

## **Bildeboka som døråpner til samtale.**

Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i samtaler i klasserommet?

ANETTE HOVSTAD

VEILEDER

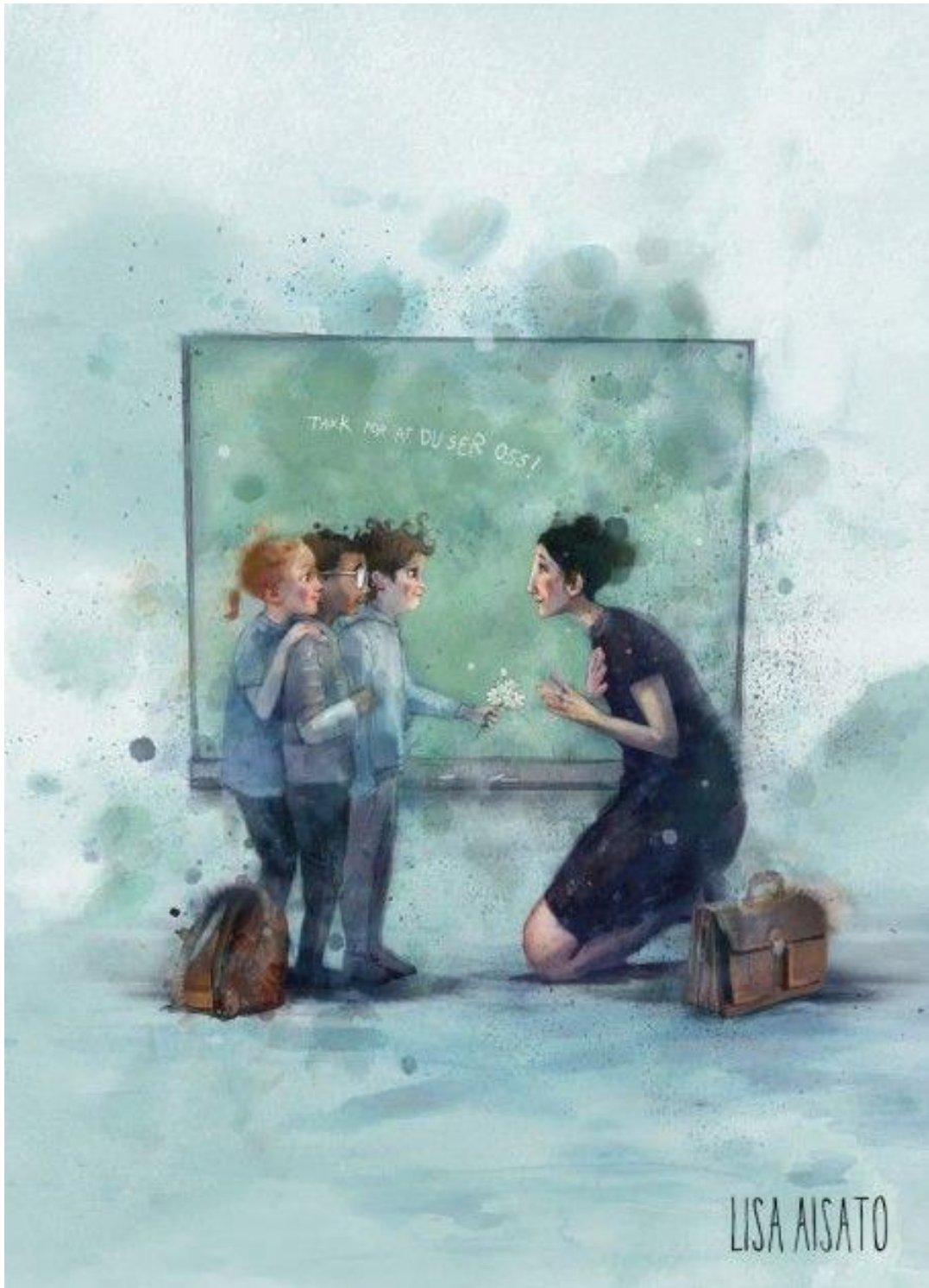
Elin Arnesen Moseid

**Universitetet i Agder, 2021**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master



«Vår lærer» av Lisa Aisato. Bildet er hentet fra [www.salg.aisato.no](http://www.salg.aisato.no)

Lenke direkte til bildet: [https://salg.aisato.no/assets/img/1024/1024/bilder\\_netbutikk/649352f737cdf96cfa2c933bbafbc91-image.jpeg](https://salg.aisato.no/assets/img/1024/1024/bilder_netbutikk/649352f737cdf96cfa2c933bbafbc91-image.jpeg)

## **Sammendrag**

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er bildeboka som døråpner til samtale. Jeg ønsker å se nærmere på bildebøker med kontroversiell tematikk og hvordan disse kan anvendes i samtaler i klasserommet. Bøkene jeg har valgt til oppgaven heter *Dragen* og *Krigen* og er forfattet av henholdsvis Gro Dahle og Svein Nyhus, og Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Begge bildebøkene tematiserer kontroversielle temaer: Omsorgssvikt og skilsmisse. De fremstiller begge familier i krise. Jeg ønsker å finne ut hvordan disse bøkene kan bidra i samtaler med barn. Problemstillingen min lyder derfor som følger: *Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i samtaler i klasserommet?*

Av teoretiske perspektiver er hovedvekten lagt på samtaler med barn, bildeboka som sammensatt tekst og hva som gjør bildebokmediet så genuint. Forholdet mellom leser og tekst belyses også. Oppgaven består av analyser av de to bildebøkene med vekt på deres handling, ikonotekst og tematikk. Videre presenteres bruk av metoder, hvor hermeneutikk, bildebokanalyse og planlegging av to undervisningsøkter, har hovedrollen.

Avslutningsvis presenteres gjennomføringen av de to undervisningsøktene. I denne forbindelse trekkes interessante funn og spørsmål frem. Disse tas med videre inn i drøftingen. I drøftingen diskuteres og svares det på ulike spørsmål som dukket opp i løpet av prosessen. Sammen leder disse mot en konklusjon på min problemstilling.

## **Abstract**

In this master's thesis, I want to explore how the picture book can function as a door opener to conversations. I will take a closer look at picture books with controversial topics, and how they can be used in conversations in the classroom. The picture books I have chosen for this thesis are named *Dragen* and *Krigen*, and are authored by Gro Dahle and Svein Nyhus and Gro Dahle and Kaia Dahle Nyhus. Both picture books focus on controversial topics: Neglect and divorce. They are both presenting families in crisis. I want to explore how these books can contribute in conversations with children. The issue is therefore as follows: *How can picture books with controversial topics be used in conversations in the classroom?*

In the theoretical part, the main emphasis is on conversations with children, the picture book as a composite text and what makes the picture book medium so genuine. The relationship between the reader and the text is also illuminated. The thesis consists of analyses of the two picture books focusing on act, the correlation between words and pictures and their topics. Furthermore, the use of methods are presented, where hermeneutics, analyses and planning of two teaching sessions, have the main role.

Finally, the conduction of the two teaching sessions will be presented. In this regard, I will highlight interesting findings and questions. These are included further in the discussion. In the discussion, several questions will be discussed and answered. Together this will lead towards a conclusion on my final issue.

## Forord

Det er ingen tvil om at skrivingen av denne masteroppgaven har beriket meg som lærer, men også som menneske. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap i prosessen. Jeg har også reflektert over kunnskap og erfaringer jeg hadde med meg fra tidligere, på en helt ny måte. Oppgaveskrivingen er altoppslukende og den har tatt lengre tid enn jeg først hadde planlagt. Livet tar uante vendinger, både på godt og vondt.

Samtidig med oppgaveskrivingen har jeg jobbet som kontaktlærer på barnetrinnet. Jeg har også jobbet som sosiallærer og rådgiver på ungdomstrinnet – noe jeg virkelig elsker. På hjemmebane har vi stått midt i en byggeprosess. Etter hundrevis av skruer, flere kilometer med plank og x-antall liter maling, er det blitt til et hjem. Det har med andre ord vært en hektisk periode. Det føles derfor ekstra godt å endelig kunne levere en masteroppgave jeg er uendelig stolt av.

Jeg vil takke forsøksklassene hvor jeg gjennomførte undervisningsøktene med bildeboka i fokus. Takk for at dere åpnet klasserommet deres for meg og for at dere delte deres kunnskaper, erfaringer og refleksjoner med meg i møte med teksten.

Takk til min veileder Elin Arnesen Moseid for inspirasjon og gode samtaler i oppgavens oppstartsfasen. Jeg vil også takke Agnes-Margrethe Bjorvand for konstruktive råd.

Takk til min kjære samboer som gir meg støtte og trygghet. Takk til mine foreldre som begge har lært meg så utrolig mye om livet. En ekstra takk til min far som har vist meg hvordan en far bør være. Min absolutt største inspirasjon og forbilde i livet. Uten deg hadde jeg aldri vært her jeg er i dag.

Grendi, mai 2021.

Anette Hovstad

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Begrunnelser for valg av tema og dets relevans.....	10
1.2 Tidligere forskning.....	12
1.3 Problemstillingen.....	13
1.4 Begrepsavklaring.....	13
1.4.1 Begrepet <i>døråpner</i> .....	13
1.4.2 Begrepet <i>kontroversiell tematikk</i> .....	14
1.5 Kort presentasjon av forfatterne.....	15
1.6 Begrunnelse for valg av bøker.....	16
1.6.1 <i>Dragen</i> .....	17
1.6.2 <i>Krigen</i> .....	18
<b>2. Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>19</b>
2.1 Innledende kommentar.....	19
2.2 Litteraturen i klasserommet.....	20
2.3 Samtaler med barn.....	20
2.3.1 <i>Hvorfor</i> samtale med barn om temaene omsorgssvikt og skilsmisse?.....	22
2.3.2 Å skape en trygg relasjon.....	26
2.4 Sammensatte tekster.....	27
2.4.1 Bildeboka.....	29
2.4.2 Bildeboka som høytlesingsbok.....	31
2.5 Det genuine med bildebokmediet.....	34
2.5.1 Ikonotekst.....	35
2.5.2 Kunstens betydning.....	40
2.5.2.1 Leseren som meningsskaper.....	40
2.5.2.2 <i>Tomrom</i> i bildebøkene.....	41

2.5.3 Dobbel adressat.....	43
<b>3. Metode.....</b>	<b>45</b>
3.1 Hermeneutikk.....	45
3.2 Å analysere bildebøker.....	47
3.3 Undervisningsøkter i to klasserom.....	48
3.3.1 Hensikt og mål.....	49
3.3.2 Litt om elevenes forkunnskaper og forutsetninger.....	49
3.3.3 Hvilken bok til hvilken klasse?.....	50
3.3.4 Valg av arbeidsmåter.....	51
3.3.5 Tidsplan.....	56
3.4 Etiske retningslinjer.....	57
<b>4. Analyser av bildebokmaterialet med vekt på handling, ikonotekst og tematikk.....</b>	<b>58</b>
4.1 <i>Dragen</i> .....	58
4.1.1 Handling.....	58
4.1.2 Ikonotekst, tematikk og nøkkeltegn i to utvalgte oppslag.....	59
4.1.2.1 Oppslag 3.....	61
4.1.2.2 Oppslag 19.....	62
4.2 <i>Krigen</i> .....	66
4.2.1 Handling.....	66
4.2.2 Ikonotekst, tematikk og nøkkeltegn i to utvalgte oppslag.....	67
4.2.2.1 Oppslag 3.....	69
4.2.2.2 Oppslag 17.....	72
4.3 Oppsummerende kommentar.....	75
<b>5. Bildeboka i bruk.....</b>	<b>76</b>
5.1 Gjennomføring.....	76
5.2 Resultater og interessante funn.....	78
5.2.1 Arbeidsheftet til <i>Krigen</i> .....	78
5.2.2 Samtalen med 7. klassingene.....	80
5.2.3 Arbeidsheftet til <i>Dragen</i> .....	82

5.2.4 Samtalen med 2. klassingene.....	84
5.2.5 Tegneserie i 2. klasse.....	86
5.3 Oppsummerende kommentar.....	88
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>89</b>
6.1 Innledende kommentar.....	89
6.2 Hvordan påvirker den kunstneriske fremstillingen lesingen av bildebøker?.....	89
6.3 Er de utvalgte bildebøkene bøker for barn eller bøker for voksne om barn?.....	91
6.4 Bildeboka som verktøy.....	93
6.5 Hvordan fungerte <i>Dragen</i> og <i>Krigen</i> som døråpnere til samtale?.....	96
6.6 Identifikasjon eller avstand til tema?.....	98
<b>Avsluttende kommentarer og refleksjoner.....</b>	<b>100</b>
<b>Videre forskning.....</b>	<b>100</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg 1: Arbeidsheftet til <i>Dragen</i>.....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg 2: Arbeidsheftet til <i>Krigen</i>.....</b>	<b>112</b>
<b>Vedlegg 3: Fargar som uttrykk for kjensler.....</b>	<b>115</b>
<b>Vedlegg 4: Samtaleguide.....</b>	<b>116</b>
<b>Vedlegg 5: Samtykkeskjema.....</b>	<b>117</b>



## 1. Innledning

I denne masteroppgaven har jeg valgt å gå inn i barnelitteraturen og videre ta et dypdykk inn i bildebøkens unike og fantastiske verden. Sett i lys av problemstillingen for oppgaven, vil jeg belyse sider ved samtaler med barn, bildebokas særegenheter og undersøke hvordan bildebøker kan fungere som døråpnere til samtaler i klasserommet. Min masterspesialisering bygger på grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. klasse. Jeg har derfor valgt å rette oppgaven min mot et didaktisk perspektiv. I mine øyne har lærere et av verdens viktigste yrker. Jeg ønsker at oppgaven min skal være til nytte for lærere som er villige til å utvide sin praksis. Lærere bærer på et enormt ansvar i sitt yrke og jeg vil at oppgaven min skal gi dem styrke og kunnskap. Styrke og kunnskap om hvordan man samtaler med barn, hvordan man kan bruke undervisningen til *noe mer*. I denne forbindelse vil jeg gi lærere et redskap på veien, nemlig bildeboka.

Innledningsvis vil jeg presentere mine begrunnelser for valg av tema, problemstillingen for oppgaven og en begrepsavklaring. Jeg vil også si litt om metoden jeg har benyttet meg av i arbeidet. I teoridelen vil jeg trekke frem flere ulike teoretiske perspektiver knyttet til litteraturredidaktikk, samtaler med barn og bildebøker. Jeg vil undersøke bildeboka som sammensatt tekst og hva som gjør bildebokmediet så genuint, samt belyse forholdet mellom tekst og leser ved bildeboklesingen.

Som utgangspunkt for denne oppgaven, har jeg valgt ut to fantastiske bildebøker. Disse bøkene er skapt av henholdsvis Gro Dahle og Svein Nyhus, og Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Det vil foreligge kortfattede analyser av begge bildebøkene litt senere i oppgaven. Da det er bildeboka som døråpner til samtale som er mitt overordnede tema for oppgaven, har jeg prøvd ut begge disse bøkene i praksisfeltet. Dette vil ta stor plass i oppgaven, da jeg anser det som den mest sentrale delen i avhandlingen.

Bruk av bildebøkene i klasserommet ga meg mange berikende erfaringer og refleksjoner. Det dukket også opp noen spørsmål. Både erfaringene, refleksjonene og spørsmålene tar jeg med meg videre inn i drøftingen. Jeg vil diskutere hvordan den kunstneriske fremstillingen påvirker lesingen av bildebøker, hvem som *egentlig* er målgruppen for de utvalgte bøkene og bildebøker som verktøy, for å nevne noe. Avslutningsvis vil jeg samle trådene og forsøke å

svare på min overordnede problemstilling. Men først, litt om hvorfor jeg bestemte meg for å skrive denne oppgaven om akkurat dette temaet og temaets relevans.

### **1.1 Begrunnelser for valg av tema og dets relevans**

Som barn var jeg aldri særlig glad i å lese. Selve avkodingen og det å utvikle en god leseflyt, opplevde jeg som både krevende og slitsomt. Jeg husker godt at arbeidet med tekster i skolesammenheng, sjeldent var lystbetont. Jo eldre jeg ble og jo lenger jeg kom i utdanningsløpet, jo mer ble det forventet at jeg leste. Selv om dette naturligvis ble en utfordring for meg som ikke fant glede i lesingen, har jeg likevel ikke hatt negative følelser mot selve litteraturen. Jeg har nemlig alltid tenkt at jeg rett og slett bare ikke har funnet frem til de riktige tekstene. Tekster som gjør noe for meg eller med meg som menneske. Under laget av skepsis og kanskje også fordommene jeg har hatt, har jeg likevel båret på en nysgjerrighet knyttet til litteraturen, særlig barnelitteraturen, og mulighetene som bor i den. Den åpner opp for rømning og en pause fra hverdagen. Dette er noe jeg alltid har ønsket å kjenne på, men aldri erfart som barn.

I barndommen var det én ting jeg var helt sikker på – jeg hadde den perfekte familien. I mitt naive barnesinn var det ingenting som kunne svekke eller ødelegge oss. Da skilsmisse plutselig var et faktum i vårt hjem, boblet følelsene mine over. Det var nok her jeg som 16-åring, aller først ble satt på sporet av å se nærmere på de mer sårbare og gjerne kontroversielle temaene i barnelitteraturen. For hvor finner man egentlig den etterlengtede trøsten bare ens egen mor kan gi? Hvor finner man en rømningsvei? Hvor finnes forståelsen for at du på enkelte tidspunkt i livet, aldri tror du klarer å smile igjen? Er jeg alene om å føle det slik jeg føler det? Mye mulig var det spørsmål som dette jeg hadde trengt å få svar på den gangen.

Ettersom jeg startet på grunnskolelærerutdanningen i 2013, ble jeg godt kjent med læreplanen som var gjeldende på det tidspunktet, LK06. Blant prinsippene for opplæringen, kommer det klart frem skolen skal bidra til å utvikle elevene faglig, men også sosialt og kulturelt:

Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Da et brennende engasjement for å hjelpe og bistå dagens barn og unge har vokst frem i meg, gleder det meg at personlig og sosial utvikling nå har fått en betraktelig større rolle i dagens gjeldende læreplan, LK20. I den overordnede delen står det blant annet at formålet med opplæringen, skal i samarbeid og forståelse med hjemmet, åpne dører mot verden og fremtiden. Videre står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Skolen skal altså åpne dørene til verden, i samarbeid og med forståelse fra hjemmets side. Slik Imsen (2008) påpeker, er det hjemmet som har hovedansvaret for oppdragelsen av barna. Skolen er en viktig bidragsyter og skal fungere som «hjemmets forlengede arm» (Imsen, 2008, s. 19). Man kan derfor si at hjemmet og skolen har et felles oppdragelsesansvar for barna.

Under prinsippene for læring, utvikling og danning finner man flere interessante punkt hvor viktigheten av personlig og sosial utvikling trekkes frem. Under punkt 2.1 *Sosial læring og utvikling* belyses sammenhengen mellom sosial og faglig læring, samt betydningen av dialog:

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Elevens identitet og selvilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og

trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

LK20 inneholder også tre tverrfaglige temaer. I fagene hvor det er relevant, er temaene integrert blant kompetansemålene. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle utfordringer i samfunnet vi lever i. At ett av disse er folkehelse og livsmestring, gleder meg stort. I læreplanen løftes de aktuelle områdene frem på denne måten:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Jeg mener at mine to utvalgte bildebøker passer godt inn i dette. Hvorfor jeg mener de gjør det, skal jeg gjøre rede for litt senere i oppgaven. Etter noen års arbeid i skolen, er min erfaring at mange lærere synes det er utfordrende å samtale med barn om mer alvorlige og kanskje kontroversielle temaer. Hvor mye tåler egentlig barna? Hvilke ord skal man bruke for at barna skal forstå? Vil barna forstå? Hvordan kan man få barna til å åpne seg? Dette er spørsmål som har stadig har dukket opp i mitt kollegium.

