ved bruk av ulike dramaaktiviteter. Det at dramaforløpet kun ble gjennomført over fire undervisningsøkter medførte at studiens empiriske arbeid hadde relativt kort varighet. Det kan ikke utelukkes at elevens engasjement kan ha vært påvirket av at lesingen av barneboka ved bruk av dramapedagogiske metoder er noe nytt og spennende. Den korte varigheten medførte også at det er flere ting som kunne vært interessant å jobbe med, men som det ikke ble tid til, for å utforske sårbare temaer i *Brune* (2013). Det kan være flere måter å utforske grenseoverskridelsene ved å jobbe mer rundt bestefaren, natt og dag samt fantasi og virkelighet. Elevene uttrykker selv at de ønsker å møte Svartle eller Blåse. Dette hadde åpnet opp for å gå mer inn på utforsking av fantasiverdenen barn skaper seg i lek.

9. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har jeg sett på problemstillingen: *Hvordan kan et dramaforløp være en kollektiv måte å utforske og lese en kompleks og produktiv barnelitterær tekst på?*

Formålet med denne oppgaven har vært å utforske barneboka *Brune* (2013). Jeg har sett på hvordan bokas kompleksitet åpner opp for produktiv lesning. Jeg har også sett på hvordan boka kan leses på en kollektiv måte gjennom et dramaforløp for å utforske framstillingen av det fantastiske og det realistiske.

I den litterære analysen av *Brune* (2013) har jeg sett på hvilke måter boka er kompleks, hvordan kompleksiteten legger til rette for produktiv lesning og hvordan barn kan blande fantasi og virkelighet i lek. Dette kommer tydelig fram i måten Øvreås (2013) bruker barneperspektivet i formidlingen av fortellingen om Rune, og hvordan Rune trer inn i denne superhelt-rollen for å håndtere hverdagen. Den doble framstillingen av Rune som litterær karakter og de natthlige møtene med bestefaren åpner opp for refleksjon rundt grensene mellom hva som er virkelig og hva som er fantasi. Boka gir ikke løsningen, og er produktiv på mange måter, noe som åpner opp for og gir rom for elevenes leseopplevelse. Funnene fra dramaforløpet viser at elevene får leve seg inn i Runes indre og ytre konflikter på en virkelighetsnær og levendegjort måte gjennom den lekne tilnærmingen dramaforløpet legger opp til.

Gjennomføringen av dramaforløpet har bidratt til å utforske det fantastiske og realistiske som kommer til uttrykk i *Brune* (2013) på en kreativ og utforskende måte. Jeg har fått en større forståelse for hvordan elever kan forholde seg til og oppleve både litteratur og fiksjon. Like sentrale som overgangsmarkørene er i *Brune* (2013) blir de noe av det elevene finner mest fascinerende i dramaforløpet. Dramaforløpet viser hvor mye man kan utforske boka og hvor mye den komplekse og produktive handlingen legger til rette for utforsking, refleksjon og undring.

Gjennomføringen av dramaforløpet åpner også muligheten for å utforske bokas sentrale tematikk. De ulike aktivitetene i dramaforløpet gjør at elevene får reflektere over temaene sorg, vennskap, konflikter og mot i *Brune* (2013). Deres virkelighetsforståelse kommer til syne i måten de tar med seg egne erfaringer inn i arbeidet ved å rette fokuset mot refleksjon

rundt rett og galt. Funnene fra dramaforløpet viser at flere av elevene identifiserer seg med og viser empati overfor Rune som litterær karakter. Enkelte av elevene viser også at de identifiserer seg med og kjenner seg igjen i de ulike situasjonene som oppstår i boka.

For å oppsummere har jeg i denne oppgaven utforsket barneboka *Brune* (2013). Oppgaven har bidratt til å demonstrere hvordan et dramaforløp kan være en kollektiv måte å lese og utforske bokas kompleksitet og produktivitet på. Å kombinere en tekstlig analyse av *Brune* (2013) med praktisk utforskning gjennom dramaforløpet har bidratt til at jeg har fått tak i bokas kompleksitet, tematikk og litterære karakterer. Dette kunne jeg videre bruke for å involvere elevene gjennom dramaforløpet. I denne oppgaven har jeg sett at dramapedagogiske metoder kan bidra til å øke forståelsen for den litterære teksten samtidig som spenningen mellom det realistiske og fantastiske forsterkes. Den dramapedagogiske lesningen bidrar til utforskning av de litterære karakterene, handlingene og den sentrale tematikken i *Brune* (2013).