Både barnehager og skoler har stor tilgang på bøker. Bøker kan også regnes for å være en kjent og ufarlig ting for de fleste barn. Jeg ønsker derfor å utforske potensialet bildebøkene har som døråpnere til samtaler med barn. Med denne oppgaven vil jeg gi lærere styrke og kunnskap til å kunne informere, støtte og hjelpe elever på best mulig måte, samtidig som undervisningen foregår. Jeg er derfor svært glad og takknemlig for at jeg nå har fått muligheten til å skrive denne masteroppgaven.

## **1.2 Tidligere forskning**

De siste tiårene har bildebokmediet vært i stor endring. Interessen og nysgjerrigheten for bildebøker har vokst seg større og flere har fått opp øynene dem. I tillegg til underholdningsverdien som bor i bildebøkene, kan de på mange måter sies å ha fått en ny

rolle som formidler av sårbare og kontroversielle temaer. Med dette mener jeg temaer som tidligere har blitt lagt lokk på – temaer man tidligere ikke har villet lese, høre eller snakke om. Dette kan eksempelvis være temaer som omsorgssvikt, vold, psykiske lidelser, død eller seksuelle overgrep.

På grunn av denne nye rollen bøkene har fått og aktualiteten bildebokmediet innehar, er de blitt et populært litterært emne å forske på. I boken *På liv og død. Tabu i bildeboka* fra 2012, presenterer Ingjerd Traavik analyser av bildebøker som formidler sårbare temaer. Det finnes også en rekke avhandlinger som tar for seg bildebøkernes unike fortellinger og hvordan det multimodale samspillet virker. Ulla Rhedin, Maria Nikolajeva, Agnes-Margrethe Bjorvand, Tone Birkeland og Ingeborg Mjør er alle kjente, nordiske og høyt respekterte bildebokforskere. Min oppgave tar utgangspunkt i blant annet disse forskernes teorier, funn og definisjoner.

Det er skrevet mye god litteratur knyttet til bildebokmediet. Avhandlingen min plasserer seg i dette landskapet, men skiller seg ut ved særlig to punkt:

1. Jeg har fokus på samtale knyttet til bildebøker med kontroversiell tematikk.
2. Forskningsarbeidet mitt er rettet mot praksisfeltet.

### **1.3 Problemstillingen**

Slik jeg nå har begrunnet i de overnevnte avsnittene, vil oppgavens overordnede tema være *Bildeboka som døråpner til samtale*. For å avgrense oppgaven, har jeg utarbeidet en spesifisert problemstilling. Denne peker nøyaktig på det jeg ønsker å se nærmere på i min forskning. Jeg ønsker å finne ut hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan brukes i samtaler med barn. Problemstillingen min for oppgaven lyder derfor som følger: *Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i samtaler i klasserommet?*

### **1.4 Begrepsavklaring**

#### **1.4.1 Begrepet døråpner**

Begrepet *døråpner* står sentralt i min problemstilling og kan derfor anses som et viktig begrep å avklare før det anvendes. Slik jeg forstår begrepet, er en døråpner noe som åpner opp for, inviterer til og/eller gir tilgang til noe. En døråpner er gjerne et verktøy eller et

hjelpemiddel. Et eksempel kan være å si at NAV er en døråpner til arbeidslivet. Dette vil si at NAV åpner opp og gir tilgang til arbeidsmuligheter. Min oppgave konsentrerer seg om bildeboka som døråpner til samtale. Dette vil altså si at bildeboka er verktøyet eller hjelpemiddelet som kan åpne opp for og gi tilgang til samtale.

#### **1.4.2 Begrepet *kontroversiell tematikk***

Da min problemstilling dreier seg om bildebøker med kontroversiell tematikk, finner jeg det hensiktsmessig å avklare hva kontroversiell tematikk kan sies å være. At noe er kontroversielt, betyr at det er omstridt eller omdiskutert. Hva som kan regnes som kontroversielle temaer, bestemmes av media og er knyttet til hva som er dagsaktuelt på det gitte tidspunktet. Hva som er omdiskutert, avgjøres på bakgrunn av flere samfunnsaktørers enighet. Man kan altså ikke avgjøre dette på egenhånd ut ifra egne meninger. Da det også er individuelt hva man opplever som kontroversielt og ikke, kan det være litt utfordrende å gi et klart svar på hva som er kontroversielle temaer. Flere forskere har likevel forsøkt å gi dekkende svar.

Slik Claire og Holden (2007, s. 4) presenterer i sin forskning, kan temaer som alkoholisme, rasisme, vold, familiekriser, rusmisbruk, makt og kriminalitet ofte regnes for å være kontroversielle temaer, temaer som skaper debatt. Hess (2009, s. 37) definerer kontroversielle spørsmål på følgende måte: «I define controversial political issues as questions of public policy that spark significant disagreement». Hess belyser her at en uenighet må ligge til grunn. Videre fortsetter hun: «Controversial political issues are open questions, meaning multiple and often strikingly different answers that are legitimate – even though people frequently have strong held and well-reasoned opinions about which answer they prefer». Slik jeg forstår Hess, er kontroversielle spørsmål preget av åpenhet, der flere svar kan være riktige. Likevel har ofte mennesker allerede gjort seg opp meninger og svar knyttet til spørsmålene på forhånd.

Når det gjelder kontroversiell tematikk i bildebøker, har dette hatt en enorm oppblomstring de siste årene. Slik Øines (2018, s. 65) påpeker, finnes det ikke lengre en grense for hva slags temaer bildebøker kan ta opp. Forfatterparet Gro Dahle og Svein Nyhus, som jeg på mange måter stifter bekjentskap med i denne oppgaven, er kjent for å ta opp slike kontroversielle temaer. De tematiserer vold i nære relasjoner, omsorgssvikt, skilsmisse, rusmisbruk med mer.

Knyttet til en skolesammenheng der det skal undervises i kontroversielle temaer, sier Hand (2008, s. 1) følgende: «To teach something as controversial is to present it as a matter on which different views are or could be held, and to expound those different views as impartially as possible». Å løfte frem flere ulike sider og det å være upartisk er, slik Hand påpeker, stikkord i arbeidet med kontroversielle temaer.

### **1.5 Kort presentasjon av forfatterne**

Som et ledd i det å komme frem til et svar på min problemstilling, har jeg valgt å bruke to bildebøker i to undervisningsøkter. Begge bøkene er skrevet av familien Dahle/Nyhus. Jeg ønsker derfor å gi en kort presentasjon av forfatterne og deres forfatterskap i det følgende.

Ekteparet Gro Dahle og Svein Nyhus har etter hvert lang erfaring med å formidle sårbare tema og tabubelagte følelser gjennom bildebøkene sine. De forteller blant annet om sinne, sorg, vold, psykiske lidelser, omsorgssvikt og skilsmisse. Forfatterparet utfordrer og tematiserer det vanskelige og alvorlige, samtidig som de er med på å gi leseren en oppskrift til å mestre og takle med sin håpefulle slutt. Forfatterduoen våger å åpne øynene og se der ingen andre vil se. Dahle beskriver her hvordan hun fant sin plass som forfatter:

Jag måste söka upp det som var sårbart och mörkt och svårt. Jag måste undersöka sårkanterna och titta under skorporna och lyfta på minnena och titta under och bakom där ingen ville titta. Och där kunde jag också gräva djupare, bakom, komma längre in, längre ner, söka upp mörkret (Dahle 2013, s. 81).

Jeg mener forfatterparet formidler de mørke historiene på en meget sterk, rørende og troverdig måte. Datteren deres, Kaia Dahle Nyhus, har også gjort seg bemerket de siste årene. Hun er en ung forfatter og illustratørspire med et kontrastfylt uttrykk. I likhet med foreldrene tør også hun å berøre de nære og mer sårbare temaene. I 2017 ga hun ut boken *En dag drar mamma*, som tematiserer tap og savn i form av et barn som mister moren sin, ankerpunktet i livet. Kaia Dahle Nyhus har også gitt ut bøkene *Hun som kalles søster* (2016) og *Pappaer overalt* (2015), som henholdsvis tematiserer et utfordrende søskenforhold og jakten på en farsfigur. Sammen med moren Gro, har hun forfattet *Krigen* (2015) som tematiserer skilsmisse.

## 1.6 Begrunnelse for valg av bøker

Bildebøkene jeg har valgt å se nærmere på heter *Dragen og Krigen*. Verbalteksten er i begge bøkene forfattet av Gro Dahle. Illustrasjonene i *Dragen* er det Gros ektemann, Svein Nyhus som står bak. I *Krigen* er det datteren Kaia Dahle Nyhus som er illustratør. Felles for bøkene er at de utfordrer leseren på et emosjonelt plan, samtidig som de også tilbyr en estetisk opplevelse av solid kunstnerisk kvalitet. Bildebøkene balanserer mellom det barnlige og det voksne, og samtidig mellom det kunstneriske og det pedagogiske.

Da det overordnede temaet mitt er bildeboka som døråpner til samtale, var valget av bøker svært viktig. Jeg bestemte meg tidlig for å velge bøker i forfatterskapet til Dahle/Nyhus. *Krigen* ble raskt en favoritt, da denne handler om skilsmisse og familier i krise. Siden boken behandler en tematikk jeg selv har erfaring med, ble boken ekstra interessant. *Krigen* formidler mange tabubelagte følelser som mislykkethet, usikkerhet, frykt, skam og skyld. Barnet med voksenansvar er også sentralt.

I tillegg til at jeg selv kan identifisere meg med Inga, som er bokens hovedperson, kan man med sikkerhet si at temaet er gjenkjennelig for tusenvis av barn og unge i Norge. Som kjent har skilsmissetallene steget opp igjennom årene. Dersom man går helt tilbake til 1897 ble det kun registrert 94 skilsmisser i Norge. I 2019 ble det inngått 19 855 ekteskap og samme år ble hele 9609 skilsmisser registrert (SSB, 2020). Dette er tall som viser at skilsmisse er et velkjent fenomen i vår tid. Dersom utviklingen fortsetter slik den har gjort, kan opp mot halvparten av de nyinngåtte ekteskapene ende med skilsmisse (SSB, 1997). På bakgrunn av dette kan man si at skilsmisse berører en stor andel av Norges befolkning i dag.

Etter å ha lest flere bøker av Dahle/Nyhus, blant annet *Snill*, *Sinna Mann*, *Akvarium* og *Håret til Mamma*, falt valget til slutt på *Dragen*. Bildeboka tematiserer omsorgssvikt og vold i nære relasjoner. I likhet med *Krigen*, er også dette en fortelling om en familie i krise. Dette formidles i form av en sint mamma som fremstilles som en ildsprutende drage. Boken preges av mange av de samme tabubelagte følelsene som i *Krigen*, men også ensomhet og det å tørre å be om hjelp.



I sin rapport fra 2016 har Mossige og Stefansen undersøkt forekomsten av vold og overgrep mot barn og unge. Totalt opplyste 21 prosent av ungdommene i arbeidet at de hadde opplevd fysisk vold fra minst én forelder i løpet av oppveksten. 6 prosent opplyste at de hadde opplevd grov vold fra minst én forelder. Slik Mossige og Stefansen (2016, s. 9) påpeker, har det vært en tydelig nedgang i mindre alvorlig vold fra foresatte siden 1960-årene og frem til i dag. Årsaken til dette er blant annet at mennesker har fått økt kunnskap om de negative konsekvensene knyttet til vold. I tillegg har også synet på barneoppdragelse endret seg betraktelig og fysisk avstraffelse er ikke lenger akseptert på samme måte som tidligere.

Det som betegnes som alvorlig eller grov vold mot barn har i motsetning ikke hatt en tilsvarende nedgang. Slik Mossige og Stefansen (2016, s. 10) forklarer, preges den grove volden av stabilitet. Dette gjelder både konkrete, voldelige handlinger som eksempelvis slag med gjenstand eller knyttneve, og vold som har medført smerter, skader og/eller behov for legehjelp. I rapporten fra 2016 fastslås det at levekår og utsatthet for grov vold har en tydelig sammenheng. Slik Mossige og Stefansen trekker frem, har barn og unge fra familier med dårlig økonomi og/eller alkoholproblemer, større risiko for å bli utsatt for grov vold enn andre barn og unge. I 2019 var det hele 54 592 barn og unge med barnevernstiltak i Norge. Dette omfatter både hjelpe- og omsorgstiltak.

På bakgrunn av dette kan man si at temaene omsorgssvikt og skilsmisse er aktuelle temaer i samfunnet vi lever i. Å bruke tid på å samtale om disse temaene i klasserommet, mener jeg derfor er velbrukt tid. Dette danner også grunnlaget for hvorfor jeg har valgt akkurat de bøkene jeg har valgt.

### **1.6.1 *Dragen***

*Dragen* er som nevnt én av bildebøkene jeg ønsker å se nærmere på. Boken ble utgitt i 2018 og er forfattet av Gro Dahle og Svein Nyhus. Boken har fått fremragende anmeldelser av tidsskrifter som Bergens Tidende, Tønsbergs Blad og Vårt Land. *Dragen* er slik jeg ser det, nok et eksempel på forfatterduos unike evne til å gå inn i «barns mørkeste rom». Som nevnt tematiserer boken omsorgssvikt og vold i nære relasjoner. Dette i form av en illsint mamma som utsetter barnet sitt for omsorgssvikt. Barnet blir kjefet på for den minste ting, stengt inne, ristet og kløpet. Boken tematiserer også en mangeltilstand, der barnet ikke får

det et vanlig barn trenger som mat, omsorg med mer. *Dragen* ble skrevet på oppdrag fra familievernkontoret i Søndre Vestfold med Edna Kirstine Schjelderup i spissen (Tønsbergs Blad, 2018). Gro Dahle og Svein Nyhus ga ut *Sinna Mann*, som tematiserer vold i nære relasjoner, allerede i 2003, men Schjelderup mente sinte mødre ikke ville identifisere seg med mannsfiguren som er portrettert i boken. Sinte mødre bagatelliserte ofte gjerningene sine. Det trengtes derfor en bok for de tyranniserende, sinte mødre. Det var på bakgrunn av dette at *Dragen* ble til. I podkasten til Tønsbergs Blad understreker forfatterekteparet viktigheten av identifikasjon – at leseren skal kunne kjenne seg igjen og ikke føle seg alene. De understreker også viktigheten av å søke hjelp dersom man trenger det. Boken kan fungere som et verktøy for å forstå egne følelser, formidle håp og tanker om at det finnes hjelp der ute. Gro Dahle og Svein Nyhus trekker frem at målet med bildebøkene deres er å vekke følelser hos leseren.

### **1.6.2 *Krigen***

*Krigen* er den andre bildeboka jeg har valgt å undersøke. *Krigen* er en bildebok som ble utgitt i 2013. Samme år ble den nominert til Kritikerprisen og i 2014 ble den nominert til Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris. Boka er ifølge en pressemelding fra Cappelen Damms Informasjonsavdeling, laget i tett samarbeid med to familievernkontor. Den er basert på sanne historier og sitater fra barns hverdag (Cappelen Damms Informasjonsavdeling, 2013).

Boka har fått svært gode anmeldelser av flere prestisjetunge tidsskrifter som Dagbladet, Vårt Land, Tønsbergs Blad, Bergens Tidende og Dagsavisen. Felles for dem er anmeldernes glede for at tabubelagte temaer endelig tas opp og løftes frem ved hjelp av et barneperspektiv. Enkelte kritikere har kalt boken «vakker-vond», som signaliserer noe om bokens flersidighet og kompleksitet (Stenstad, 2016). Andre kritikere trekker også frem bokens viktige evne til å skape gjenkjennelse og aksept blant barn i samme situasjon (Djuve, 2013). I samsvar med begge de overnevnte kritikere, vil jeg også hevde at *Krigen* skiller seg ut, sammenliknet med andre bøker som omhandler samme tema. Der andre bøker glatter over, formidler forsoning og forsikrer om at alt vil gå bra, oppfattes *Krigen* heller dramatisk og med dette kanskje også mer realistisk. Boka er som nevnt illustrert av Gro Dahles talentfulle datter, Kaia Dahle Nyhus. Slik Mossige understreker i sin anmeldelse i Dagsavisen, preges Kaias illustrasjoner

av en krass og kontrastfylt strek, med et naivistisk og sterkt uttrykk som står godt til verbalteksten (Mossige, 2013).

## **2. Teoretisk grunnlag**

I denne neste delen av oppgaven skal jeg ta for meg flere teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til min problemstilling. Som nevnt tidligere vil de teoretiske perspektivene være med på å danne grunnlaget for min forskning. I det følgende vil jeg bli kjent med og gjøre rede for flere ulike fagbegrep som vil anvendes og ha stor betydning for resten av innholdet i oppgaven.

### **2.1 Innledende kommentar**

Helt innledningsvis vil jeg se nærmere på hvordan litteraturen brer seg i klasserommet. Jeg vil trekke frem gevinstene litteraturllesingen kan gi og si litt om hva som kjennetegner det litterære klasserommet. Deretter ønsker jeg å undersøke samtalebegrepet og hva som kjennetegner samtaler med barn. Videre vil jeg forsøke å begrunne *hvorfor* man skal samtale med barn om kontroversielle temaer som omsorgssvikt og skilsmisse. Da min oppgave retter seg mot didaktikken, vil jeg også ta for meg hvordan man som lærer legger til rette for, skaper og ivaretar en god relasjon.

Da dette er en norskfaglig oppgave som konsentrerer seg om bildebøker, vil jeg videre i min teoridel undersøke sammensatte tekster og plassen de har hatt tidligere og har i opplæringen i dag. Etter dette vil jeg sirkle meg inn på teoretiske perspektiver som sier noe om hva som gjør bildebokmediet så genuint og annerledes. Dette punktet har jeg valgt å dele inn i flere underpunkter, da det er mange begreper som bør trekkes frem. Først og fremst skal jeg studere kunstens betydning i forhold til bildeboka. Deretter vil jeg undersøke ikonotekstbegrepet og hva dette gjør med lesingen av bildebøker. Paratekstbegrepet og hvordan paratekstene kan sies å ha betydning for lesingen av bildebøker, skal jeg også se nærmere på. Etter dette vil jeg trekke frem forholdet mellom tekst og leser. Jeg vil undersøke hvordan leseren kan være meningsskaperen i møte med en tekst. Her skal jeg også belyse hva litteraturen sier om de såkalte *tomme plassene*. Avslutningsvis skal jeg studere begrepet *dobbel adressat* og undersøke hva dette har å bety for mine utvalgte bildebøker.

## **2.2 Litteraturen i klasserommet**

Slik Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) understreker, har skolen flere mål med litteraturlesingen. Først og fremst er den gode opplevelsen viktig. Det å kunne drømme seg bort og lure på hvor tiden ble av i etterkant. Dette skaper leselyst som igjen gir en rekke gevinster. Jeg vil trekke frem noen av dem. Barn som liker å lese litteratur har gode muligheter for å utvikle solide språkferdigheter, bli bedre lesere og kunne bli kjent med ulike mennesker og kulturer via tekstene. Traavik (2013, s. 41) hevder at barn som lever i språkstimulerende miljøer, knekker lesekode raskere enn andre barn. Litteraturen bidrar også til å utvikle fantasi, språkferdigheter og følelsesliv.

I dag bærer mange klasserom preg av litterære innslag på daglig basis. Særlig på småtrinnet innebærer dette gjerne sang, regler eller språkleker. De litterære innslagene kan være sanger om ukedagene eller bordvers før elevene spiser. Dette skaper språkstimulerende rammer og gir elevene en indirekte forståelse av rim og andre språklige virkemidler (Ulland, 2018, s. 263). At slike språkstimulerende aktiviteter blir en så naturlig del av skolehverdagen, gjør at elevene bruker dem på eget initiativ, også utenfor klasserommet. Eksempler på dette kan være bruk av ellinger eller klappeleker. Slik Ulland (2018, s. 266) fremhever, handler det om å skape et miljø for lesing. Et miljø hvor det er rom for høytlesing og elevenes egen lesing. Å ha rik tilgang på bøker er også avgjørende. Elevene må få veiledning til finne interessant litteratur og tid til å kunne gå i dybden.

## **2.3 Samtaler med barn**

I den verdenen vi lever i er vi på mange måter nødt til å kommunisere med andre mennesker. Vi blir påvirket av det som omringer oss og det vi erfarer. Vi lever i et sosialt samspill der hver og en av oss utgjør én brikke som er nødvendig for å få samspillet til å fungere. De fleste av oss samtaler med andre mennesker på daglig basis. En del av oss samtaler også med mennesker i ulike aldre. Som grunnskolelærer er samtaler med barn og ungdom en naturlig, selvfølgelig og viktig del av hverdagen. Samtalene er ulike. De omhandler ulike temaer, preges av ulik alvorlighetsgrad og kontekst. De har også ulik varighet. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan man kan anvende bildebøker med kontroversiell tematikk i samtaler med barn – nærmere bestemt temaene omsorgssvikt og skilsmisse. I de neste avsnittene vil jeg derfor undersøke hva en samtale egentlig er og hva som kjennetegner

samtaler med barn. Jeg vil også argumentere for *hvorfor* man skal samtale med barn om de alvorlige temaene, samt redegjøre for hvordan man kan skape en trygg relasjon.

Øvreeide (2009, s. 12) definerer samtalen som et møte mellom personer som har forskjellige forventninger, lojaliteter og forutsetninger. Samtalen er en levende prosess som formes av deltakerne, ettersom de bringer inn sine erfaringer og følelser i samtalen. Øvreeide hevder at samtale er «det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling». I sin bok presenterer han to ulike grunnmodeller for samtalen (Øvreeide, 2009, s. 17). Den første er den innordnende samtalen hvor den voksne spør og forventer et svar fra barnet. Denne typen samtale er kjennetegnet av at det er spørsmål og svar, gjerne knyttet til et bestemt tema. Barnet forventes å tilpasse seg og svare på den voksnes krav. Mange barn forbinder dette med en test av deres kunnskapsnivå eller prestasjoner. Ved en innordnende samtale er det den voksnes motivasjon som er bærende og det vil være mer tilfeldig om barnet engasjeres eller ei. Noen barn vil forsøke å tilpasse seg en slik samtalemodell, mens andre vil vegre seg for å delta i samtalen.

Den andre grunnmodellen Øvreeide presenterer, er den samtaleformen jeg retter mitt prosjekt mot: Den dialogiske samtalen. Ved en slik samtale er målet å få barnet til å åpne seg og uttrykke seg på eget initiativ. Denne samtalemetoden har vokst frem på bakgrunn av studier knyttet til dommeravhør foretatt i Norge. Studiene baserte seg på dommeravhør i perioden fra 1986 og frem til 2002. Disse viste et klart behov for å styrke barns rettsstilling. Gamst (2011, s. 14) påpeker at den dialogiske samtalen skal styrke barnets muligheter til å bli sett, hørt og forstått. Den lar barnet få frihet til å uttrykke seg innenfor en tilpasset ramme. I en slik samtale gis det altså rom for barnets fortellerbehov, noe som kan være med på å gjøre det lettere for barnet å hente frem minner (Gamst, 2011, s.116). Denne samtalemetoden kjennetegnes av at motivasjonen ligger hos begge partene i samtalen. Aktiv lytting, fleksibilitet og evne til innlevelse og anerkjennelse er grunnleggende ferdigheter ved en slik metode. I en dialogisk samtale er spontanitet høyt verdsatt, da dette er med på å løfte frem barnets autentiske sider på en naturlig måte. Meningsinnholdet i en dialogisk samtale skapes av begge partene. Slik Gamst (2011, s. 116) understreker, er et forutsigbart, støttende og trygt klima viktig for den dialogiske samtalen.

I arbeid med barn ligger det flere etiske utfordringer som må tas hensyn til. Det er den voksnes ansvar å forstå barnet. Dette vil si at man som voksenperson må lære seg å kommunisere på barnets nivå hvor man tar hensyn til forutsetningene det har. Barnets beste skal alltid være hovedfokus. Knyttet til dette understreker Øvreeide (2009, s. 168) viktigheten av å prioritere de formål som er basert på barnets beste. Han deler samtaler med barn i to hovedkategorier: *Informasjonsgivende og bearbeidende samtaler og undersøkende samtaler*. Informasjonsgivende og bearbeidende samtaler er samtaler som har som formål å gi informasjon og støtte til barnet. Disse samtalene skal bistå barnet i her-og-nå-situasjonen. De skal også hjelpe barnet til å bearbeide uheldige livserfaringer og bidra til å kontrollere egen atferd. Samtalene skal også bidra til at barnet utvikler forståelse for erfaringer det har, både her og nå og i et mer langsiktig perspektiv. Informasjonsgivende og bearbeidende samtaler blir fortrinnsvis gitt av samme person over tid, dette for å danne en trygg relasjon mellom deltakerne i samtalen. Mer om betydningen av en trygg relasjon senere i oppgaven.

Undersøkende samtaler er samtaler med formål om å få informasjon som trengs til videre arbeid. Undersøkende samtaler skal avdekke og få informasjon fra barnet. Det vil altså si at det er den ansvarlige og beslutningstakende voksnes behov som primært dekkes ved en slik samtale (Øvreeide, 2009, s. 169). Indirekte dekkes også barnets behov, da denne samtalen gjerne danner grunnlaget for påfølgende tiltak eller lignende.

I mitt forskningsarbeid har samtalene i klasserommet hatt et informasjonsgivende og bearbeidende formål. Likevel er det viktig å understreke at en samtale i klasserommet også kan være en undersøkende samtale. Dette kan for eksempel dreie seg om situasjoner hvor man ønsker å kartlegge eller vurderer å sette inn tiltak knyttet til enkeltelever eller grupper.

### **2.3.1 Hvorfor samtale med barn om temaer som omsorgssvikt og skilsmisse?**

I problemstillingen min spør jeg: *Hvordan kan bildebøker med kontroversiell tematikk anvendes i samtaler i klasserommet?* I denne forbindelse mener jeg det er relevant å se på *hvorfor* man skal samtale med barn om disse temaene. Hva er hensikten med å nærme seg slike temaer i skolen? Hvorfor skal dette skje i klasserommet og ikke i hjemmet, da det er hjemmet som har hovedansvaret for barna? Hvorfor skal vi snakke om noe som kan være ubehagelig?

Å samtale med barn om alvorlige temaer kan sies å være krevende, både på et faglig og personlig plan. Det krever kunnskap, trygghet og mot for å innta barneperspektivet (Gamst, 2011, s. 17). Slik Øvreeide (2009, s. 13) løfter frem, har samtaler med barn ofte vært unngått tidligere, da de har blitt oppfattet som vanskelige. Barn som har vært utsatt for alvorlige livshendelser og sterke påkjenninger har i stor grad blitt oversett. Gamst (2011, s. 21) trekker frem mistanke om overgrep mot barn som et eksempel. I slike tilfeller har fortielse og unngåelse, samt vegring mot kunnskap rådet i samfunnet over lang tid. Dette har ført til at mange voksne som har opplevd eksempelvis overgrep som barn, rapporterer om det de kaller et dobbelt svik. Hvorfor var det ingen som grep inn? Hvorfor gjorde ikke skolen noe?

Slik Killén (2007) hevder, må de såkalte tabuene på dagsorden dersom man skal unngå en uheldig utvikling. Med uheldig utvikling sikter overnevnte til at tabuene består og tausheten forblir. Dette er svært skadelig, da barn gjerne kan begynne å klandre seg selv for hendelser av negativ art som oppstår (Raundalen og Schultz, 2008, s. 131). Disse feilaktige forestillingene er gjerne forbundet med skyld, redsel og skam og kan unngås ved samtale og bearbeiding. Man kan snakke med barn om alt, så lenge man gjør det på riktig måte (Rhedin, 2013, s. 50). Barn trenger informasjon, bekreftelser og ikke minst forklaringer for å føle trygghet. Rundt seg er barna avhengige av støttende voksne som lytter og gir råd (Holmsen, 2011, s. 18).

Gjennom 1980-årene vokste det frem en endring. Endringen innebar økt fokus og større åpenhet rettet mot tabubelagte, kontroversielle temaer. Dette førte til en generell oppfatning om at overgrep og vold mot barn var og er fortsatt et stort problem i samfunnet. Arbeid med sosiale og følelsesmessige utfordringer er derfor svært aktuelt i skolen. Urørte eller ikke-bearbejdede utfordringer kan gi utslag i atferdsproblemer eller i allmenne lærevansker (Imsen, 2008, s. 364). Elever som strever og lever med disse utfordringene kan derfor finne ulike overlevelsestrategier for å komme seg gjennom hverdagen. Noen barn gjør seg synlige ved overdreven utadvendthet, gjerne knyttet til negativ atferd, mens andre prøver å gjøre seg mest mulig usynlig ved å trekke seg tilbake og inn til innesluttethet. Dette er utfordringer som må tas på alvor. Som vi vet har sosiale og følelsesmessige utfordringer kompliserte årsaksforhold. Eksempelvis kan utfordringene være forårsaket av vold, omsorgssvik, familiære konflikter, overgrep med mer. På grunn av denne kompleksiteten, må man alltid forstå og søke etter

løsninger på utfordringene i lys av konteksten de befinner seg i (Imsen, 2008, s. 365). Det vi ønsker å oppnå i dialog og samtale, er medopplevelse og samforståelse. Øvreeide (2009, s. 13) trekker frem særlig tre effekter dette har for barn:

For det første er delte eller samforståtte følelser og erfaringer lettere å tåle og regulere. Barnet vil forbruke mindre energi på de vanskelige livsområdene og dermed få frigjort oppmerksomhet til andre utviklingsområder.

For det andre skaper dialogen kontakt og sammenheng mellom det kognitive og det affektive systemet hos barnet – følelsesmessig særlig vanskelige temaer får ord og sammenhengsforståelse. Dette er særlig viktig for barnets konsentrasjon og regulering av sin atferd.

For det tredje bygges det opp fortellinger om barnets erfaringer og sammenhenger. Det blir narrativer som det bedre kan leve med og eventuelt presentere seg med, fordi det har skjedd i en gjensidig og medopplevende ramme, og dermed blitt akseptert og gyldiggjort (Øvreeide, 2009, s. 13).

Øvreeide trekker frem flere punkter som understreker hvorfor man skal samtale med barn. Han nevner blant annet at barn vil bruke mindre energi på vonde erfaringer og dermed frigjøre energi som kan brukes andre steder. I en skolesammenheng vil dette si at samtaler kan bidra til at elevene har fokuset der de skal – rettet mot læring.

At samtaler med barn er viktig for barns konsentrasjon og atferdskontroll, ligger også godt plantet i skolens interessefelt. For å tilegne seg ny kunnskap er man avhengig av konsentrasjon. Skolen er også et sosialt samlingspunkt hvor elevenes atferd er med på å avgjøre hvordan lærings- og klassemiljøet blir. Å samtale med barn vil derfor hjelpe elever til å forstå og ta kontroll over egen atferd. Øvreeide løfter også frem viktigheten av aksept og gyldiggjørelse. At en annen person lytter, forstår og aksepterer de vonde erfaringene eller følelsene barnet bærer på, vil føre til at barnet også lettere kan akseptere dem. Ved å akseptere vonde erfaringer vil de bli en del av historien. Samtale vil bidra til at følelsene får mindre



makt og er altså svært viktige for barns personlige og sosiale utvikling, både på og utenfor skolen.

Da barn bruker mye av tiden på skolen, kan skolen regnes som en kjent arena. Å bringe samtaler med barn om omsorgssvikt og skilsmisse inn i klasserommet, kan derfor være en god idé. Som lærer kan man invitere til samtale og på denne måten bidra til at barna kan få de svarene de trenger. «Det er ikke et mål å fremkalle sterke følelser, det er et mål å dempe de uutholdelige som allerede er der» (Raundalen og Schultz, 2008, s. 131). Med dette sitatet synes jeg Raundalen og Schultz treffer godt, da det ikke alltid er nødvendig å vekke de vonde følelsene. I mange tilfeller kan det være nok å informere og anerkjenne, og på denne måten hjelpe barna med å få kontroll på egne tanker og følelser.

Mange barn bærer på tanker og følelser de ikke kan beskrive. Dette kan føre til at barn føler seg ensomme. Fordi det noen ganger kan være vanskelig å finne de riktige ordene, trenger man innganger og verktøy for å sette ord på følelser. En litterær tekst kan være et godt eksempel på dette. I en litterær tekst kan barna finne trøst, aksept og bekreftelser på at man ikke er alene i verden selv om det av og til an føles slik. Å lese om noen som har opplevd det samme som seg selv, kan for mange være godt og trøstende. I tillegg til dette kan også barn oppleve å lese om at det finnes løsninger og hjelp.

I et intervju med Thomas Espevik fra NRK i april 2017, forteller forfatter Gro Dahle selv om hvordan det er å skrive om ømme punkter og vanskelige temaer som skilsmisse, incest, vold og omsorgssvikt. Dahle sier i intervjuet at hun finner det spennende og ikke minst nødvendig å berøre slike temaer, da barn trenger et språk for vanskelige erfaringer og hendelser, og bekreftelser om at de ikke er alene. Hun forteller om flere barn som i møte med bildebøkene hennes, har stått frem og fortalt om «hemmelighetene» de bærer på. På bakgrunn av disse erfaringene forfatteren selv har gjort seg, mener jeg absolutt bøkene henvender seg til en barnlig målgruppe. Dahle forteller videre at hun ønsker å trøste barn som står i vanskelige situasjoner eller som «befinner seg i en mørk kjeller», for å bruke Dahles egne ord (Espevik, 2017). Dahle forteller også om bibliotekarer som har satt bøkene hennes gjemt på øverste hylle for at ikke barna skal få tak i dem. Ved høytlesingssituasjoner av hennes egne bøker,

forteller hun også at hun flere ganger har opplevd at de voksne trekker seg bort, mens barna er ivrige lyttere (Espevik, 2017).

*Snakkemedisin* er et interessant begrep Raundalen og Schultz bruker om det å samtale med barn om alvorlige temaer (Raundalen og Schultz, 2008, s. 131). Dette begrepet handler om at det å snakke om problemer og vanskelige hendelser, kan gjøre deg frisk. Medisinen er ikke nødvendigvis god der og da, men den gjør deg bedre med tiden, akkurat slik det ofte er med annen medisin. I overføringen til samtaler med barn om omsorgssvikt og skilsmisse, kan man si at samtaler kan bidra til å gjøre livet lettere.

Som jeg nå har belyst i de foregående avsnittene, finnes det en rekke grunner til at man bør samtale om alvorlige temaer som omsorgssvikt og skilsmisse i klasserommet. Da en samtale blir til i samspillet mellom to eller flere deltakere, vil det videre være relevant å se på relasjonsbegrepet.

### **2.3.2 Å skape en trygg relasjon**

Som nevnt tidligere er samtalen en levende prosess som stadig er i forandring. Det er deltakerne i samtalen og samspillet mellom dem som avgjør hvordan samtalen utarter seg. Alle mennesker er ulike. Noen er fylt med åpenhet, nysgjerrighet og iver, mens andre preges av tvil, usikkerhet og skepsis. Med dette som grunnlag, blir relasjonen som skapes viktig. Relasjonen i en samtale dreier seg om forholdet partene har til hverandre. Det handler om hvor godt de kjenner hverandre, om kontakten er ny og om kontakten som etableres i samtalsituasjonen. Hvordan skaper man en relasjon? Hva er det som må til for at relasjonen skal bli trygg? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å finne svar på i de neste avsnittene.

Relasjoner er foranderlige og utvikler seg over tid. For å skape en relasjon må det først og fremst etableres kontakt mellom partene som skal samtale. Dette er helt grunnleggende og legger føringene for relasjonen videre. I en skolesammenheng etableres stort sett denne kontakten på en naturlig måte, særlig om man arbeider i klassen hvor samtalen skal finne sted. Om man kjenner barnet godt fra før, vil kontaktetableringen naturligvis ta mye mindre tid enn om det skal etableres en helt ny relasjon. Dersom det er snakk om en helt ny relasjon, som for eksempel ved en ny elev, kan det være lurt å starte med en uformell prat eller gjøre

en aktivitet barnet liker sammen. Ved kontaktetablering er det viktig at barnet defineres som likeverdig. Slik Øvreide (2009, s. 149) påpeker, er det avgjørende for relasjonen å synliggjøre for barnet at man virkelig ser det og er interessert i det. En måte å gjøre dette på, kan være å kommentere barnets identitetsmarkører. Dette må gjøres på en måte man selv er komfortabel med, men kan gjøres slik: «Jeg ser du har et Start-merke på jakka di. Liker du å spille fotball?» eller «Så fint det rosa perlearmbåndet ditt er! Har du laget det selv?».

Holmsen (2011, s. 68) fastslår at faste rammer og forutsigbarhet er viktig for å skape en trygg relasjon. Da skolesystemet er preget av tydelige rammer og strukturer, kan skolen derfor sies å være et trygt sted å skape, utvikle og ivareta relasjoner. At avtalen er tydelig på når og hvor samtalen finner sted, gjør også at mulighetene for misforståelser begrenses. Hvis barnet også vet hvem som skal være til stede under samtalen og hvor lenge det vil vare, vil dette skape en følelse av trygghet. Det kan også være lurt å forberede barnet på hva samtalen skal dreie seg om. Ved en klasseromssamtale er også dette punkter som er gjeldende.

Slik Holmsen (2011, s. 89) understreker, bør slike bearbeidende samtaler med barn bli gitt av samme voksenperson over tid. Dette underbygges av viktigheten av en trygg relasjon mellom partene i samtalen. Trygghet og gjensidig tillit er to viktige nøkkelord. For å samtale med barn er det først og fremst helt avgjørende at den som skal snakke med barnet vet hvordan man formidler kunnskap på en trygg og forståelig måte. I forlengelsen av dette er det også viktig å understreke at voksenpersonen, som i dette tilfellet er læreren, kjenner sine begrensninger. Læreren må være villig til å tilegne seg kunnskap hentet fra andre fagfelt og samarbeide med andre fagpersoner, men også la andre fagpersoner slippe til dersom situasjonen tilsier at det er hensiktsmessig.

## **2.4 Sammensatte tekster**

Da det overordnede temaet for oppgaven min dreier seg om bildeboka som døråpner til samtale i klasserommet, har jeg valgt å fortsette denne teoridelen med noen avsnitt om sammensatte tekster og plassen de har i skolen i dag. Jeg vil også gå nærmere inn på hva en bildebok er og hva læreplanen sier om den.

Multimodale eller sammensatte tekster har fått en svært sentral rolle i skolen i dag. Denne påstanden vil jeg begrunne litt senere. Hva er egentlig en sammensatt tekst? Dette spørsmålet kan både Anne Løvland og Elise Seip Tønnessen gi oppklarende og berikende svar på. Tønnessen (2007, s. 54) definerer en sammensatt tekst på følgende måte: «En sammensatt tekst er en tekst som er satt sammen av flere uttrykkssystemer». Løvland, som i løpet av mange år har studert dette feltet, har en litt annen nyansering, da hun hevder at sammensatte tekster er tekster som kombinerer enheter som skaper mening på ulike måter (Løvland, 2007, s. 20). Hun presenterer videre en billedliggjøring av definisjonen ved at man ser for seg flere lysark som legges oppå hverandre. Som jeg også har gjort innledningsvis i dette avsnittet, blir begrepet *multimodale tekster* brukt om sammensatte tekster. På engelsk oversettes ordet «mode» til «måte» på norsk, derav begrepet multimodalitet. Skrift, bilde, lyd er eksempler på ulike enheter, som Løvland kaller det, uttrykkssystemer ifølge Tønnessen, eller også kalt modaliteter. Kombinasjoner av disse vil altså gi en multimodal eller sammensatt tekst. Om det å lese sammensatte tekster skriver Løvland følgende:

Skolen har heilt klart eit ansvar for å utvikle elevanes tolkingskompetanse slik at dei kan utvikle seg frå å vere lesarar som blindt og ureflektert går inn som aktørar i den kommunikative handlinga til å bli reflekterte og kritiske lesarar (Løvland, 2007, s. 41).