Dramaforløpet og fiksjonen som oppstår gjør litteraturen levende for elevene, noe som gir rom for å utforske og forstå på en annerledes måte enn ved vanlig høytlesning. Bruken av dramapedagogiske arbeidsmetoder i litteraturundervisningen åpner opp for skapende og engasjerende måter å lese litteratur på. Ved å utforske grenseoverskridelsene mellom det realistiske og det fantastiske i barneboka gjennom fiksjon og virkelighet i dramaforløpet, får jeg et unikt innblikk i hvordan elevene opplever litteraturen. Samtidig får jeg se hvordan denne tilnærmingen beriker deres leseopplevelse. Å lese *Brune* (2013) gjennom dramaforløpet kan absolutt bli sett på som en kollektiv og produktiv måte å lese barnelitteratur på, og jeg mener at denne kollektive lese måten også er overførbart til annen litteratur for barn og ungdom.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35/2
<https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P. T. (2012). Fortellekunstens elementer. I P.T. Andersen, G. Mose & T. Nordheim (Red.). *Litterær analyse en innføring*. Pax Forlag.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2008). Poetikk. (Ø. Andersen, Overs.) Vidarforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bache-Wiig, H. & Linhart, S. (2012). Barne- og ungdomslitteratur. I P.T. Andersen, G. Mose & T. Nordheim (Red.). *Litterær analyse en innføring*. Pax Forlag.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Tapir Akademisk forlag.
- Cappelen Damm. (u. å.). Øyvind Torseter. Hentet 5. mai 2024,
<https://cappelendamm.no/forfattere/%C3%98yvind%20Torseter-scid:9556>
- Drama (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 20. april 2024,
<https://naob.no/ordbok/drama>
- DICE Consortium. (2010). DICE-terningen er kastet. DICE Consortium.
<http://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20versjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Doncic, O. (2011). *Drømmesymboler. Håndbok i drømmetolkning etter symbolteorien*. Via Somnii Forlag.
- Ellinggard, S. N. & Øfsti, S. B. N. (2023). Performativ, estetisk klasseledelse. I G. B. Bjørnstad & S. N. Ellinggard (Red.). *Performative innganger til undervisning. Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema*. Universitetsforlaget.

- Fossbråten, L. A. & Bjørnstad, G. B. (2019). Den varme stolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang – nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I.E. Fredwall, E. A. Moeseid & S. Slettan (Red.). *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, S. & Skagen, A. (Red.). (2015). *Dramaturgi - forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Guanio-Uluru, L. (2022). Fantasy litteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen. (Red.), *Møter med barnelitteratur*. (s. 105-126). Universitetsforlaget.
- Gyldendal. (u.å.) Brune. Hentet 4. mars 2024. <https://www.gyldendal.no/barneboeker/6-9-aar/brune/p-10013071-no/>
- Hagen, E. B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap* (Vol. 1, Hva er). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, A. L. & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! Håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvitenskap*, (3/4), 163-168.
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama - Grunnbok i dramapedagogikk for lærere og småskole*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2020). *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms*.

Early Childhood Education Journal, 49(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland. (Red.), *Master i norsk – Metodeboka 1*. (s. 44-58). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk – tverrfaglige temaer* (NOR01-06). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Læreplan i norsk. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. M. (1997). *Fortellinger og dramaforløp*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillemyr, O. E. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Moseid, E. A. (2022). Fortellingens liv og liv til fortellingen. Svein Tindbergs Bibelfortellinger for barn i klasserommet. I I.E. Fredwall, E. A. Moeseid & S. Slettan (Red.). *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Møhl, B. & Schack, M. (1980). *Når barn leser – litteraturopplevelse og fantasi*. Gyldendal.
- Nikolajeva, M. (2003). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. London: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.