Skolen skal altså bidra til å gjøre elevene reflekterte og kritiske i møte med nye tekster. Slik Hennig trekker frem, bør skolen ta barnas mediebruk på alvor og bruke det til noe meningsfylt, da skjermbruk bidrar til mye av elevenes litterære erfaring (Hennig, 2014, s. 156).

I Kunnskapsløftet fra 2006 var det flere av kompetansemålene i norsk som rettet seg direkte mot arbeid med sammensatte tekster. Etter 2. trinn var to av kompetansemålene at elevene skulle kunne «samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier», samt kunne «sette ord på egne følelser og meninger». Etter 4. trinn var noen av kompetansemålene at elevene skulle kunne «finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir», «lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy» og «samtale om innhold og form i sammensatte tekster». Ved utgangen av barneskolen, etter 7. trinn, stod det at elevene blant annet skulle kunne «forstå og

tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst» og «bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoblinger og varierte estetiske virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6 f.).

I dagens gjeldende læreplan fra 2020, er læreres handlingsfrihet og tverrfaglighet tungt vektlagt. Antall kompetansemål har sunket i norskfaget, men de rommer likevel svært store områder. Av kompetansemålene etter 2. trinn er det to av dem som retter seg direkte mot arbeid med sammensatte tekster. I læreplanen står det at elevene skal kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» og «lage tekster som kombinerer skrift med bilder» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Etter 4. trinn skal elevene blant annet kunne «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» og «kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I kompetansemålene etter 7. trinn står det at elevene blant annet skal kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Konklusjonen er at sammensatte tekster har en sentral rolle i dagens skole. De nevnte kompetansemålene er beskrevet på en slik måte at de ikke kan unngås og det er tydelig at fokuset på sammensatte tekster fortsatt er til stede i 2021.

#### **2.4.1 Bildeboka**

Bildeboka er en sammensatt tekst, men det er også så mye mer å si om den. I de neste avsnittene vil jeg forsøke å gi et dekkende svar på hva en bildebok egentlig er og hva dagens gjeldende læreplan sier om dens plass i klasserommet.

For å kunne gi et solid og dekkende svar på hva en bildebok er, finner jeg det interessant å innlede med bildeboka satt inn i et historisk perspektiv. På 1600- og 1700-tallet ble det tyske ordet *bilderbuch* brukt om bøker som bestod av bilder. På slutten av 1700-tallet, i nærmere bestemt 1790, ble bildeboka for første gang brukt i forbindelse med barnelitteratur. Dette skjedde da tyske Friedrich Justin Bertuch utga sitt tolvbinds verk *Bilderbuch für Kinder* (Birkeland og Storaas, 1993, s. 14). Helt siden den gang, har ofte bildebøkene blitt forbundet med bøker egnet for barn. Hvorvidt de er det, kommer jeg tilbake til senere.

Slik Nikolajeva viser til, finner man et forsøk på kategorisering av bildebøkene i en dansk artikkel fra 1974, skrevet av Torben Gregersen (Nikolajeva, 2000, s. 16). Her deles bildebøkene inn i følgende kategorier: *Pekbok*, *bildberättelse*, *bilderbok* og *illustrerad småbarnsbok*. En *pekbok* forklares i artikkelen som bøker uten noen form for fortelling eller forklaring. Dette vil altså si enkle bøker med lett gjenkjennelige bilder som er tenkt for små barn som ikke har knekt lesekode enda. Den andre kategorien, en *bildberättelse*, kan også være bøker helt uten ord eller med svært få ord og begreper. Den tredje kategorien, en *bilderbok*, forklares som en bok hvor verbalteksten og bildene er likevektige. Dette vil altså si at begge modalitetene har like stor betydning. Til slutt forklares den siste kategorien, en *illustrerad småbarnsbok*, som en bok hvor verbalteksten også kan stå alene uten bilder.

Frem til i dag er det utarbeidet en rekke definisjoner av hva en bildebok er, noen naturligvis mer produktive enn andre. Slik Bjorvand understreker, er bildeboka et svært mangfoldig medium når det både gjelder tematikk og utforming. Da det finnes mange ulike bildeboktyper, vil jeg ikke karakterisere bildeboka som en egen sjanger eller én bestemt teksttype, men heller et medium slik jeg også sier innledningsvis.

Etter å ha studert flere ulike definisjoner på hva en bildebok er, har jeg valgt å ta utgangspunkt i to definisjoner jeg mener er svært treffende og fruktbare for videre innhold. I min oppgave er det Hallbergs og Bjorvands definisjoner, fra henholdsvis 1982 og 2002, som står i fokus. I artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» konkluderer Kristin Hallberg, som delvis kan sies å ha bygd videre på Gregersens artikkel, med følgende definisjon av bildeboka: «En barnbok med en eller flere bilder på varje uppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). Bjorvand definerer bildeboka på følgende vis: «Ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (hver dobbeltside) som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2002, s. 70). Som man ser bygger de to definisjonene på den samme forståelsen, men det finnes også noen nyanserende forskjeller mellom dem. Hallberg legger vekt på bildenes tilstedeværelse og gjør dem med dette til et kriterium for at en bok kan anses som en bildebok. Bjorvand trekker på sin side, inn det estetiske perspektivet ved bildeboka og belyser viktigheten av det å kombinere flere modaliteter. Bildeboka kan altså sies å være en bok hvor flere modaliteter kombineres hvor en av dem *alltid* er bilder (Bjorvand, 2014, s. 130).

Et kjennetegn ved bildebøkene er at de ofte omhandler lett gjenkjennelige utsnitt med følelser trukket ut av verdenen vi lever i og er kjent med. Man kan derfor si at bildebøkene ofte preges av det vi oppfatter som aktuelle og interessante tematiske aspekt. Bildebøker sammenliknes gjerne med andre sammensatte tekstformer som film og teater, eller lyrikk kombinert med toner. Likevel er bildebøkene annerledes, da man faktisk må fysisk bla seg fremover til innholdet og gjennom handlingsforløpet (Birkeland og Mjør, 2013, s. 70) Dette er noe av det som gjør bildebokmediet spesielt og unikt.

Slik Rhedin (1991, s. 175) forklarer, gikk bildebøkene gjennom en tematisk endring i 1970-årene. Det ble gitt ut tre nyskapende og viktige bildebøker som tok for seg mer mørke og destruktive sider ved livet. Alle tre er bøker som kan leses på flere ulike plan, både av en barnlig og en voksen leser. Den ene bildeboka heter *När Trevald krympte* (1971) og er skrevet av Florence Parry Heide og Edward Gorey. Boken handler om en figur som stadig strever etter å bli sett av sine kalde og selvopptatte foreldre. Boken trekker frem de negative sidene ved materialismen som er sterkt synlig i familien. Den andre boken er skrevet av Fam Ekman og heter *Vad ska vi göra med Lilla Jill?* (1976). I likhet med Heide og Goreys bok, handler også den om et usynlig barn som mister kontakten med foreldrene. Den tredje boken heter *Berättelse för Frida* (1979) og er forfattet av Aja Eriksson. Denne skiller seg fra de to andre ved at det ikke ligger et negativt hjem eller negative foreldre til grunn. Boken løfter frem en ondskap og groteskhet uten sidestykke. Den handler om en jente som plutselig bestemmer seg for å fange og stenge inne de to fuglene hun tidligere har lekt med. Dette straffer seg for henne, da en ond katt kommer og spiser henne opp.

Med sin destruktive og groteske tematikk, kan disse tre bøkene sies å være en opptakt til endringen som har fortsatt å vokse frem de senere årene. Mer om utfordrende tematiske aspekt i bildebøkene senere. I de neste avsnittene vil jeg forsøke å undersøke bildebokas egnethet til høytlesing i klasserommet.

#### **2.4.2 Bildeboka som høytlesingsbok**

At elever i norsk skole skal møte og arbeide med ulike tekster, kan sies å være tett knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring. I dagens gjeldende læreplan kommer det

tydelig frem at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Hva dette innebærer, finner man under prinsippene for opplæringen:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15).

Tilpasset opplæring er sterkt forankret i læreplanen og er gjeldende for alle elever. Tilpasset opplæring dreier seg om individuelle tilpasninger i den ordinære undervisningen. Målet er at alle elever skal ha optimale muligheter for læring. Som vist i utdraget fra læreplanen over, finnes det flere veier som fører til realisering av prinsippet om tilpasset opplæring. Ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, samt variasjon i bruk av læremidler er noe av det som trekkes frem.

Høytlesing er én av mange arbeidsformer. Hennig (2014, s. 125) hevder at høytlesing er en av de viktigste oppgavene til læreren på småskoletrinnet. Etter 2. trinn skal eleven kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk». Etter 4. trinn skal elevene blant annet kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven». Etter 7. trinn er ett av kompetansemålene at elevene skal kunne «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkt». Høytlesing kan altså sies å være sentral arbeidsmåte gjennom hele barneskolen. Da temaet for denne oppgaven er bildeboka som døråpner til samtale, ønsker jeg nå å undersøke hvordan bildeboka fungerer som høytlesingsbok.

Når barna begynner på skolen, har de forventninger om det å lære å lese og skrive. En av lærerens viktigste oppgaver blir da å opprettholde denne nysgjerrigheten og motivasjonen elevene bærer på. Læreren skal skape leselyst, samt gi elevene tid og ro til å lese. I denne fasen er det viktig å ta hensyn til elevenes forutsetninger, motivasjon og interesser. I tillegg til



at elevene motiveres til å lese på egenhånd, bør også læreren lese høyt i klasserommet. Frislid og Traavik sier følgende om høytlesing som språkstimulering:

Foreldre, barnehagelærere og lærere som les høyt fra gode bøker for barna, stimulerer interessa deira for bøker og lesing. Dette kan igjen gjere at dei blir motiverte for sjølv å lære seg lese- og skrivekunsten. Gjennom å lytte til høytlesing får barna, i tillegg til gode opplevingar saman med dei vaksne og med andre barn, mykje skriftspråkstimulering. Dei får eit forhold til bøker og tekst; dei lærer sjangrar som eventyr, dikt, fablar og fortjeljingar [...] (Frislid og Traavik, 2006, s. 183).

Høytlesing kan sies å være svært fruktbart for vidare utvikling. Slik Frislid og Traavik uttaler i sitatet over, bidrar høytlesingen til at barna får et forhold til ulike sjangre, samt kunnskap om ulike ord og begreper. Dette støttes av Hennig (2014, s. 171) som trekker frem økt tekstkompetanse og kunnskap om språklige strukturer som fordeler ved høytlesing. I tillegg løfter han frem språklæring og innlæring av ord. Høytlesing bidrar også til økt leseforståelse (Frislid og Traavik, 2006, s. 181). Slik Kulbrandstad (2006, s. 180) påpeker, viser flere studier sammenheng mellom høytlesing og barns språkutvikling. Studiene viser at høytlesing gir et godt grunnlag for leseutvikling og barns holdninger til lesingen. Ulland (2018, s. 266) hevder at rutiner for høytlesing er begynnerleserens viktigste inngang til litteraturen.

Bildebøkene er ofte barns første tekstlige møte. De blir ofte avgjørende for det fremtidige forholdet til lesing og litteraturen. Bildeboka kan derfor kalles en døråpner inn i litteraturens verden. Bjorvand påpeker at bildebøkene ofte fra forlagenes side, er tenkt som høytlesingsbøker (Bjorvand og Tønnessen, 2012, s. 69). Det sies at tekstene blir mer virkningsfulle dersom de relaterer seg til noe i barnets liv (Rosenblatt, 1995, s. 190). Som nevnt tidligere, er nettopp dette et kjennetegn ved bildebøker, at de ofte handler om lett gjenkjennelige utsnitt fra den verdenen vi kjenner. Ofte omhandler de også følelser barn har et forhold til. Slik Hennig understreker, er det viktig å ikke undervurdere barn (Hennig, 2014, s. 131). Lærere bør derfor utfordre barn som lesere. Dette kan man gjøre ved å velge en mer kompleks tekst, som for eksempel en bildebok hvor flere modaliteter kombineres.

Høytlesing er en mye brukt arbeidsform i skolen. Ved høytlesing vil elever med svake leseferdigheter når det gjelder lesing av verbaltekst, få med seg verbalteksten like raskt som sterke verbaltekstlesere. Likevel krever bildeboka at man som leser også er i stand til å lese bildene. Som vi vet krever lesing av bilder mer mental aktivitet enn hva lesing av verbaltekst gjør (Imsen, 2008, s. 281). Å lese bilder skjer gjennom en mental tolkningsprosess. Denne tolkningsprosessen må aktiveres av leseren selv i lesesituasjonen (Iser, 1991, s. 182). Som lærer kan man altså ikke aktivere denne tolkningsvirksomheten for elevene, men legge til rette for å igangsette den.

Da bildeboka består av flere modaliteter, kan visuell støtte være fruktbart ved høytlesing. Bruk av visuell støtte, som for eksempel ved visning av bildebokas oppslag på smartboard, er med på å gi elevene konkretiseringer av innholdet. Elevene slipper da å se for seg det som blir lest høyt av verbaltekst. For enkelte vil være med på å sette i gang tolkningsarbeidet.

I tillegg til det overnevnte vil jeg også trekke frem lesesituasjonen ved høytlesing. Ifølge Hennig er det slik at barn tiltrekkes av lesesituasjonen. Dette begrunnes med at barna liker nærheten til både det fiktive landskapet en fortelling skaper og til den som leser (Hennig, 2014, s. 119). Høytlesingen kan derfor sies å være en viktig bidragsyter til å styrke relasjonene mellom læreren og elevene. I en høytlesingssituasjon blir teksten midtpunktet som alle deltakerne konsentrerer seg om. Dette skaper en følelse av fellesskap rundt teksten og slik Haanæs forklarer, gjør dette også tekstene lettere å samtale om underveis og i etterkant (Haanæs, 2004, s. 71). Denne felles opplevelsen gir elevene felles fremtidige referanserammer, som ifølge Ulland (2018, s. 267), kan være sosialt samlende.

Det finnes flere interessante sider ved bildeboka og på bakgrunn av det overnevnte, kan bildeboka fungere godt som høytlesingsbok. I forlengelsen av dette, vil jeg nå undersøke hva det er som gjør bildeboka så unik.

## **2.5 Det genuine med bildebokmediet**

Når jeg nå har sett på hva sammensatte tekster er, hvordan man definerer bildeboka og hvor godt egnet den er som høytlesingsbok, er det på tide å gå litt nøyere til verks og inn i bildebøkens verden. Slik Nikolajeva så fint påpeker innledningsvis i sin bok, regnes

bildeboka som en unik kunstform. Men hvorfor gjør den det? Hva er det som gjør at bildeboka kan betraktes som kunst? Dette ønsker jeg å finne svar på.

### 2.5.1 Ikonotekst

Den franske litteraturteoretikeren Gérard Genette omtaler begrepet *paratekster* som bokens eller verkets «*accompanying productions*» som betyr *tilhørende produksjoner* oversatt til norsk (Genette, 1997 [1987], s. 1). Birkeland og Mjør skriver også en del om dette begrepet i sin grunnbok. Paratekster regnes for å være et samlebegrep som rommer peritekstene, de trykte paratekstene, men også *epitekstene*, de paratekstene som ikke er trykt i selve boken. Da jeg mener det er mest relevant for min oppgave, har jeg valgt å konsentrere meg om bildebokas peritekster. Dette er altså de paratekstuelle elementene som er trykt i bildeboka. Slik Genette forklarer, kan peritekstene på mange måter sies å være det som gjør bildeboka til en bok, og ikke bare en bunke med løse ark (Genette, 1997 [1987], s. 4). Peritekstene består av både verbale og visuelle funksjoner, og regnes for å være alt som er rundt hovedteksten. Dette vil si tittel, forsidebilde, navn på forfatter og illustratør, informasjon om forlag og utgivelse, samt baksidebilde. Slik Bjorvand forklarer, fungerer mange peritekster som *frampek* eller *tilbakeblikk*. Frampek kan sies å være små hint om hva som vil skje i boken, mens tilbakeblikk viser til noe som har skjedd (Bjorvand, 2014, s. 133).

Peritekstene i bildeboka er med på å forberede og presentere selve innholdet og setter leseren i gang med tolkningsarbeidet allerede før boken er åpnet. De er leserens aller første møte med verket og blir derfor helt avgjørende for leserens førsteinntrykk. Dette har mye å si, da førsteinntrykk spiller en viktig rolle, særlig ved valg av tekster. Ifølge Tønnessen er det en kjent utfordring blant lærere å velge tekster som passer for de svakeste leserne (Tønnessen, 2017, s. 39). Årsaken til dette er at peritekstene i de typiske lettlestbøkene ofte er «barnlig» og lekent utformet. Dette gjør at eldre elever ofte ikke ønsker å lese bøkene.

Det multimodale samspillet i oppslagene gir bildebokmediet et unikt, kunstnerisk uttrykk. Bildeboka blir konstituert av to semiotiske tegnsystem eller modaliteter: Verbaltekst og bilder. Slik Hallberg understreker, er det en vesentlig forskjell mellom disse to modalitetene når det kommer til hvordan de avleses. Verbalteksten har en fastlagt lesesti og avleses lineært (Hallberg, 1982, s. 165). Avlesingen av bildene preges på sin side av kontinuitet. Den verbale

og den visuelle kommunikasjonen danner til sammen en helt spesiell helhet. Man kan derfor si at bildeboka appellerer til flere sanser hos leseren enn om formidlingen kun var gjennom verbaltekst, slik det eksempelvis er i en roman.

Slik jeg forstår både Hallberg og Birkeland og Mjør, er det nettopp dette samtidige møtet mellom de to modalitetene som representerer noe av bildebokas egenart (Hallberg, 1982, s. 165), (Birkeland og Mjør, 2013, s. 74). Det er interaksjonen mellom verbalteksten og bildene som skaper den egentlige teksten i bildeboka. Bokens paratekstuelle elementer og samspillet mellom modalitetene i oppslagene, som oppstår først i lesesituasjonen, kalles *ikonotekst*. Det var den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg som først introduserte ikonotekstbegrepet i 1982. I sin artikkel «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen», definerer hun begrepet på følgende måte:

Bilderbokens «egentliga text» är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs. det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som «bilderbokstexten» blir en realitet. Denna «text» kallar vi fortsättningsvis ikonotekst (Hallberg, 1982, s. 165).

Hallberg hevder videre at ikonoteksten gir oss et viktig redskap i arbeidet med bildebøkene. Hvert oppslag og hver side har sin egen ikonotekst. Dette stiller krav til at man som leser må vie oppmerksomhet til dette samspillet mellom modalitetene hele veien gjennom lesingen (Hallberg, 1982, s. 165). Lesingen av en bildebok kan derfor sies å være krevende, men også spesiell og unik. De to modalitetene avløser hverandre stadig og skaper nye forventninger, uansett hvilken av dem man starter lesingen med. Som nevnt tidligere kan dette sammenliknes med en hermeneutisk sirkel (Nikolajeva, 2000, s. 13). Man bruker sin egen forståelse og sine egne erfaringer for å forstå og tolke de ulike delene helheten består av. Denne forståelsen og tolkningen av de ulike delene, vil igjen påvirke hvordan man på ny forstår helheten. Denne sirkelen fører til at leserens forståelse av teksten utvides etter hvert som man leser. Nikolajeva hevder videre at en slik type formidling hvor verbaltekst og bilder spiller sammen, sammenliknet med kun verbaltekst, bør gi større potensiale når det kommer til henvendelse til den barnlige leser.

I likhet med Hallberg (1982, s. 165), hevder også Bjorvand at ikonoteksten handler om en gjensidig påvirkningskraft mellom modalitetene som formidler mening til leseren i leseøyeblikket. Hun presenterer videre følgende formel, som jeg mener kan sies å være svært beskrivende når jeg nå skal trekke ikonotekstbegrepet litt videre: Skrift + bilder + leser (Bjorvand, 2014, s. 131). Formelen viser altså at leseren har stor betydning i bildeboklesingen. Hva dette innebærer, kommer jeg tilbake til. «How does meaning get into the image? Where does it end? And if it ends, what is there *beyond?*» (Barthes, 1977, s. 152). Slik spør den franske litteraturforskeren Roland Barthes i hans artikkel fra 1977 om bildets retorikk. For hva er det egentlig som gir mening i bildene? For å gi et svar på dette vil jeg nå ta for meg ikonotekstens ulike kommunikasjonsformer i de neste avsnittene.

I bildeboka kombineres flere modaliteter som på hvert sitt vis er meningsbærende og derfor også betydningsfulle for det helhetlige uttrykket. I bildeboka er det som nevnt modalitetene verbaltekst og bilde som kombineres, men forholdet mellom dem kan fungere på flere ulike vis. På grunn av denne kompleksiteten krever bildeboka en aktiv leser som er i stand til å lese og skape mening ut i fra to modaliteter. Disse modalitetene kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Slik Birkeland og Mjør (2013, s. 89f) understreker, er bildeboka *mer* enn bare to modaliteter som kombineres. For å forklare dette, bruker de matematiske metaforer: «Bildeboka er også noko meir enn «ord + bilde», slik ein film er meir enn «levande bilde + lyd»». Videre fortsetter de: «Det er ikkje eit addisjonsprinsipp som konstituerer samansette tekstar, det handlar i større grad om multiplikasjon». Slik jeg forstår forfatterne, er hensikten med den matematiske metaforikken å påpeke at bildebokas helhet er noe mer og større enn summen av de to modalitetene.

Løvland (2007, s. 26) skiller mellom to ulike former for multimodalt samspill. Disse kaller hun *funksjonell spesialisering* og *multimodal kohesjon*. Knyttet til bildebokmediet, er begge uttrykksformene mye brukt. Ved *funksjonell spesialisering* spisser modalitetene seg mot ulike formål. Hver modalitet har sin styrke. Slik Løvland nevner i sin bok, kan dette sammenliknes med et håndballag hvor hver av spillerne er gode på hver sine ting. Dette vil si at hver modalitet har sitt ansvarsområde i teksten. Funksjonell spesialisering kan derfor sies å være en effektiv måte å kommunisere med leseren på (Løvland, 2007, s. 27).

Ved den andre formen for multimodalt samspill, *multimodal kohesjon*, oppstår det sammenhenger mellom de ulike modalitetene. Professor i språklig kommunikasjon, Jan Svennevig, definerer begrepet *koherens* eller *kohesjon* på følgende måte: «Den sammenhengen som gjør de enkelte delene av teksten meningsfull i forhold til hverandre og til teksten som helhet, kalles koherens (Svennevig, 2001, s. 198). Ved dette multimodale samspillet opplever man som leser at modalitetene står sammen og bygger opp rundt én helhet.

Når man nå er inne på hvordan modalitetene kan kombineres i en bildebok, vil jeg hevde at begrepet *funksjonell tyngde* står sentralt. Dette forteller nemlig noe om hvilken eller hvilke modaliteter som er dominerende i teksten (Kress, 2003, s. 46). Basert på Kress forklarer Bjorvand begrepet funksjonell tyngde på en slik måte:

Likevel kan vi godt oppleve at én modalitet formidler mer informasjon enn den andre modaliteten i hele bøker eller dele av bøker. Hvis det for eksempel er veldig lite skrift i en bok og bildene bærer det meste av handlingen eller informasjonsformidlingen, sier vi at bildene har størst funksjonell tyngde (Kress, 2003, s. 46).

Bildeboka er avhengig av begge modaliteter og det er her noe av selve essensen i bildeboklesingen ligger. Hvert oppslag har sin egen ikonotekst hvor begge modalitetene er meningsbærende og betydningsfulle (Hallberg, 1982, s. 165). Til sammen danner de bildebokas *egentlige* tekst.

Ved Roland Barthes forskning på ikonoteksten og dens kommunikasjonsformer, introduserte han begrepene *anchorage* og *relay*, som betyr *forankring* og *avløsning* på norsk (Barthes, 1977, s. 156). Basert på Barthes forskning skriver også Birkeland og Mjør om ikonotekstens ulike kommunikasjonsformer og presenterer tre forskjellige hovedprinsipper: *Det symmetriske, det komplementære og det tolkende ikonotekstprinsippet* (Birkeland og Mjør, 2013, s. 79). Disse prinsippene kan sies å være beskrivende for forholdet mellom modalitetene, men ikke samsvaret mellom dem, slik Birkeland og Mjør skriver i sin formulering. Jeg velger å stille meg litt kritisk til bruken av samsvarsbegrepet i denne konteksten, da det er viktig å huske på at modalitetene aldri kan si nøyaktig det samme. I

tillegg til dette vil jeg også understreke det faktum at det ikke er slik at det er ett prinsipp per bok, men at flere av kommunikasjonsformene kan gjøre seg gjeldende på ulike oppslag i bildeboka. Med dette tatt med i betraktningen mener jeg likevel at Birkeland og Mjør sine prinsipper kan fungere som et hensiktsmessig utgangspunkt for å beskrive hvordan ikonoteksten kan kommunisere med leseren.

*Det symmetriske ikonotekstprinsippet* handler om at verbalteksten og bildene uttrykker et innhold som kan sies å likne hverandre. Dette kalles også forankring som er det opprinnelige begrepet Barthes introduserte i 1977 (Barthes, 1977, s. 156). Ved forankring står modalitetene til hverandre og sammen støtter de opp om én helhet. Dette kan omtales som multimodal redundans eller også slik Løvland kaller det, multimodal kohesjon. Modalitetene kan sies å stå i et visst overlappingsforhold til hverandre, da et liknende meningsinnhold uttrykkes via to modaliteter (Birkeland og Mjør, 2013, s. 79). Her vil jeg igjen understreke at modalitetene aldri kan si helt det samme. Når det gjelder bildebøker for små barn, er det ofte denne kommunikasjonsformen for ikonoteksten som benyttes. Såkalte pekebøker er gode eksempler på nettopp dette, da verbalteksten og bildene sier nesten det samme. De er forankret i hverandre.

*Det komplementære ikonotekstprinsippet*, som Barthes kaller avløsning, skiller seg fra forankringen ved at én av modalitetene forteller noe mer enn den andre. Man kan si egentlig si at verbalteksten og bildene forteller hver sin lille fortelling. Til sammen utvides den helhetlige meningen. Dette er eksempel på det Løvland omtaler som funksjonell spesialisering. Slik Birkeland og Mjør (2013, s. 81) understreker, krever det nevnte ikonotekstprinsippet en våken og oppmerksom leser, da dette er avgjørende for forståelsen av teksten.

Det siste ikonotekstprinsippet Birkeland og Mjør nevner, er *det tolkende ikonotekstprinsippet*. Ved denne kommunikasjonsformen sier bildene noe mer enn verbalteksten. Det finnes noe underliggende hvor man må lese mellom linjene for å forstå innholdet og skape mening. Det tolkende ikonotekstprinsippet krever i likhet med det komplementære, en våken leser, men til sammenlikning må leseren også ha kunnskap og erfaringer for å være i stand til å tolke teksten som helhet.

Da jeg nå har gjort rede for noe av det som preger bildebokas egenart, vil jeg si det er hensiktsmessig å se videre på hva denne kunstneriske fremstillingen gjør med opplevelsen av bildeboka.

### **2.5.2 Kunstens betydning**

Som påpekt tidligere preges bildeboka av peritekster som på mange måter kan sies å være det som binder bildeboka sammen til en bok. Bildeboka kommuniserer også gjennom to modaliteter og kan derfor sees på som en unik litterær kunstform innenfor skjønnlitteraturen (Nikolajeva, 2000, s. 11). Som begrunnet i de foregående avsnittene er paratekstene og ikonoteksten i bildeboka med på å skape den kunstneriske fremstillingen. Disse er med på at teksten kan bli «ny» for hver gang man møter teksten i ulike sammenhenger. Jeg vil nå i den neste delen, se på hva denne kunstneriske fremstillingen gjør med bildeboka og dens potensial som døråpner til samtale i klasserom.

Som nevnt tidligere er paratekstene de tekstene som er rundt selve teksten og som rammer inn boken. Dette fører til at leseren får et inntrykk av boken allerede før lesingen er kommet i gang. Sammenliknet med for eksempel en roman, gjør dette at bildeboka kan skape forventninger på en helt egen måte. Ikonotekstens ulike kommunikasjonsformer er i stor grad med på å påvirke forståelsen av bokens innhold. Dersom man her sammenlikner med en roman, bør det flere tolkningsmuligheter i bildeboka. I en roman formidles innholdet gjennom verbaltekst. Man må derfor tolke innholdet ut i fra de språklige virkemidlene som blir brukt. I bildeboka er det verbaltekst, men også bilder. Dette kan bidra til at teksten passer for flere lesere, da det gis større rom for ulike oppfatninger. I tillegg til dette kan også boken i utgangspunktet leses av små barn, eller også analfabeter, da bildene også er meningsbærende og betydningsfulle enheter. Kunstneriske grep kan sies å ha stor betydning for den helhetlige forståelsen av en bildebok.

#### **2.4.2.1 Leseren som meningskaper**

Et kunstnerisk grep ved bildeboka er hvordan innholdet og meningen forandres i forhold til hvem leseren er. I likhet med Bjorvand, hevder Hallberg (1982, s. 165) at ikonoteksten handler om en gjensidig påvirkning mellom modalitetene. Disse formidler mening og innhold til leseren i lesesituasjonen. I tillegg til dette har leseren en sentral rolle ved



bildeboklesing. Bildeboklesing krever at leseren selv må delta aktivt ved å forstå og tolke teksten før, underveis og etter. Dette konkretiseres ved Bjorvands formel (2014, s. 131) om ikonotekst i bildeboklesingen: Skrift + bilder + leser.

Den kjente og kanskje også den viktigste hermeneutikeren i det 20. århundret, Hans-Georg Gadamer, hevdet at det ikke lar seg gjøre å sette alle forkunnskaper og fordommer til siden (Gadamer, 2001, s. 119). Denne påstanden er interessant, da den støtter opp rundt en forståelse av at man ikke kan nullstille seg. I hverdagen tolker man den verdenen man lever i kontinuerlig (Birkeland og Mjør, 2013, s. 165). Dette vil si at erfaringer og kunnskap man innehar, hele tiden påvirker hvordan man oppfatter og tolker det som skjer. Dette er også gjeldende i møte med forskjellige tekster og kan knyttes til resepsjonsteori. En teoretiker med stor innflytelse innen tysk resepsjonsforskning, er Wolfgang Iser. Han undersøker og drøfter forholdet mellom tekst og leser i sin bok *The Act of Reading* og i artikkelen «Tekstens appelstruktur», fra henholdsvis 1978 og 1975. I artikkelen nevnt over, konkluderer Iser med følgende påstand:

En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gennem læseprocessen; de er produktet af et samspil mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore (Iser, 1981, s. 104).

Iser hevder altså i sitatet at teksten ikke har betydning uten leseren. Han mener det er samspillet dem imellom som skaper tekstens mening og gjør den verdifull. Birkeland og Mjør (2013, s. 167) sier også noe om forholdet mellom tekst og leser. I boken deres benyttes begrepet *tomrom* om implisitte strukturer i en tekst. Jeg kommer til å bruke dette begrepet når jeg nå i de neste avsnittene, vil utforske meningsskapingen videre.

#### **2.4.2.2 Tomrom i bildeboka**

Jeg vil nå se nærmere på dette begrepet *tomrom*, da flere forskere hevder at det finnes i bildebøkene. En av disse forskerne er Wolfgang Iser (1991, s. 181) som i sin bok forklarer at ingen tekst innenfor litteraturen kan fortelle alle detaljer. Han hevder derfor at tekster av litterær art, inneholder utelatelser. Disse utelatelsene kaller han *tomrom*. Iser forklarer

følgende om tomrommene: «Tomrom i tekstar kan også kallast tolkningsutfordringar, og dei sikrar at lesarar engasjerer seg ved å aktivere erfaringar og kompetansar».

Han deler også tomrommene inn i ulike kategorier. Den ene typen tomrom har med rekkefølge og kronologi å gjøre. Dette kan dreie seg om skifte av perspektiv, veksling mellom ulike tidsplan. Disse tekstene kan på mange måter sies å invitere leseren til et detektivarbeid. En annen type tomrom dreier seg om konnotasjoner og kulturelle koder. Ifølge Iser er dette «tomrom som henger sammen med din egen kompetanse». Dette kan forklares som det som ligger mellom linjene, det som er underforstått mellom teksten og leseren. Disse tekstene kan sies å implisere en sensitiv og oppmerksom leser (Smith, 1999).

Slik Iser skriver videre, skaper tomrommene ubestemthet og foranderlighet i teksten. Han mener dette gir gode muligheter for tolkning, samt at det ligger et potensiale i tekstene rettet mot en undervisningssammenheng. Likevel understreker han at dette tolkningspotensialet må aktiveres av leseren selv i lesesituasjonen (Iser, 1991, s. 182). På bakgrunn av Isers forståelse av tomrommene, kan man si at litterære tekster krever en oppmerksom og aktiv leser som ser og forstår sammenhengene, tolker innholdet og finner frem til meningen underveis i leseprosessen.

Et annet interessant perspektiv knyttet til tomrom i litterære tekster, finner man i en bok skrevet av tegneserieforfatteren Scott McCloud. I likhet med bildebøkene, kombinerer tegneseriene ofte modalitetene verbaltekst og bilder. Jeg finner det derfor interessant og relevant å se på hva amerikanske McCloud sier om tomrom i multimodale tekster. I boken *Understanding Comics* fra 1994 presenterer han begrepet *closure*. Dette begrepet forklarer han som en automatisk persepsjonsmekanisme. I boken defineres begrepet på følgende måte: «This phenomenon of observing the parts but perceiving the whole has a name. It's called closure» (McCloud, 1994, s. 63). Slik jeg forstår tegneserieforfatteren, vil dette si at man som menneske, helt fra man er liten, blir vant til å danne helheter og skape mening ut ifra små enheter eller fragmenter. Akkurat som ved lesing av tegneserier, må man også ved bildeboklesing fylle inn det som «mangler» mellom modalitetene for å skape innhold, forståelse og mening (McCloud, 1994, s. 67).

Birkeland og Storaas omtaler også tomrommene. I forbindelse med bildeboka spesifikt påpeker de følgende: «Også i biletboka er det «tomrom» i teksten. Men her gjer illustratøren langt på veg jobben for lesaren ved å fylle desse «tomromma» med sine røynsler, kjensler og oppfatningar» (Birkeland og Storaas, 1993, s. 18). Slik jeg forstår Birkeland og Storaas, er de kritiske til at illustratørens strek i stor grad vil påvirke leseren. De bærer altså på en litt annen forståelse av tomrommenes betydning enn hva Iser og McCloud gjør. Birkeland og Storaas hevder at bildene er viktige i forhold til å fylle tomrommene og at illustratøren derfor kan påvirke meningen, forståelsen og innholdet i teksten. Ved denne forståelsen knyttes tomrommene tett opp mot ikonotekstbegrepet. Med en litt annen vinkling ser man at McCloud og Iser begge fokuserer mest på leserens aktive og tolkende rolle i lesesituasjonen. Svært interessant er det her at Kristin Hallberg kan sies å komme inn som en slags sammenslåing av de tre overnevnte. Hallberg, som for øvrig introduserte ikonotekstbegrepet i 1982, hevder at ikonoteksten i bildebøkene inneholder tomrom og at disse er opp til leseren å fylle, til tross for at illustrasjonene er utformet av illustratøren. Slik jeg forstår Hallberg, er hun ikke kritisk til at illustratørens har skapt sine tegninger. Illustrasjonen kan heller bidra til å forsterke leserens følelser og opplevelse eller skape uoverensstemmelse.

### **2.4.3 Dobbel adressat**

Alle tekster har en implisert leser, et bilde av hvem forfatteren har skrevet boken for. I de fleste bøker innenfor barnelitteraturen vil den impliserte leseren være barn i en bestemt aldersgruppe. Likevel finnes det også en del tekster med en dobbel stemme, som impliserer både en barnlig og en voksen leser. Dette kan kalles bøker eller tekster med *dobbel adressat*. Et annet navn på slike tekster er *ambivalent litteratur*. I de neste avsnittene skal jeg nå se litt grundigere på hvordan bildebøker kan sies å være nettopp dette.

Den tradisjonelle oppfatningen om at bildebøker er bøker kun egnet for barn, har kommet til kort. Slik Birkeland og Storaas (1993, s. 14) understreker, kan bildebøkene også kommunisere med voksne lesere. At en tekst er ambivalent eller har dobbel adressat, vil si at den kan leses og forstås på flere ulike måter av personer i ulike aldersgrupper. Hvordan tekstene leses og forstås påvirkes av leserens bakgrunnskunnskaper. Dette henger ofte sammen med leserens alder og livserfaringer. I slike tekster med dobbel adressat, kan for eksempel ironi og dobbeltbetydninger forekomme. Det vil være et språk der en barnlig leser nødvendigvis ikke forstår alt, men tolker innholdet ut ifra egne perspektiver og erfaringer (Rhedin, 2013, s. 85).

Felles for mange av tekstene med dobbel adressat, er at de ofte har en annen vri enn hva leseren, særlig en voksen leser, forventer. Dette kan for eksempel være en overraskende avslutning eller brudd med de tradisjonelle formene. Det er heller ikke uvanlig at tekster med dobbel adressat har dyp tematikk som gjerne må leses mellom linjene for å få tak på. Dette er mine utvalgte bildebøker, *Dragen* og *Krigen*, gode eksempler på. Sett fra én side betyr dette at tekstene krever en erfaren og oppmerksom leser. På en annen side vil også en uerfaren, barnlig leser få utbytte av lesingen, men på et annerledes plan. Nikolajeva omtaler den ambivalente litteraturen på følgende måte:

Många moderna bilderböcker är emellertid tvetydiga i sin modalitet, på samma sätt som de är tvetydiga i personschildringen, perspektivet eller temporaliteten. Tvetydigheten kan uttryckas med ord, med bilder eller med båda. Eftersom bilden är mångtydig i sig tillåter den bilderboksskaparna att tänja ambivalensen till det extrema. Men som i allt annat samarbetar ord och bilder på olika sätt (Nikolajeva, 2000, s. 249).

Hun understreker her at modalitetene kan uttrykke ulike ting. I tillegg til dette fremhever hun også hvordan ord og bilder alltid har ulike måter å uttrykke seg på. Slik jeg har nevnt tidligere, kan aldri to modaliteter si nøyaktig det samme i et multimodalt samspill.

I kapittelet «Bildböcker som lekplats» i boken *En fanfar för bilderboken!* sier Gro Dahle selv noe om det interessante ved bildebøkene, nemlig bildebøkernes doble stemme som gjør at bøkene er tilpasset en bred målgruppe. I utdraget under forteller hun om boken *Sinna Mann*, men jeg mener det også er relevant for bøkene jeg har valgt å undersøke:

[...]gränser som finns och inte finns, för balansegångar och avvägningar mellan vuxen och barn, mellan konst og pedagogik, mellan tydlig och mångtydig, mellan expressiv og nyttig, mellan underhållande och viktig, mellan känslor och strategi, skönlitteratur och lärobok (Dahle, 2013, s. 101).