- Nikolajeva, Maria. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Taylor & Francis.
- Nordisk Samarbeid. (2014, 29. Oktober). Håkon Øvreås og Øyvind Torseter fikk Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris 2014 for «Brune». Hentet 10. mai 2024. <https://www.norden.org/no/news/hakon-ovreas-og-oyvind-torseter-fikk-nordisk-rads-barne-og-ungdomslitteraturpris-2014-brune>
- Oatley, K. (1999). *Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation*. Review of General Psychology, 3(2), 101-117. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.inn.no/doi/epub/10.1037/1089-2680.3.2.101>
- Roll-Hansen, D. (2012, 16. mars). Om grenseoverskridelser og barnebøker – norske barnebøker i verden. <https://barnebokinstituttet.no/uncategorized/om-grenseoverskridelser-og-barneb%C3%B8ker-norske-barneb%C3%B8ker-i-verden/>
- Shuangshuang, X., & Tateo, L. (2020, 27. november). Drama-in-Education for Understanding: an Investigation from the Perspective of Cultural Psychology of Semiotic Mediation. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/83632>
- Slettan, S. (2018). Å utvide det moglege. I S. Slettan (red.). *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Slettan, S. (2022). Hjarsteknusede lesing. Elevar vurderer litteratur. I I.E. Fredwall, E. A. Moeseid & S. Slettan (Red.). *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sogne-Møller, A. S. & Sæbø, A. B. (2007). *Ibsen og Holberg i skolen – et møte med dramatik, drama og estetiske læringsformer*. Høyskoleforlaget.
- Stokke R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen. (Red.), *Møter med barnelitteratur*. (s. 17-31). Universitetsforlaget. (14 s.).
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget. (ca. 15 s.).

Sæbø, A. B. (2023). *Tverrfaglige lekeprosjekt i begynneropplæringen. Om inkluderende og skapende læreprosesser for engasjement, mestring og dybdelæring.*

Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tønnessen, E. S. (2022). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen. (Red.), *Møter med barnelitteratur.* (s. 173-198). Universitetsforlaget.

Vik, M. K. & Bjørnstad, G. B. (2023). Deltakerens mulighetsrom for dybdelæring gjennom lærer-i-rolle. I G. B. Bjørnstad & S. N. Ellinggard (Red.). *Performative innganger til undervisning. Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema.*


Universitetsforlaget.

Westin, B. (1996). *Drömmens texter: Äventyret som rêverie i barnlitteraturen.* ISSN: 1104-0556. Tidskrift för litteraturvetenskap (1988), 1996, Vol.2, p.3

<https://publicera.kb.se/tfl/issue/view/1450/208>

Øvreås, H. & Torseter, Ø. (2013). *Brune.* Gyldendal.

Vedlegg 1: SIKT-godkjenning



Vurdering av behandling av personopplysninger

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Referansenummer 120372 | Vurderingstype Standard | Dato 27.09.2023 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

Tittel
Litterær analyse som grunnlag for å skape og gjennomføre et dramapedagogisk undervisningsforløp om barnelitteratur på småtrinnet (master i norsk)

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

Prosjektansvarlig
Silje Harr Svare

Student
Guro Husom

Prosjektperiode
14.08.2023 - 21.06.2024

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 21.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Litterær analyse som grunnlag for å skape og gjennomføre et dramapedagogisk undervisningsforløp om barnelitteratur på småtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bruk av drama i litteraturundervisningen både kan utvikle og stimulere elevers forståelse av tematikk i barnelitteratur (i dette prosjektet benyttes barneboka Brune (2013) av Håkon Øvreås). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min (Guro Husom) masteroppgave i norsk ved Høgskolen i Innlandet. Masteroppgaven skal leveres vårsemesteret 2024. Formålet med prosjektet er å se på hvordan drama i litteraturundervisningen både kan utvikle og stimulere elevers forståelse av tematikken i barneboka Brune. Prosjektet vil også se på hvordan drama kan være en inngang for å utforske og arbeide med sårbare temaer i litteratur.

Relevansen for dette prosjektet er grunnet innføringen av ny læreplan hvor tverrfaglighet, livsmestring, demokrati og praktisk-estetisk læring står sentralt. Prosjektet innebærer et undervisningsforløp som gjennomføres med elevene over fire skoletimer hvor elevene vil få jobbe med barneboka Brune gjennom ulike dramaaktiviteter. Dramaforløpet er knyttet til arbeid med litteratur i norskfaget. Overordnede målsettinger i de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap vil komme tydelig frem i undervisningen.

Et dramaforløp innebærer å ta utgangspunkt i en fortelling og bruke denne som basis for arbeidet. Det vil bli benyttet ulike dramametoder, øvelser og leker for å arbeide gjennom fortellingens innhold.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema til elever (med foreldre/foresatte)

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev/har barn som er elev i klassen hvor forskningsprosjektet er tenkt å utføres. Utvelgelsen av skole/klasse er gjort ut fra undertegnede personlige kontakter. Hele klassen blir spurt om de ønsker å delta i prosjektet. Prosjektet vil foregå i full klasse så langt det lar seg gjøre. Både lærer på trinnet og skolens ledelse har godkjent at forskningsprosjektet gjennomføres hos dem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet vil bestå av at eleven deltar i undervisningstimer, som blir ledet av Guro Husom (masterstudent) innenfor de rammene som er beskrevet over. Det vil bli benyttet lydopptak på appen Diktafon i undervisningen, i tillegg til deltakende observasjon og anonymiserte feltnotater. Det er kun under samtale med elevene (gjennom rollespill og vanlig samtale) at lydopptak benyttes. Elevtekster og -tegninger vil også bli samlet inn. Hverken lydopptak eller feltnotater vil på noen måte bli publisert eller offentliggjort. Lydopptakene er kun til hjelp for forskeren i det senere analysearbeidet for å kunne se tilbake på samtalene med elevene. Lydopptakene blir lagret på en kryptert, privat harddisk og etter forskningsperioden er slutt vil alle lydopptak bli slettet.

Foreldre/foresatte kan få tilgang til skisse av det dramapedagogiske undervisningsforløpet i forkant ved å ta kontakt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema til elever (med foreldre/foresatte)

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer eller vurdering i fag.

Dersom du ønsker at ditt barn ikke skal delta i prosjektet vil eleven de gjeldene timene bli tatt ut av klasserommet. De vil da få et alternativt undervisningsopplegg som er tilsvarende det som gjennomføres med forskningsgruppa uten at lydopptak benyttes.

Eleven/foresatte kan også velge å fortsette deltakelse i undervisningen, men å avstå fra å benyttes og benevnes (anonymt) i forskningen. De vil dermed ikke delta når lydopptak benyttes (de blir da tatt ut av undervisningen og få det samme opplegget uten at lydopptak benyttes), og tekster og tegninger de lager vil ikke være en del av forskningen og analysearbeidet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger og informasjon om lærested vil bli anonymisert. Det er kun undertegnede og veiledere ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til datamaterialet. Data blir lagret på en låst harddisk. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne ved endelig masteroppgave eller publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven har blitt godkjent, rundt juni 2024. Når prosjektet er avsluttet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Data og personvernsopplysninger vil bli slettet 31.08.2024

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema til elever (med foreldre/foresatte)

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Sikt har i oppgave å sørge for at alle nødvendige personvern hensyn er ivaretatt, og denne vurderingen er blant annet gjort på bakgrunn av informasjonen som kommer frem i dette skrivet.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Silje Harr Svare (veileder): silje.svare@inn.no, 95 92 31 43
- Gjeldende masterstudent, Guro Husom: gurhus99@gmail.com, 46 44 52 31
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

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

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema til elever (med foreldre/foresatte)

Med vennlig hilsen

Guro Husom
(Forsker/student)

Silje Ingeborg Harr Svare
(Veileder)

Samtykkeerklæring

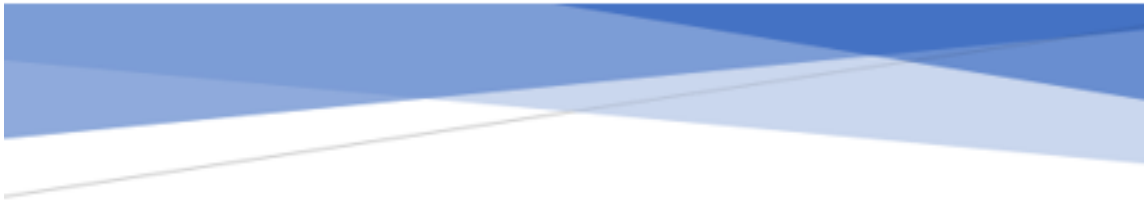
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterær analyse som grunnlag for å skape og gjennomføre et dramapedagogisk undervisningsforløp om barnelitteratur på småtrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker

til at mitt barn _____ kan:

...delta i forskningsprosjektet i sin helhet

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)



ET DRAMAFORLØP OM BARNEBOKA «BRUNE»

Et dramaforløp basert på tekstutdrag fra barneboka
Brune hvor arbeid med fiksjon og virkelighet samt
bokas tematikk står i sentrum.