Bildebøkene *Dragen* og *Krigen*, der den ene handler om omsorgssvikt og den andre om skilsmisse, utfordrer leseren på et emosjonelt plan. Samtidig tilbyr de også en estetisk opplevelse av solid kunstnerisk kvalitet. Slik Gro Dahle forteller, balanserer bildebøkene

mellom blant annet det barnlige og det voksne, og det kunstneriske og det pedagogiske. Hun hevder videre at særlig norske bildebøker er gode på nettopp denne balanseringen.

### **3. Metode**

I det følgende vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming. Sosiologen Vilhelm Aubert definerer en metode på følgende måte: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196). Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå frem for å finne eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2013, s. 110). Metoden kan derfor sies å være redskapet eller verktøyet vi benytter oss av for å undersøke noe.

Min oppgave peker mot didaktikken og forskningsarbeidet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. At metoden er kvalitativ bidrar til at jeg får muligheten til å fange opp, undersøke og reflektere rundt mine informanters opplevelser og tanker. Ved å benytte meg av en slik tilnærming, er målet å få innsikt og erfaringer som sammen kan gi meg en utvidet forståelse av hvordan bildebøker kan brukes i samtaler med barn om kontroversielle temaer. Slik Repstad (2007, s. 113) understreker, taler ikke data for seg selv, de må fortolkes. Forskningsgrunnlaget mitt består derfor først og fremst av en grundig gjennomgang av relevante teoretiske perspektiver, da disse er viktige for å kunne skape en helhetlig forståelse. Deretter følger to bildebokanalyser med vekt på handling, ikonotekst og tematikk. Videre vil jeg presentere planlegging og gjennomføring av to klasseromsøkter hvor samtalen i klasserommet er sentral. Resultater og funn hentet fra øktene legger, sammen med de teoretiske perspektivene, grunnlaget for drøftingen. Fortolkning vil være en bærebjelke gjennom hele oppgaven. Mer om dette i det følgende.

#### **3.1 Hermeneutikk**

Hermeneutikk blir ofte omtalt som tolkningslære der ordets betydning er å *føre til forståelse* (Lothe, Refsum og Solberg, 2007, s. 84). Selve begrepet *hermeneutikk* stammer fra det greske ordet *hermeneuein* som ifølge Læg Reid og Skorgen, kan sies å ha en tredelt betydning. Hermeneuein handler om det å uttrykke, fortolke og oversette (Læg Reid og Skorgen, 2006, s.

9). En hermeneutisk prosess er en tolkningsprosess hvor man må veksle mellom helheten og de mindre enhetene denne består av (Repstad, 2007, s. 113).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er en sentral skikkelse når det gjelder hermeneutiske prosesser. Han la særlig vekt på tre begreper innenfor hermeneutikken: *Fordommer, horisont og førforståelse*. Gadamer omtaler fordommer som et positivt ladet ord, da vi er avhengig av fordommer for å kunne forstå verden. Han påpeker også at fordommene er foranderlige, da vi kan skille mellom legitime og ikke-legitime fordommer (Gadamer, 2010, s. 314). Førforståelse omtaler Gadamer som den forståelsen vi har fra før. Denne er ulik hos alle mennesker, da alle innehar ulike opplevelser og livserfaringer. Førforståelsen påvirker oss i møte med nye tekster. Til sammen utgjør samspillet mellom fordommene våre og førforståelsen vår en helhet. Denne helheten er det ikke mulig å få fullstendig oversikt over og det er dette Gadamer omtaler som horisont.

Forståelsens bevegelse går dermed alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten. Oppgaven er å utvide enheten av den forståtte meningen i konsentriske sirkler. Kriteriet for en riktig forståelse er at alle enkelthetene er samstemte med helheten. Mangel på en slik samstemthet betyr at forståelsen har mislykkes (Gadamer, 2010, s. 329).

Slik Gadamer forklarer her, kan tolkningsprosessen kalles en hermeneutisk sirkel hvor utgangspunktet er helheten. Resultatet av denne hermeneutiske sirkelen kaller han en horisontsammensmelting (Gadamer, 2010, s. 315). Herfra undersøker man detaljene som finnes i teksten, for så å vende tilbake til helheten igjen med en utvidet forståelse, og slik fortsetter det. Når jeg senere vil tolke tematikken i mine utvalgte bildebøker, er det viktig å huske på at det er mine hermeneutiske prosesser som ligger til grunn. Det er ikke gitt at andre opplever og tolker bøkene på samme vis.

I forholdet til tekster generelt, har hermeneutikken en todelt oppgave. Hermeneutikken skal på én side bidra til å se historiske og kulturelle forskjeller ved tekstene og skape lydhørhet overfor dette. På den andre siden skal også hermeneutikken bidra til bevisstgjøring av leserens forventninger og fordommer i møte med nye tekster. Slik Gadamer trekker frem som et av

sine hovedpoeng, er det oss selv som må finne frem til relevante spørsmål for å forstå tekstene i vår tid.

For å kunne analysere tekstmateriale, er det helt avgjørende å skape struktur eller mønstre (Postholm og Jacobsen, 2014, s. 102). Dette gjøres ved at man først og fremst må dele hele tekstmaterialet opp i mindre, meningsbærende deler eller enheter. Dette for at man kan studere hver enkelt enhet og se hva hver av dem inneholder. I forhold til de to bildebøkene som jeg har valgt å undersøke, vil denne oppdelingen blant annet innebære å belyse ulike begreper som er relevante for forståelsen av tekstene, analysere utvalgte oppslag i bøkene, samt tolke bøkens tematikk. Da det overordnede tema for denne oppgaven er bildeboka som døråpner til samtale om omsorgssvikt og skilsmisse i klasserommet, var det viktig for meg å finne oppslag som passet i bøkene. For å finne dette, har jeg måtte benytte en hermeneutisk lese måte. Det vil si at jeg gikk inn i teksten for å aktivt lete etter det jeg var på jakt etter. For å strukturere hva jeg ønsket å se etter, satt jeg opp følgende tre kriterier før jeg gikk i gang med lesingen:

1. Oppslag med verbaltekstlige ord, uttrykk og/eller formuleringer som kan gi uttrykk for omsorgssvikt eller skilsmisse.
2. Oppslag med interessante symbol i illustrasjonene som kan gi uttrykk for omsorgssvikt eller skilsmisse.
3. Oppslag hvor bruk av farger eller fargekombinasjoner kan gi uttrykk for følelser.

Jeg har lest bildebøkene *Dragen* og *Krigen* flere ganger. Jeg har lest bøkene og arbeidet med dem i klasserom, og for meg selv. I starten av denne oppgaven leste jeg hver av bøkene én gang hver. Etter dette plukket jeg ut ett oppslag fra hver bok som jeg følte passet godt inn i kriteriene jeg gjorde rede for ovenfor. Når jeg hadde plukket ut det første oppslaget og analysert dette, tok jeg med meg fordommene og førforståelsen jeg hadde fått videre. Jeg brukte dette videre i lesingen og valgte deretter ut et nytt oppslag å analysere. Slik fortsatte jeg til jeg hadde fire oppslag, to fra hver bok.

### **3.2 Å analysere bildebøker**

Da en del av min forskning baserer seg på samtaler om bildebøker med kontroversiell tematikk, har jeg valgt å legge frem to kortfattede analyser av *Dragen* og *Krigen*. Det er ingen tvil om at det å lese bildebøker er helt annerledes enn å lese for eksempel en roman. Å lese sammensatte tekster, slik bildebøker er, krever en annen tekstkompetanse, da man må være i stand til å forholde seg til flere modaliteter samtidig. I boken *Bilderbokens pusselbitar* trekker Nikolajeva frem det estetiske ved bildeboka. Hun trekker også frem noen begreper som kan fungere som redskaper i en bildebokanalyse. Gérard Genette og hans teori om paratekstuelle elementer er ett av disse sentrale begrepene. I tillegg til dette fremheves også ikonotekstbegrepet og dets betydning for bildeboka (Nikolajeva, 2000, s. 63). Begge disse er begreper som vil stå sentralt i mine analyser av de to utvalgte bildebøkene, og også være gjennomgående elementer i resten av min oppgave.

Agnes-Margrethe Bjorvand presenterer flere interessante spørsmål knyttet til bildebokanalyse. Spørsmålene er bevisstgjørende og avdekker blant annet hva man først legger merke til og hvilken rytme man har i lesingen:

- Hvor hviler blikket ditt først når du blar i boka?
- Ser du på hele bildet (eller alle bildene) før du leser verbalteksten?
- Ser du på bildet/bildene igjen før du blar videre til neste oppslag?
- Studerer du detaljene i bildene, og i så fall: Når gjør du dette?
- Er det ting i verbalteksten som får deg til å stoppe opp i lesningen for å se etter noe i bildet?
- Leser du ting om igjen i verbalteksten etter at du har sett på bildet/bildene?
- Hva er det siste du gjør før du blar om til neste oppslag?

(Bjorvand, 2014, s. 135)

I mine analyser har jeg valgt å inkludere tre av Bjorvands spørsmål. Mer om dette senere.

### **3.3 Undervisningsøkter i to klasserom**

I takt med at min egen interesse for barnelitteraturen og da særlig bildebøker, har vokst frem gjennom flere år, har også nysgjerrigheten for bildebøkene i bruk økt betraktelig. Da jeg lenge har følt det ligger et lite utforsket potensial i bøkene, var det ekstra spennende å få sjansen til



å bruke mine utvalgte bildebøker i klasserommet. Da jeg startet planleggingen, stod jeg overfor flere avgjørende valg. Jeg skal nå gå nærmere inn på disse valgene og begrunne hva jeg kom frem til, i de neste avsnittene.

### **3.3.1 Hensikt og mål**

Da denne oppgaven først og fremst retter seg til lærere og andre som jobber i skolen, mener jeg at konkrete aktiviteter i klasserommet bør presenteres. Temaet for min oppgave er bildeboka som døråpner til samtale. Jeg ønsket altså å få elevene i snakk, jeg ønsket å få til en samtale med elevene der de kunne komme med sine tanker og refleksjoner. Problemstillingen min er hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan anvendes i samtaler i klasserommet. Det var nettopp dette som var hensikten og det overordnede målet med undervisningsøktene – å få til å bruke bildebøkene som utgangspunkt for samtale. For å kunne nærme meg dette målet, var det viktig at elevene ble godt kjent med bildebøkene. Jeg valgte derfor å benytte meg av flere arbeidsmåter slik at elevene fikk arbeide grundig med tekstene. Alle arbeidsmåtene vil jeg presentere i det følgende, men først – litt om elevenes forkunnskaper og forutsetninger.

### **3.3.2 Litt om elevenes forkunnskaper og forutsetninger**

Klassene jeg skulle besøke kunne begge betegnes som små. 7. klassen bestod av totalt 10 elever og 2. klassen bestod av 8 elever. Kjønnfordelingen var jevn i begge klassene. I 7. klassen var det fire gutter og seks jenter. I 2. klassen var det fire av hvert kjønn. Dette kan si noe om elevgruppens forutsetninger. Noe forskning viser nemlig at kvinner har høyere prestasjonsmotiv enn menn under nøytrale betingelser (Maccoby og Jacklin, 1974, s. 135). I tillegg til dette kan det være relevant å se på hvordan gutter og jenter opplever selve skolesituasjonen. Slik Imsen (2008, s. 406) forklarer, har gutter og jenter ulik oppfatning av skolen og vurderer vanskelighetsgraden forskjellig. Flinke gutter opplever skolen som lett, mens flinke jenter vurderer skolesituasjonen som middels vanskelig. Videre opplever middels flinke gutter skolen som middels vanskelig, mens tilsvarende jenter mener det heller er vanskelig på skolen. Slik forskning sier oss noe om elevenes forventninger til egne prestasjoner og er viktig å ha med seg inn i arbeidet i klasserommene.

I forkant av gjennomføringen visste jeg lite om elevene i 7. klasse. Jeg kjente ikke elevenes personlige bakgrunn eller erfaringer. Jeg visste heller ikke om klassen var kjent med bildebøker fra tidligere. I 2. klasse var jeg derimot godt kjent med elevene og de med meg. Det er også viktig å understreke at denne klassen nylig hadde hatt et opplegg om seksuelle overgrep og grenser knyttet til egen og andres kropp. Jeg hadde opparbeidet meg en god relasjon til elevene i forkant, da jeg hadde jobbet i klassen over en lengre periode. At jeg hadde en relasjon til klassen, mener jeg absolutt var en styrke i arbeidet. Likevel var det interessant å prøve ut opplegget i en ukjent elevgruppe. I begge klassene hadde jeg to skoletimer til disposisjon. Dette var de to første timene og man kan derfor si det var grunn til å tro at elevene var opplagte og klare for undervisningsøkten.

### **3.3.3 Hvilken bok til hvilken klasse?**

I planleggingsprosessen var det flere valg som måtte tas. Et av de mest sentrale valgene jeg måtte ta stilling til tidlig i planleggingen, dreiet seg om valg av bok. Hvilken bok skulle jeg velge til hvilken klasse?

I *Krigen* er tematikken knyttet til skilsmisse og utfordringene et slikt brudd kan føre med seg for hele familien. Dette er også et meget aktuelt tema som kan sies å ha stor relevans for barn og unge i dag. *Krigen* tar for seg et tema som alle, på en eller annen måte, har et forhold til. Mange elever har skilte foreldre selv og hvis ikke kjenner de mest sannsynlig noen som er berørt av det. I tillegg til dette får man også se små bruddstykker av hvordan resten av familien takler skilsmisseprosessen og ikke bare dette ene barnet. Dette ser jeg på som en interessant og spennende vinkling som gir rom for ulike tolkninger fra ulike lesere med ulikt erfaringsgrunnlag.

I *Krigen* introduseres krigsbegrepet allerede på forsiden. For å finne ut hvilken krig det er snakk om og hva tematikken egentlig dreier seg om, må man til oppslag 4. Der forteller verbalteksten at det er foreldrenes krig som har flyttet inn i huset. I likhet med *Krigen*, introduserer også *Dragen* det sentrale dragebegrepet allerede på forsiden. I oppslag 4 kommer dragen til syne i bildene, men man må helt til oppslag 16 for å oppdage at dragen faktisk er moren til Lilli. I verbalteksten kommer det frem ved at dragen sier: «For dette er mitt hus! Og det er mitt barn!». Det var i hovedsak denne forskjellen som avgjorde hvilken

bok til hvilken klasse. Jeg ønsket å arbeide med *Dragen* med de yngste barna. Jeg ønsket å utfordre dem, da de ofte er mer avhengig av konkrete enn eldre barn som i større grad er i stand til å forholde seg til abstrakte tilnærminger. Valget falt derfor på å bruke *Krigen* i 7. klasse og *Dragen* i 2. klasse. Med to så ulike aldersgrupper, måtte aktivitetene naturligvis tilpasses alderstrinnene. Jeg ønsket likevel arbeide mot det samme målet. Mer om hensikt og mål for arbeidet i de neste avsnittene.

### **3.3.4 Valg av arbeidsmåter**

Jeg vil nå begrunne mine valg av arbeidsmåter som skulle benyttes i de to undervisningsøktene. Her måtte jeg også ta stilling til gruppering. Hvordan skal elevene bli godt kjent med teksten? Hvilke oppgaver mestrer elevene? Hvordan få mest mulig ut av øktene? Skal de arbeide individuelt, i par, i mindre grupper eller i hel gruppe? Dette var bare noen av spørsmålene som dukket opp.

Slik Hennig fremhever, vil alle elevgrupper utvikle egne samtalekulturer (Hennig, 2010, s. 193). Dette avhenger også av elevenes sammensetning. Et kjent mønster er at enkelte elever tar mer plass ved at de snakker mer enn andre. Dette kan være positivt da alle grupper trenger noen som tar tak, men det kan også være negativt dersom ikke alle deltakerne slipper til i samtalen. Dette kunne bli en potensiell utfordring i én av klassene, da jeg kun kjente til den ene elevgruppen på forhånd.

Da jeg ønsket å skape en følelse av fellesskap og gi boken nytt liv i møte med elevene, ble individuelt arbeid raskt valgt bort. En annen årsak til at jeg valgte dette bort, var også at svarene kan bli svært personlige. Dette kan gjøre arbeidet ukomfortabelt for elevene og dermed hemme dem i arbeidet. Alternativet om å la elevene jobbe parvis, falt også bort av den grunn at parinndeling avhenger av at jeg som lærer må kjenne til hver enkelt elev sine arbeidsvaner og det sosiale miljøet i klassen. Dette gjorde jeg kun i den ene klassen. Da jeg skulle dele klassene i grupper og de bare bestod av ti og åtte elever, stod jeg overfor flere valg. Å la hele klassen samarbeide som én stor gruppe var ett alternativ. Dette ble valgt bort, da jeg ønsket at alle elevene skulle komme til ordet. Eventuelt kunne jeg la elevene arbeide to og to. I 2. klassen kunne jeg også dele klassen i to firergrupper. I 7. klassen kunne jeg ha to treergrupper og en firergruppe. Det var disse sistnevnte alternativene jeg kom frem til at

var mest hensiktsmessig. Jeg ønsket at elevene skulle kunne diskutere med hverandre, trekke frem ulike sider og egne erfaringer, samtidig som at de følte seg som en del av en gruppe. Det er lettere å la alle komme til ordet i en mindre gruppe, i tillegg til at jeg ser verdi i å sammenligne gruppenes svar og refleksjoner.

Når jeg hadde funnet ut hvordan elevene skulle jobbe i forhold til gruppering, var det neste valget jeg måtte ta stilling til i denne planleggingsfasen, hvilke arbeidsmåter jeg ønsket å benytte meg av. Som kjent finnes det et hav av muligheter når man skal arbeide med tekster (Lillesvangstu, 2017, s. 19). Her er det viktig å tenke på at det er flere veier som leder til målet og at hver enkelt må finne noe som passer til den aktuelle elevgruppen. Lillesvangstu (2017, s. 18f.) remser opp flere ulike arbeidsmåter. Av disse er det flere måter som i forhold til min problemstilling, kunne vært interessante å prøve ut. Jeg hadde lyst til å kombinere både muntlig og skriftlig aktivitet, da dette kan være med på å inkludere flere. Hentet fra Lillesvangstu sitt kapittel var det spesielt tre arbeidsmåter jeg bet meg litt ekstra merke i: *Høytlesing med lesestopp*, *personlig tilnærming til litteratur* og *klasseromssamtalen*. Det var disse tre som dannet grunnlaget for undervisningsøktene.

Tønnessen (2017, s. 52) understreker at det viktig å ha en rød tråd gjennom økten for å unngå avsporinger. I forkant hadde jeg en drøss med spørsmål knyttet til arbeidet. For å strukturere disse satt jeg opp en oversikt med tre hovedpunkter eller kategorier jeg ønsket å berøre. I kolonnen til høyre står noen av spørsmålene jeg ønsket å få svar på. Denne oversikten dannet grunnlaget for to arbeidshefter som jeg utarbeidet. Arbeidsheftene skulle elevene jobbe med for å bli bedre kjent med tekstene. Dette kommer jeg tilbake til. Spørsmålene tilknyttet *Krigen* er farget grønne og de som tilhører *Dragen* er blå. Spørsmålene som er felles er merket med rødt.