Utarbeidet av Guro Husom høsten 2023

Vedlegg 3: Dramaforløpet

Rammefaktorer for undervisningen

Klassetrinn: 2. trinn

Klassestørrelse: 15-30 elever

Rom: Klasserom

Varighet: 4 økter på 45 minutter

Fagtilhørighet: Dette er et undervisningsforløp som tar utgangspunkt i kompetansemål hentet etter 2. trinn. Kompetansemålene er hentet fra norskfaget, og er tilknyttet to av tre tverrfaglige temaer i læreplanen: Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap.

Læringsmålene er utarbeidet ut ifra kompetansemålene som presenteres.

Undervisningsforløpet legger også opp til å utvikle de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlige ferdigheter.

Relevante kompetansemål

Her presenteres kompetansemål fra LK20 som det arbeides med i undervisningsforløpet. De fleste av disse kompetansemålene er tilknyttet de tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap i tillegg til å være knyttet opp mot de grunnleggende ferdighetene skrive og muntlige ferdigheter.

NORSK (et relevant utvalg)

Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk.

Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrijving og andre kreative aktiviteter.

Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre.

Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler.

Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig.

Skrive tekster for hånd og med tastatur.

Bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstejn og utropstejn i tekster og samtale om egne og andres tekster.

Vedlegg 3: Dramaforløpet

Dramaforløpets fiksjonskontekst

Dramaforløpet tar utgangspunkt i seks tekstutdrag fra barneboka *Brune* (2013) av Håkon Øvreås. Vi befinner oss i Rune sin verden. Rune har nettopp mistet bestefaren sin. Samtidig som han bearbeider sorgen må han stå opp mot de tre eldre guttene som raserer hytta han har bygget med vennene sine. På natten blir Rune til superhelten Brune, og sammen med superheltvennene Svartle og Blåse drar de ut for å stå opp mot bøllene.

Viktige elementer

Superheltkappen til Brune og klokka fra bestefaren fungerer som en rød tråd gjennom hele dramaforløpet.

For å markere overganger mellom fiksjon og virkelighet brukes en bjelle, og vi beveger oss inn eller ut av fiksjon når lærer ringer i bjella. Når læreren inntar en rolle i fiksjonen markeres dette med kostymeskiift. Dette kan være en kappe, en stakk, endring av frisyre eller lignende.

Vedlegg 3: Dramaforløpet

| Dramaforløpet steg for steg | | | |
|--|--|--|--|
| HVA | HVORDAN | HVORFOR/LÆRINGS MÅL | TID |
| ØKT 1 | | | |
| Lærer informerer og gir introduksjon til dramaforløpet | <p>Lærer informerer elevene om hva som skal skje de neste undervisningsøktene.</p> <p>Gjennomgang av regler og forventinger</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppdage boka sammen, bli kjent med Rune og Brune (med flere karakterer). | <p>Etablering av felles mål og rammer for undervisningsforløpet.</p> <p>Elevene skal få erfaring med å leve seg inn i en historie. Sammen skal de få utforske, samarbeide og oppleve.</p> | <p>11:50-12:00 Ca. 10 minutter</p> |
| Lese utdrag fra Brune for å leve oss inn i historiens univers | <p>Lærer ringer i bjella.</p> <p>Høytlesing fra lærer hvor elevene blir introdusert for fortellingen. Blant annet introduseres bestefars klokke og den brune kappen for elevene. Tekstutdraget vises på tavla slik at elevene ser illustrasjonene.</p> <p>Lærer ringer i bjella etter endt lesing.</p> | <p>Elevene skal få erfaring med å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer gjennom skriving.</p> <p>Elevene skal få reflektere rundt temaet sorg og sette seg inn i Runes tanker og følelser.</p> | <p>12:00-12:15 Ca. 15 minutter</p> |
| Rolle på veggen | <p>Elevene får utdelt en stor plakat, hvor de skal tegne et omriss av to personer på arket. Ut ifra informasjonen elevene har fått om Rune og Brune fra tekstutdragene lærer leste skal de skrive ned hva de vet om Rune og Brune og hva de ønsker å vite om Rune/Brune. Det de vet om Rune/Brune skal de skrive inni selve omrisset, og det de ønsker å vite skal de skrive utenfor omrisset (fortsatt på det hvite arket).</p> | | <p>12:15-12:40 Ca. 25 minutter</p> |
| Avslutning på økt | <p>Lærer og elever samler seg i en ring. Lærer spør hva de likte best fra denne økta, og hva de tror kommer til å skje videre i historien.</p> <p>Klemme i hånden: Alle står i en ring og holder hender med lukkede øyne. Lærer klemmer en elev i hånden. Denne eleven skal sende klemmen videre til neste elev og målet er at denne klemmen skal gå hele veien rundt sirkelen og tilbake til læreren.</p> | | <p>12:40-12:50 Ca. 10 minutter</p> |

Vedlegg 3: Dramaforløpet

| ØKT 2 | | | |
|------------------------------|--|---|--|
| Lese utdrag fra Brune | <p>Elevene blir introdusert for superheltkappen og bestefar sin klokke. Lærer introduserer også bjella som vil ringe når de sammen skal gå inn og ut av fiksjon.</p> <p>Høytlesing fra lærer. Tekstutdraget vises på tavla slik at elevene ser illustrasjonene.</p> | <p>Elevene skal få erfaring med å leve seg inn i en historie. Sammen skal de få utforske, samarbeide og oppleve.</p> <p>Elevene skal få erfaring med å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer.</p> | <p>11:50-12:05 Ca. 15 minutter</p> |
| Lærer-i-rolle | <p>Lærer informerer at elevene nå skal få møte superhelten Brune. Før lærer går inn i lærer-i-rolle (LiR) som Brune, snakker lærer med elevene om hvilke spørsmål de kan stille Brune for å bli bedre kjent med superhelten.</p> <p>Lærer ringer i bjella ved inngang og utgang av lærer-i-rolle.</p> | | <p>12:05-12:20 Ca. 15 minutter</p> |
| Samtale | <p>Lærer samtaler med elevene om møtet med Brune. Hva synes elevene om å møte Brune? Hva har de lært om Brune, og hva tror de Brune tenker/føler i denne situasjonen.</p> | | <p>12:20-12:40 Ca. 20 minutter</p> |
| Tegneoppdrag | <p>Elevene skal tegne Brune som er ute på superhelteoppdrag. Tegningen skal ha en tankeboble hvor elevene skriver inn hva de tror Brune tenker på og/eller føler i situasjonen.</p> | | |
| Avslutning på økt | <p>Lærer og elever samler seg i en ring. Lærer spør hva de likte best fra denne økta, og hva de tror kommer til å skje videre i historien.</p> <p>Klemme i hånden: Alle står i en ring og holder hender med lukkede øyne. Lærer klemmer en elev i hånden. Denne eleven skal sende klemmen videre til neste elev og målet er at denne klemmen skal gå hele veien rundt sirkelen og tilbake til læreren.</p> | | <p>12:40-12:50 Ca. 10 minutter</p> |
| ØKT 3 | | | |
| Freeze-dance | <p>Lærer setter på musikk. Elevene skal danse når musikken spiller. Når lærer stopper musikken, får elevene beskjed om å fryse. Etter de har gjort det et par ganger gir</p> | <p>Elevene skal erfare hvordan man kan uttrykke følelser gjennom kroppsspråk.</p> | <p>11:50-11:55 Ca. 5 minutter</p> |

Vedlegg 3: Dramaforløpet

| | | |
|---|--|---|
| | <p>lærer en ny beskjed. Når musikken stopper sier læreren en følelse, og elevene skal vise denne.</p> <p>Øvelsen er ment som hjelp og trening til undervisningsforløpets neste øvelse.</p> | |
| <p>Lese utdrag fra Brune</p> | <p>Lærer ringer i bjella.</p> <p>Høytlesing fra lærer. Tekstutdraget vises på tavla slik at elevene ser illustrasjonene.</p> <p>Lærer ringer i bjella etter endt lesing.</p> <p>Lærer stiller åpne spørsmål ut ifra illustrasjonene.</p> | <p>11:55-12:10</p> <p>Ca. 15 minutter</p> |
| <p>Frysbilder</p> <p>Elevene skal lage frysbilder fra fortellingen om Brune – om vennskap og mobbing</p> | <p>Elevene skal lage frysbilder/statuer ut ifra tekstutdragene de har hørt denne økta. Det vil si at de skal bruke kroppen til å lage stillbilder av situasjoner fra fortellingen.</p> <p>Lærer forteller også at bjella vil bli brukt når elevene skal vise frem frysbildene for de andre.</p> <p>Elevene blir delt inn i grupper på 4-5. Lærer gir dem instruksjoner om å lage ett og ett frysbilde i gruppa.</p> <p>Elevene lager første bilde før de går over til neste oppgave. Frysbildene tar utgangspunkt i illustrasjoner fra historien som vises på tavla.</p> <p>Frysbilde 1: Rune og Atle blir jaget av bøllene Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen. De løper hjem til Åse.</p> <p>Frysbilde 2: Rune, Atle og Åse er hjemme hos Åse og følger med på Anton, Prestesønnen og Ruben fra Drammen som leter etter dem.</p> <p>Frysbilde 2: Brune, Svartle og Blåse er ute på superheltoppdrag.</p> <p>Gruppene skal vise frem frysbildene for hverandre. Lærer ringer i bjella for hver gruppe som viser frysbildene.</p> | <p>12:10-12:40</p> <p>Ca. 30 minutter</p> |
| <p>Avslutning på økt</p> | <p>Lærer og elever samler seg i en ring. Lærer samtaler med elevene</p> | <p>12:40-12:50</p> |