1. Forventninger til teksten og målgruppe	<b>Hva ser dere på forsiden?</b> <b>Hva tror dere boken handler om?</b> <b>Hvem tror dere er målgruppen for boken?</b>
<b>Høytlesing av den aktuelle boken</b>	

2. Personlige tanker og meninger, tekstens innhold og refleksjon	<p>Hva synes dere om boken?</p> <p>Hvem handler boken om?</p> <p>Er moren til Lilli grei mot henne?</p> <p>Hva gjør dragen mot Lilli?</p> <p>Hva likte dere?</p> <p>Hva likte dere ikke?</p> <p>Er moren til Lilli en ekte drage?</p>
3. Grenser/ansvar og hjelpetiltak	<p>Kan voksne gjøre hva de vil mot barn?</p> <p>Hva har voksne <u>ikke</u> lov til å gjøre mot barn?</p> <p>Hvilke arbeidsoppgaver har Inga nå fått?</p> <p>Hva tenker dere om Ingas rolle i familien?</p> <p>Hvem kan man få hjelp av dersom man opplever noe lignende?</p>
<b>Samtale i klassen m/ utgangspunkt i samtaleguide</b>	

Den første kategorien jeg satt opp var forventninger til teksten og målgruppe. Her var formålet å presentere bøkene, samt vekke elevenes interesse og motivasjon for videre arbeid. Jeg ønsket også at elevene skulle gjøre seg noen tanker om målgruppen før de hadde lest bøkene, da dette kunne være interessant å ta opp igjen mot slutten av økten for å se om noe hadde forandret seg.

Den neste kategorien valgte jeg å kalle personlige tanker og meninger, tekstens innhold og refleksjon. Dette var oppgaver som skulle arbeides med etter bøkene var lest, så disse var viktige for å sikre at alle elevene hadde forstått innholdet. Knyttet til *Dragen* skulle elevene svare på hva de synes om boken og hvem boken handler om. De skulle også ta stilling til om det dragen gjør er greit og forklare med egne ord hva dragen egentlig gjør mot Lilli. Jeg ønsket også at elevene skulle drøfte hvorvidt moren til Lilli er en ekte drage eller ei, da dette aldri kommer helt tydelig frem. Elevene i 7. klasse skulle få litt andre oppgaver. De skulle peke på ting de likte og ikke likte ved boken. Dette var en åpen oppgave der elevene stod fritt til å kommentere bilder, verbaltekst, innhold, karakterer eller andre elementer i teksten.

Den tredje kategorien fikk navnet grenser/ansvar og hjelpetiltak. Knyttet til *Krigen* skulle elevene gjøre rede for oppgavene Inga har fått og rollen hennes i familien. Yngre barn er ofte enda mer lojale mot voksne (Holmsen, 2011, s. 81). Jeg ønsket derfor at 2. klassingene skulle ta stilling til om voksne har lov til å gjøre hva de vil mot barn. Jeg ville også ha deres synspunkt på hva som ikke er greit at voksne gjør mot barn. Til slutt ønsket jeg også å få begge klassenes meninger om hvor eller hvem man kan få hjelp av i slike situasjoner, som eksempelvis Lilli og Inga befinner seg i, i bøkene.

På bakgrunn av oversikten over, utarbeidet jeg et arbeidshefte knyttet til hver av bildebøkene. Heftene representerte øktenes eneste planlagte skriftlige arbeid. Heftet dannet også grunnlaget for klasseromssamtalen som var øktenes siste del. Felles for arbeidsheftene var at de var todelt, der én del var tenkt til før høytlesingen og én etter. I heftene formulerte jeg oppgaver som kunne åpne opp for elevenes egne refleksjoner og meninger.

Som fremstilt i oversikten, planla jeg å lese boken høyt for elevene mellom kategori 1 og 2. Selv om dette var noe som krever god forberedelse fra min side, er det med på å gjøre elevenes utgangspunkt så likt som mulig, da alle får innholdet formidlet på samme måte. På denne måten kan man si at forskjellene som finnes blant elevenes lesetekniske ferdigheter, jevnes ut. Slik Hennig (2014, s. 171) påpeker, byr nemlig elevenes ulike leseferdigheter på utfordringer når det kommer til valg av tekster for høytlesing. Det er derfor om å gjøre å velge en tekst man tenker kan appellere til flest mulig. Dersom man finner frem til riktig tekst, vil det være med på å gi en følelse av fellesskap. Dette fellesskapet gjør det også lettere å snakke om tekstene (Haanæs, 2004, s. 71). Som jeg har begrunnet tidligere, mener jeg både *Dragen* og *Krigen* svarer til dette kravet og kan derfor sies å være godt egnet som høytlesingsbøker.

Selve høytlesingssituasjonen skulle foregå på samme vis i de to klassene. På forhånd scannet jeg inn bøkene slik at de kunne vises for elevene på smartboarden fremst i klasserommet under høytlesingen. Jeg bestemte meg også for å plassere meg som høytleser helt ytterst i høyre hjørne under lesingen. Dette var for at elevene skulle følge med på smartboarden og ikke bli distraheret av meg. Ettersom jeg skulle legge inn lesestopp, valgte jeg ut to oppslag per bok. Dette var de samme oppslagene som jeg tidligere har analysert under punkt 4.

Sammen med elevene ønsket jeg å undersøke oppslagene nærmere. Elevene skulle få uttrykke sine umiddelbare observasjoner, reaksjoner, tanker og refleksjoner hovedsakelig knyttet til verbaltekst, bilder, symbolikk og tematikk. Lesestopp ville også være med på å realisere målet om å gjøre elevene muntlig aktive og igangsette samtalen, samt fylle boken med mening og gi den innhold ut i fra de erfaringene elevene har med seg inn i teksten.

I etterkant av høytlesingen satte elevene i gang med del to i heftene. Til 2. klassen valgte jeg å lage en avkrysningsoppgave med ulike smilefjes. Elevene skulle gi en hurtigreaksjon på hva de synes om boken. I heftet tilhørende *Krigen* bestemte jeg meg for å bruke noen skrivestartere inspirert av Lillesvangstu (2017, s. 20). Disse skrivestarterne utfordret elevene til å skrive noe de likte og noe de ikke likte ved boken. Starterne jeg brukte var «Vi likte at...» og «Vi likte ikke at...». Dette var mulig å gjøre i 7. klassen, da de har kommet betydelig lengre i lese- og skriveutviklingen enn elevene i 2. klassen.

Da problemstillingen min dreier seg rundt hvordan man som lærer kan bruke bildebøkene som døråpnere til samtaler om kontroversielle temaer i klasserommet, ønsket jeg å få elevene til å snakke. 2. klassingene kjente jeg godt, så relasjonen mellom meg og dem bekymret meg lite. Det jeg var mest spent på var om de ville få tak i tematikken og hvordan de ville samtale rundt det. I 7. klassen så jeg større utfordringer knyttet til relasjon, da relasjonen til disse elevene var ny. Slik Holmsen (2011, s. 68) fastslår, er at faste rammer og forutsigbarhet viktig for å skape en trygg relasjon, så dette valgte jeg å fokusere på. Dette innebar å tydelig forklare hvilke aktiviteter som skulle gjennomføres og hvor lang tid det skulle ta. I tillegg til dette ønsket jeg å synliggjøre min interesse for elevene, da dette kan være avgjørende for en god relasjon.

Som et hjelpende verktøy i arbeidet, laget jeg et ark med fargekoder til elevene i 7. klassen. Hensikten med arket var å bruke farger for å sette ord på følelser. Jeg utarbeidet derfor en enkel oversikt (vedlegg 2) hvor fem ulike farger ble presentert knyttet til hver sin følelse eller beskrivelse. Ved hvert lesestopp skulle elevene velge en farge som de mente passet til det aktuelle oppslaget. De kunne også melde pass dersom de av ulike årsaker ikke ønsket å dele tankene sine rundt oppslagene. Med disse overnevnte valgene i boks, var jeg litt spent, men også veldig klar for å ta fatt på arbeidet i klassen sammen med elevene.

I tillegg til arket med fargekodene, utformet jeg en samtaleguide. Denne bestod av tre spørsmål (vedlegg 4: Samtaleguide) som skulle lede samtalen i klasserommet fremover. Jeg valgte å tilpasse spørsmålene, med tanke på ordvalg, til elevgruppen de skulle brukes i. Det ble derfor noen forskjeller mellom ordlyden i spørsmålene til 7. og 2. klasse. Samtaleguiden var tenkt som en trygghet for meg som klasseleder, da jeg kunne risikere at samtalen ville stoppe opp. Det var også en fin måte å sikre at samtalen holdt seg til temaet.

### 3.3.5 Tidsplan

Da jeg underveis i planleggingen innså at økten kom til å ha flere deler hvor ulike arbeidsmåter ble benyttet, bestemte jeg meg for å sette opp en tidsplan. Dette var ment som hjelp til å unngå avsporinger og for å sikre at alt ble gjennomført innenfor det aktuelle tidsrommet. Jeg hadde som nevnt 2 x 45 minutter, altså 90 minutter til rådighet.

Under både planleggingsfasen og ved gjennomføringen, var tidsplanen foranderlig og kun ment som et utgangspunkt, da man aldri vet når det dukker opp uforutsette hendelser i et klasserom. Alle tidspunkt må derfor leses med forbehold. Under følger planen jeg til slutt endte opp med:

K1 09.00-09.10	<b>ca 10 min</b>	Forberedelse
K1 09.10-09.20	<b>ca 10 min</b>	Arbeid med del 1
K1 09.20-09.50	<b>ca 20 min</b>	Høytlesing med innlagte lesestopp
K1 09.50-10.10	<b>ca 20 min</b>	Arbeid med del 2
K1 10.10-10.30	<b>ca 30 min</b>	Samtaletid

Jeg beregnet at jeg trengte cirka ti minutter til informasjon, presentasjon og forberedelse i hver av klassene. Med i denne beregningen var også tiden elevene brukte på å komme inn og sette seg ned på plassene sine. Dette beregnet jeg kom til å ta litt lengre tid i 2. klasse enn i 7. klasse. Som vist over ser man at den neste aktiviteten, hvor elevene skulle jobbe i firergrupper med arbeidsheftets første del, også var gitt ti minutter. Begrunnelsen for dette var at elevene skulle svare på spørsmål som var forholdsvis enkle å si noe om. Likevel ville jeg at alle deltakerne på hver gruppe skulle få tid og sjanse til å fortelle om sine tanker og refleksjoner.



Neste aktivitet var høytlesingen med innlagte lesestopp. Det er ingen tvil om at dette var den aktiviteten hvor det var desidert vanskeligst å si noe om tidsaspektet. Hvor raskt jeg kom til å lese hadde selvsagt mye å si, men det var også veldig avhengig av hvor mye elevene kom til å si til hvert av oppslagene vi skulle stoppe opp ved. Jeg visste heller ikke om det å sette fargekoder på følelsene ville ta lang eller kort tid. Jeg beregnet til slutt at dette ville ta ca 20 minutter totalt.

Etter høytlesingen skulle elevene svare på oppgaver i den siste delen i arbeidsheftet. Disse oppgavene var ulike i de to klassene. Spørsmålene åpnet opp for meninger, refleksjoner, reaksjoner og ettertanker. Jeg ville derfor gi elevene god tid til å svare på oppgavene, til sammen 20 minutter.

Den siste og etter min mening den viktigste og mest spennende delen, var samtaletiden. Det var også den delen jeg anså som mest krevende for meg som lærer. Som vi vet er samtalen er en levende prosess som formes av deltakerne, ettersom de bringer inn sine erfaringer og følelser i samtalen (Øvreeide, 2009, s. 12). Så hvilke ord bruker jeg? Hvordan lar jeg elevenes meninger og tanker komme mest mulig frem? Hvordan holder jeg samtalen gående om det skulle stoppe opp? Dette var spørsmål som svevde rundt i hodet mitt i ukene før. Slik Holmsen (2011, s. 68) påpeker, er det viktig å ha klare rammer for samtaler med barn. Jeg valgte å avgrense samtalletiden til 30 minutter både fordi man kan risikere lange avsporinger, men også total stillhet. I tillegg valgte jeg å benytte meg av samtaleguiden (vedlegg 4).

### **3.4 Etiske retningslinjer**

For å gjennomføre et forskningsarbeid, må man ta hensyn til etiske retningslinjer. De etiske retningslinjene er først og fremst til for å sikre forskningsarbeidets kvalitet, men også for å ivareta og styrke respekten som følger de ulike yrkesgruppene. Slik Christoffersen og Johannessen (2012, s. 46) understreker, sier forvaltningsloven at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, er taushetsbelagt. Dersom personopplysninger skal behandles ved hjelp av elektronisk utstyr som eksempelvis ved lydopptak, redigering ved bruk av datamaskin eller oppbevaring av materiale på minnepenn, er prosjektet meldepliktig. Dette er ikke gjeldende for mitt forskningsprosjekt, da dette er basert på bildebokanalyser og

undervisning i klasserom. Sitater fra undervisningen ble skrevet ned for hånd og anonymisert. Dette gjør at det ikke er mulig å spore informasjonen tilbake til informantene. Notatene mine ble oppbevart i en låst skuff, hvor kun undertegnede hadde tilgang.

Da deler av min forskning baserer seg på samtalen som fant sted i undervisningsøktene, var det nødvendig at informantene samtykket til å delta i prosjektet. Da alle mine informanter var barn under 18 år, var det de foresatte som måtte gi samtykke. Dette er forankret i personopplysningsloven. Dersom informantene ikke svarer, har de heller ikke samtykket. De har også lov til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). For å holde seg innenfor de etiske retningslinjene må forskeren respektere informantenes privatliv og unngå skade. Jeg sendte ut et samtykkeskjema (vedlegg 5) i god tid før undervisningsøktene fant sted. I mitt prosjekt ga alle de foresatte samtykke. Det gjorde også skolen og lærerne i klassene jeg besøkte. På bakgrunn av dette mener jeg at de forskningsetiske prinsippene er tatt høyde for i denne oppgaven.

#### **4. Analyser av bildebokmaterialet med vekt på handling, ikonotekst og tematikk**

Jeg vil nå foreta to kortfattede analyser av *Dragen* og *Krigen*, som bildebokmaterialet mitt består av. Analysene er rettet mot bildebøkernes handling, ikonotekst og tematikk. Jeg vil gi et kort handlingsreferat, undersøke ikonoteksten i to utvalgte oppslag per bok og kommentere hvordan tematikken formidles i de utvalgte oppslagene. Jeg vil også trekke frem noen utvalgte nøkkeltegn fra bøkene. Som presentert tidligere har Bjorvand (2014, s. 135) utformet flere interessante spørsmål knyttet til bildebokanalyse. Når jeg skal undersøke mine utvalgte oppslag, har jeg valgt å inkludere tre av disse spørsmålene:

- Hvor hviler blikket ditt først når du blar i boka?
- Studerer du detaljene i bildene, og i så fall: Når gjør du dette?
- Er det ting i verbalteksten som får deg til å stoppe opp i lesningen for å se etter noe i bildet?

(Bjorvand, 2014, s. 135)

#### **4.1 Dragen**

##### **4.1.1 Handling**

*Dragen* lar oss bli kjent med den unge jenta Lilli. Hun bor sammen med moren sin som fremstilles som en drage. Lilli gruer seg alltid til å komme hjem fra skolen. Hun vil aldri ha med seg venninnen Eline hjem, da hun aldri vet hva som møter henne hjemme. Ofte er moren blitt til en drage som hveser etter henne i trappen fra 2. etasje. En drage som knurrer mot henne, klyper henne, rister henne, stenger henne inne og kaller henne for en «drittunge». Bildeboka forteller om en ung jente tynget av frykt og som må «gå på nåler» i sitt eget hjem. Lilli er livredd for å vekke til livs den skumle dragen som bor i moren. Det kan smelle hvert sekund.

Etter et fryktelig drageutbrudd, forstår Lilli at hun må komme seg bort. I byen oppdager hun lapper som henger på oppslagstavler og i butikkvindu. På lappene står det om alt fra savnede katter til ting som er til salgs. Lilli får en idé. Hun lager og henger opp egne lapper hvor hun skriver på telefonnummeret sitt. På lappene står det: «Hjelp! Drage i huset! Jeg kan ikke bo hjemme». Etter hvert blir hun kontaktet av en såkalt dragetemmer, en hjelpende hånd. Dragetemmeren reiser hjem til Lillis hus og oppfordrer til kamp mot dragen som møter dem. Dragetemmeren konfronterer dragen med oppførselen og truer også med at hun vil miste datteren om hun ikke tar kontroll over sinnet sitt. Dragen kjemper imot. Dragen freser og gleser, men idet dragetemmeren tar opp et speil og dragen får se seg selv, endrer alt seg. Hun bryter til slutt sammen og blir samarbeidsvillig. Dragen er blitt til en mor igjen. Hun får hjelp av dragetemmeren til å kontrollere følelsene sine og avslutningsvis i boken kan Lilli endelig ha med seg Eline hjem.

#### **4.1.2 Ikonotekst, tematikk og nøkkeltegn i to utvalgte oppslag**

Som nevnt tidligere omtaler Genette (1997 [1987], s. 1) i sin bok, verkets *accompanying productions*, eller *peritekstene* som man kaller det på norsk. Han trekker frem at peritekstene er det som får i gang leserens tolkning av boken, allerede før bildeboka er åpnet.

Illustrasjonene som presenteres på forsiden finner man ikke igjen i resten av boken.

Forsidebildet har et dramatisk uttrykk. Bakgrunnsfargen er en skitten gulffarge, og bærer sterkt preg av en kontrastfylt strek ved mye skyggelegging. Denne skitne gulffargen går igjen som bakgrunnsfarge i alle oppslagene i boken. Forsiden viser en liten jente som er fanget av halen til det ekle, dragelignende monsteret som har satt blikket i henne. Slik det fremstilles, er det tydelig at jenta og dragen har en relasjon. Bildet av jenta og dragen gir meg en følelse av

redsel og vonde følelser. Ansiktsuttrykket og kroppsspråket til jenta er preget av usikkerhet ved at hun samler hendene opp på brystet, munnen er liten og øynene små. Størrelsesmessig er jenta mye mindre enn dragen. Dragen har skarpe klør og er iført en stor og rød kappe. Dragen har store, intense øyne med lange øyenvipper og et perlekjede rundt halsen. Jenta er barbert og har på seg en kort lyseblå kjole. Forfatternes navn er plassert øverst til venstre på siden med en forholdsvis liten, blå, håndskrevet skrift. Bokens tittel er også håndskrevet, men er større og skrevet i rødt. Samme rødfarge som dragens kappe. Tittelen er det Nikolajeva og Scott (2006, s. 243) kaller *mysti-fying*. Tittelen er mystisk og gir få hint om hva boken handler om frem til leseren møter baksiden eller oppslagene. Navnevalget i boken er også interessant og verdt å kommentere. Forfatterskapet til Dahle/Nyhus er kjent for korte, enkle navn. I *Dragen* handler det om Lilli. Lilli kan kobles med liten. Det er også et navn unge lesere kan klare å lese, da det består av få og like bokstaver.