Vedlegg 3: Dramaforløpet

| | | | |
|--|---|---|---------------------------------------|
| | <p>om hvordan de synes det var å lage frysbilder.</p> <p>Klemme i hånden: Alle står i en ring og holder hender med lukkede øyne. Lærer klemmer en elev i hånden. Denne eleven skal sende klemmen videre til neste elev og målet er at denne klemmen skal gå hele veien rundt sirkelen og tilbake til læreren.</p> | | Ca. 10 minutter |
| ØKT 4 | | | |
| Lese utdrag fra Brune | <p>Lærer ringer i bjella. Høytlesing fra lærer. Tekstutdraget vises på tavla slik at elevene ser illustrasjonene. Lærer ringer i bjella ved endt lesing.</p> <p>Lærer leder samtalen inn på hvilke tanker elevene har rundt hva de har fått høre.</p> | <p>Elevene skal få erfaring med å leve seg inn i en historie. Sammen skal de få utforske, samarbeide og oppleve.</p> <p>Elevene skal få erfaring med å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer.</p> | 11:50-12:05 Ca. 15 minutter |
| Lærer-i-rolle | <p>Lærer forteller at elevene nå skal få møte LiR Brune. Lærer ringer i bjella. Som LiR forteller Rune om hvordan hele opplevelsen rundt bortgangen av bestefaren har vært. I tillegg vil elevene få innblikk i Runes opplevelse av hvordan han ble behandlet av de eldre guttene og viktigheten av å ha med seg vennene i alt de opplevde.</p> <p>I forkant av LiR vil også lærer spørre elevene om det er noe spesielt de tenker det er viktig å spørre Rune om. Lærer ringer i bjella når LiR er over.</p> | | 12:05-12:15(20) Ca. 10-15 minutter |
| Tegneoppdrag. Skriveoppdrag | <p>Elevene får et tegneoppdrag. De skal tegne noe de husker best fra historien. Elevene får også et annet tegnealternativ hvor de kan tegne en tegning til Brune.</p> <p>Med hver sin fargeblyant skal elevene skrive hva nytt de har lært om Brune og Rune på plakatene fra rolle på veggen i klasserommet de lagde i den første økta.</p> | | 12:20-12:40 Ca. 20 minutter |
| Tom stol | <p>Elevene sitter i en halvsirkel. Læreren setter frem en tom stol i</p> | | 12:40-12:45 |

Vedlegg 3: Dramaforløpet

| | | | |
|-------------------|---|--|-------------------------------|
| | <p>halvsirkelen. Læreren introduserer Nils (den tomme stolen) som skal begynne i klassen, og ber elevene om å fortelle Nils hva de har gjort og lært i arbeidet med boka Brune.</p> | | Ca. 5 minutter |
| Avslutning | <p>Lærer og elever samles i en ring på gulvet. Lærer forteller at dette er slutten av fortellingen om Brune. Elevene og læreren har en felles diskusjon rundt historien. Hva er det viktigste elevene husker fra hele undervisningsforløpet om Brune?</p> <p>Lærer informerer også at det er mer detaljer i fortellingen, og at de i dette undervisningsforløpet kun har lest små tekstutdrag fra fortellingen.</p> <p>Klemme i hånden: Alle står i en ring og holder hender med lukkede øyne. Lærer klemmer en elev i hånden. Denne eleven skal sende klemmen videre til neste elev og målet er at denne klemmen skal gå hele veien rundt sirkelen og tilbake til læreren.</p> | | 12:45-12:50 Ca. 5 minutter |