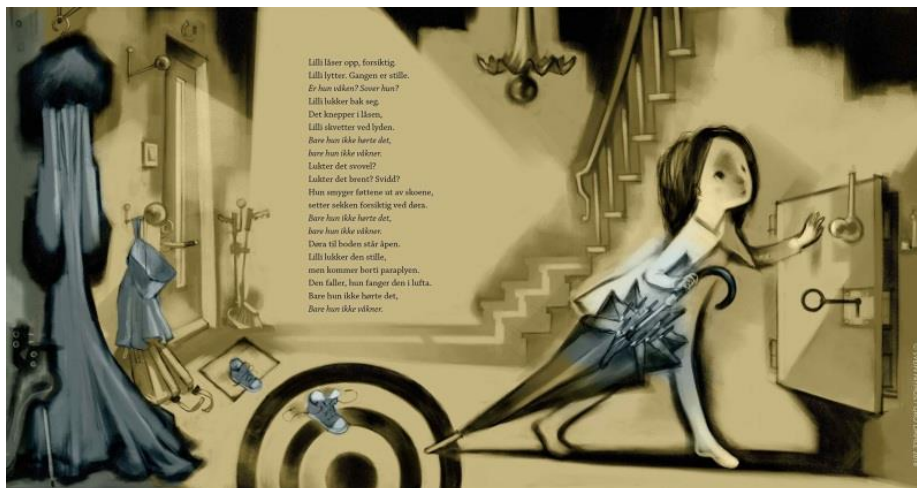
*Dragens* bakside er informativ. I verbalteksten formidles det at Eline ikke vet at drager fins på ekte. Dette indikerer at Eline ikke har et dypere forhold til drager, enn at de er oppdiktede, skumle skapninger. Videre står det at Lilli vet at drager fins, fordi det bor en hjemme hos henne. Det kommer altså frem her at Lilli bor sammen med en drage. Verbalteksten på bokens bakside avslører at det er Lilli og et familiemedlem man ser på forsiden. Allerede her kan man som leser begynne å skjønne at alt ikke er helt som det skal. På bildet ser man Lilli som står ved en høy port. Lilli ser redd og usikker ut og det ser ut som hun skal til å ta i det store, bøyde håndtaket. Ved siden av porten er det en postkasse. På den henger det en stor hengelås. Bakgrunnsfargen er i hovedsak lyseblå, men i området bak porten dominerer den skitne gule bakgrunnsfargen som på forsiden. Området rundt porten og postkassen er også preget av mørke skygger. Både fremre og bakre innsideperm er likt utformet. De er ensfargede i en beige fargetone. Tittelbladet i boken er delt i to fargemessig. Den venstre siden har et ustrukturert mønster i den samme beigefargen som på innsidepermene. Foran den beige fargen er det tegnet omrisset av en drage i rødt. Den høyre siden av tittelbladet er hvitt og viser et drage-emblem. Dette emblemet består av en drage i midten og rundt kretser noe som kan ligne ulike insekt og skadedyr. Dette kan være et frempek på at dragen er som et skadedyr. Dette billedlige ordspråket trekkes frem i oppslag 14 når dragetemmeren kommer og roper: «Nå får vi se om du har noen skadedyr her i huset!». Over emblemet står tittelen på boken og forfatternes navn. Dette har tilnærmet lik utforming som på forsiden.

I de neste avsnittene ønsker jeg å se nærmere på to utvalgte oppslag i *Dragen*. Jeg vil undersøke oppslagenes ikonotekst, vurdere om tematikken er fremtredende i oppslagene og eksemplifisere. Jeg ønsker også å drøfte noen utvalgte nøkkeltegn i oppslagene. Med nøkkeltegn mener jeg gjennomgående elementer eller symbol som kan være avgjørende for meningen og tolkningen.

#### 4.1.2.1 Oppslag 3

Det ene oppslaget jeg har valgt å se nærmere på, er oppslag 3. I oppslaget befinner Lilli seg i gangen hjemme. Oppslaget er preget av sterke kontraster. Hovedfargen er gulaktig, med innslag av blåfargede klær og sorte skygger. Lilli er plassert til høyre i bildet og foruten skyggen fra døren til boden, ligger de sorte skyggene over Lilli som et mørkt teppe.

Knyttet opp mot Bjorvands spørsmål (2014, s. 135) ved bildeboklesing, er Lilli det første jeg la merke til i oppslaget. Blikket mitt festet seg til ansiktet hennes og skyggeleggingen som skaper den spørrende, bekymrede minen som preger ansiktsuttrykket. Videre studerte jeg detaljer som paraplyen i Lillis hånd, jakkene som henger på knaggene, hesteskoen over døren og feiebrettet i hjørnet. Jeg bet meg ekstra merke i paraplyen og gulvteppet som er utformet som en blink eller en målskive. Når jeg begynte å lese verbalteksten stoppet jeg opp når jeg kom til at «Hun smyger føttene ut av skoene og setter sekken forsiktig ved døra». Jeg hadde hatt fokus på jakkene og enda ikke fått øye på sekken, så måtte derfor sjekke om den stod ved døren.



Bildet er hentet fra <https://cargocollective.com/sveinnyhus>

I oppslaget er Lilli nettopp kommet hjem. Hun har sannsynligvis vært på skolen, da hun har satt skolesekken fra seg. På bakgrunn av dette kan man anta at det er midt på dagen. Verbalteksten er preget av korte, oppstykkede setninger som fortelles av en 3. persons forteller. Verbalteksten har også innslag av Lillis tanker som for eksempel «*Er hun våken? Sover hun?*» og «*Bare hun ikke hørte det, bare hun ikke våkner*». Den siste frasen gjentas hele tre ganger i oppslaget. Dette virker altså som noe Lilli ofte tenker på og er svært opptatt av. I verbalteksten fortelles det også at Lilli skvetter når hun lukker døren og låsen knepper bak henne. Slik jeg forstår verbet *å skvette*, er dette noe man gjør når man blir overrasket eller når man er på vakt. Min tolkning er at Lilli er i beredskap. Hun går på nåler i sitt eget hjem. Det fremkommer helt tydelig i verbalteksten at Lilli er redd for å gjøre noe som kan oppfattes som galt – redd for å gjøre noe som helst.

På bildet ser det ut som at Lilli har tatt av seg skoene, gått over det markante gulvteppet og bort til en liten dør i veggen som hun skyver igjen. I døren står det en stor nøkkel i låsen. I bakgrunnen ser man trappen opp til 2. etasje. Den blir mørkere i fargen jo lenger opp man ser. Lilli holder en lukket paraply i hånden. I verbalteksten får man vite at hun har kommet borti denne, men at hun klarte å fange den før den falt i gulvet. Paraplyen er et spennende symbol jeg velger å kalle for et nøkkeltegn i boken, da denne følger Lilli i nesten alle oppslagene. Som kjent er en paraply et redskap man bruker mot vær og vind, men i Lillis tilfelle kan det symbolisere beskyttelse, et skjold mot det vonde. I boken er paraplyen lukket helt frem til i oppslag 14. Paraplyen åpnes delvis når dragetemmeren kommer inn i huset. I oppslag 17 tar dragetemmeren frem et speil slik at dragen får se seg selv. Samtidig gjemmer Lilli seg bak paraplyen som på det tidspunktet er helt åpen. I bokens siste oppslag, oppslag 20, står den lukkede paraplyen pent oppstilt inntil veggen sammen med jakker og sekker.

#### **4.1.2.2 Oppslag 19**

Det andre oppslaget jeg har valgt å studere er det nest siste i boken, oppslag 19. Dette oppslaget står i stor kontrast til de andre oppslagene, da det er mye lysere fargemessig. Bildeutsnittet er et totalbilde hvor man får god oversikt over huset, hagen og området rundt. Leseren har et lett fugleperspektiv slik at man betrakter området ovenfra og ned. Nyhus har også benyttet seg av verdiperspektivering ved at både bilen til dragetemmeren og katten utenfor gjerdet er urealistisk store sett i forhold til de andre elementene.

Huset er det første blikket mitt festet seg til når jeg så oppslaget for første gang. Huset er nokså sentrert og hustaket har også en litt mørkere farge enn resten. Jeg studerte også detaljene i bildet før jeg begynte å lese verbalteksten. Når jeg var i gang med å lese verbalteksten, stoppet jeg opp når jeg kom til setningen «Dragen må trene». Jeg lette etter dragen og dragetemmeren på bildet, men fant ingen av dem. Jeg konkluderte da med at de mest sannsynlig må være inne i huset, mens Lilli sitter utenfor.



Bildet er hentet fra <https://cargocollective.com/sveinnyhus>

På bildet ser man Lilli sittende på trappen utenfor huset. Hun ser konsentrert ut ved at blikket hennes er rettet dypt inn i boken hun holder foran seg. Lent inntil veggen står det en stige, noe som kan symbolisere at en endring er i ferd med å skje eller at noe skal få en ny fasade.

Verbalteksten i oppslaget forteller tydelig hva Lilli trenger i livet sitt. Dette gjøres på en slik måte at det hun ikke trenger, trekkes frem. I verbalteksten står det at «Lilli trenger et hus uten dragepust, et hus uten drageskygger og drageklør, uten svovel og sot og aske og glør, et hus hvor hun kan føle seg trygg». Dette underbygger også tanken om at en endring må til for at Lilli skal ha det bra. Dragepust, drageskygger, drageklør, svovel, sot, aske og glør er alle skumle, mørke og ødeleggende ting. I verbalteksten ramses det også opp alt Lilli ikke skal trenge å gjøre, eksempelvis «ikke måtte liste seg over gulvet» eller «ikke trenge tolke stemmer og blikk». Med andre ord, alt hun har måttet tidligere. Jeg tolker verbalteksten dit hen at dette symboliserer den omsorgssvikten Lilli har vært utsatt for i lengre tid. I verbalteksten står det også at dragen må trene på å holde flammene tilbake. Det kommer frem

at dragen synes det er vanskelig å la være å knurre og frese, da det er så mange følelser. Likevel sier dragen: «Jeg skal klare det». Dette er et helt tydelig tegn på et ønske om endring fra dragens side. Utenfor står bilen til dragetemmeren. Dette viser at dragetemmeren fortsatt er hos Lilli og moren for å hjelpe dem. Dette forankres også i verbalteksten hvor det kommer frem at dragen synes det er vanskelig å holde flammene tilbake og må derfor fortsette å øve.

Også i dette oppslaget finnes det mange detaljer som ikke kommenteres eller pekes direkte på i verbalteksten. Til høyre utenfor huset ligger gulvteppet som ligner på en blink eller en målskive. Jeg velger å kalle gulvteppet for et av nøkkeltegnene i boken, da det er et av flere gjennomgående element. Tidligere i boken var Lilli plassert midt på gulvteppet, midt i blinken. I oppslag 17, hvor dragetemmeren løfter frem et speil mot dragen, får teppet en krøll. I oppslag 19 er gulvteppet kastet ut av huset. Ved siden av denne ligger en pil og bue, der pilen har truffet midt i blinken. Dette kan være tegn på at målet nå er nådd. Ved bokens slutt, i oppslag 20, ligger gulvteppet inne i gangen igjen. Krøllen på teppet er rettet ut, men fortsatt synlig. Dette kan tematisere at ting kan rettes opp i og ordne seg, men at sårene forblir.

Et annet nøkkeltegn i oppslag 19 er hengelåsen som hang på postkassen. Den er der ikke lengre. Dette kan bety at noe er åpnet eller at hemmeligheten er fri. I luften over svever en drage i vinden. Denne flyr bort fra huset og kan bety at dragen og ondskapen endelig forlater Lilli og hennes liv. Et annet nøkkeltegn jeg ønsker å trekke frem er den sorte røyken som også er gjennomgående i boken. I oppslaget er det en tykk, mørk røyk som svever bort fra huset. Røyken ligner den moren eller dragen pustet ut når hun var på sitt sinteste. Denne er også på vei ut av bildet.

Til venstre utenfor gjerdet er katten som har fulgt Lilli på veien. Den kikker inn og ser ut til å fortsatt holde et øye med henne. I starten av boken, nærmere bestemt i oppslag 2, ser man denne katten liste seg rundt hjørnet utenfor Lillis hjem. I oppslag 12 når Lilli henger opp lapper om hjelp, er det katten som først oppdager lappene. Å tro at katten har en forbindelse til den hjelpende hånden trenger derfor ikke å være helt utenkelig.

Begge de utvalgte oppslagene tematiserer omsorgssvikt og et ulykkelig barn, men på to litt ulike vis. I oppslag 3 er Lilli i beredskap og lever et liv i frykt. Hun er preget av ensomhet og



skam, da hun ikke kan ha med seg venninnen Eline hjem. Hun lever også med skyld og redsel for hva som måtte komme. Lilli har en utrygg hverdag og mangler en stødig omsorgsperson. I oppslag 19 har stormen stilnet. Hjelpen har kommet og situasjonen er på bedringens vei. Lilli virker roligere, men ser fortsatt litt usikker ut. At hjelpen kommer utenfra og griper inn i Lillis hjem, viser at saken er alvorlig.

Slik Hallberg (1982, s. 165) understreker, har hvert oppslag sin egen ikonotekst. Slik er det også i mine to utvalgte oppslag. Begge modalitetene er meningsbærende og betydningsfulle og sammen danner de *Dragens* egentlige tekst. I begge de utvalgte oppslagene mener jeg at verbaltekst og bilder samarbeider på en svært interessant måte. Oppslagene kan sies å være preget av både det komplementære og det tolkende ikonotekstprinsippet, for å benytte begrepene jeg tidligere har belyst. Verbalteksten og bildene kan på én side sies å fortelle hver sine fortellinger, da det ikke fortelles om hva man ser på bildene i verbalteksten eller motsatt. Samtidig kan modalitetene på en annen side sies å utfylle hverandre. Dette gjør at den helhetlige forståelsen og opplevelsen av teksten utvides og er et godt eksempel på funksjonell spesialisering. I oppslagene har hver av modalitetene sin styrke. Slik Løvland forklarer, er dette en effektiv måte å kommunisere med leseren på (Løvland, 2007, s. 27).

Verbalteksten inneholder en rekke rom for tolkning. I verbalteksten i oppslag 3 kommer det frem at Lilli er redd. Redd for at «hun» skal våkne. Hvem hun er redd for og hvilken relasjon de har, blir ikke fortalt. I oppslag 19 forteller verbalteksten at dragen må trene. Videre fortelles det at dragen synes det er utfordrende å holde flammer tilbake. I verbalteksten står det at dragetemmeren sier: «Men vi må ta det én gang til. Kom igjen!». Hva som må tas én gang til, kommer ikke frem i verbalteksten.

Som i verbalteksten, finnes det også flere underliggende elementer og til dels skjulte symbol som er avgjørende for meningsskapingen, i bildene. Med dette mener jeg nøkkeltegnene jeg har trukket frem. På bakgrunn av dette ønsker jeg å trekke frem det Kress (2003, s. 46) omtaler som funksjonell tyngde, altså hvilken av modalitetene som veier tyngst. I de to utvalgte oppslagene, henholdsvis oppslag 3 og 19, kan begge modalitetene sies å være tungtveiende. Likevel tolker jeg det slik at bildene forteller mest. Bildene i oppslagene gir leseren mye informasjon ved utallige detaljer som igjen skaper tolkningsutfordringer. At

bildene dominerer, gjør at boken også kan forstås ut ifra kun denne modaliteten. Jeg vil likevel understreke at det ikke er slik at det ene utelukker det andre. Verbalteksten har også en svært viktig rolle i meningsskapingen.

At teksten består av to modaliteter som kommuniserer med leseren på hver sin måte, gjør lesingen svært spennende, men også krevende. Som nevnt tidligere krever både det komplementære og tolkende ikonotekstprinsippet en våken og aktiv leser. Slik Iser (1991, s. 181) forklarer, kan ingen tekst fortelle alle detaljer. Disse utelatelsene, som han kaller tomrom, skaper tolkningsutfordringer. Slike tomrom krever at leseren har kunnskap og erfaringer for å være i stand til å tolke og forstå innholdet og skape mening. I *Dragen* finnes det flere tomrom jeg mener henger sammen med leserens egen kompetanse. Dette vil si at meningen og innholdet kan endres avhengig av hvem leseren er og hvilke erfaringer den har med seg. *Dragen* kan derfor sies å være en bildebok med dobbel adressat. Slik Rhedin (2013, s. 85) forklarer kjennetegnes slike bøker ved et språk der en barnlig leser nødvendigvis ikke forstår alt, men tolker innholdet ut ifra egne perspektiver og erfaringer. Slik jeg påpekte tidligere bærer ofte slik ambivalent litteratur på en dyp tematikk som må leses mellom linjene for å forstås.

## **4.2 Krigen**

### **4.2.1 Handling**

I bildeboka *Krigen* møter man barnet Inga som lever et tilsynelatende idyllisk og problemfritt liv. Hverdagen hennes brytes etter hvert opp av en bråkete og dramatisk krig mellom foreldrene. Mor og far skal skilles og det er som om krigen flytter inn i Ingas hjem. Bildeboka forteller om en familie i krise og boken gir oss et innblikk i de ulike fasene Inga gjennomgår sammen med de to yngre brødrene sine, Lars og Ola. Inga må ta det voksne ansvaret for brødrene, hun må organisere, smile og hjelpe til. Hun må også være lojal mot begge foreldrene. Til slutt er det bare én person det går ut over – hun selv. Inga skader seg selv og straffer seg selv ved å ikke spise. Heldigvis ser foreldrene henne før det er for sent og Inga kan legge alt på bordet. Etter hvert som hun ser foreldrene samarbeide og forenes, bedrer hverdagen seg. Til slutt er Inga så opptatt med andre ting at hun nesten glemmer at det var krig. Freden sniker seg innpå og overtar.

#### 4.2.2 Ikonotekst, tematikk og nøkkeltegn i to utvalgte oppslag

Når jeg nå skal se nærmere på og kommentere bokens peritekster og ikonotekst, er det, slik jeg også presiserte under teoridelen, viktig å ha klart for seg at hver bildebok har sin egen overordnede, helhetlige ikonotekst. I tillegg til dette har også hvert av oppslagene sin ikonotekst.

Når det gjelder peritekstene i *Krigen*, finnes det mange interessante moment å ta tak i. Forsiden har gul farge, hvor nedre del viser en øvre halvdel av et ansikt. Det er ikke innlysende om det er en jente eller en gutt på bildet. Øynene er åpne og blikket er vendt mot høyre. Det at personens øyne ser bestemt mot én retning, kan uttrykke redsel og en følelse av utilpasshet. Forsiden kan sies å være preget av usikkerhet og noe som holdes skjult. Forsidebildet viser også regn som daler ned fra en svart sky. Dette kan indikere noe mørkt og vondt. Illustrasjonene på forsiden er ikke å finne igjen i resten av boken.

I likhet med *Dragen*, er også denne bokens tittel det Nikolajeva og Scott omtaler som mystisk. Sammenlignet med *Dragen* kan nok *Krigen* sies å være enda vanskeligere å tolke, da krig kanskje er et mer brukt og kjent fenomen for flere. Tittelen på boken er sentrert på forsiden. Tittelen har svart grunnfarge med oransje innslag. Skriften er stor og bokstavene er usymmetriske. De kan på mange måter likne et barns håndskrift. Det samme gjelder forfatterens og illustratørens navn som er plassert oppe i høyre hjørne inni en svart sky. Fra denne svarte skyen regner det regndråper ned over bokens tittel og personen. I likhet med forsiden, har også bokens bakside gul farge. Bildene viser et stort hus som så å si fyller hele baksiden i både høyde og bredde. Det regner over huset. Regndråpene er her, i motsetning til på forsiden, oransje. Det store huset er tydelig delt i to, med et ganske bredt mellomrom mellom delene. Dette gir en sterk indikasjon på brudd og ødeleggelse. At huset er delt i to, kan på mange måter sies å være en ganske eksplisitt visuell fremstilling av det en skilsmisse ofte innebærer. Det er svartfarget skyggelegging der huset er delt. Det ser derfor ut som huset er svart inni. I tillegg til dette er også vinduene i hele huset svarte. I den venstre delen av huset står Inga litt gjemt med blikket vendt nedover mot høyre. På dette bildet har ikke Inga noen munn og hun holder seg fast i huset.

I mellomrommet mellom de to delene av huset, finner man verbaltekst. Verbalteksten

forteller at Inga bor i et trygt land, men at hun en dag blir rammet av en krig. Her avsløres det både at det er Inga man ser både på forsiden og baksiden, samt at det er moren og farens krig det er snakk om. Verbalteksten sier ikke noe om hvordan historien ender, men den forteller at «alt bygger seg opp i piggråd, i glasskår og spiker og murer».

Fortellingen om Inga starter allerede her i møte med peritekstene og de er i stor grad med på å legge grunnlaget for hvordan man møter resten av innholdet. Både fremre og bakre innsideperm har lik utforming. De er helt kullsvarte. Denne fargen forbindes gjerne med sorg og tap. Innsidepermene i boken kan derfor sies å bidra til å skape en følelse av sorg, tomhet og dysterhet. Tittelbladet i boken er svært interessant, da det inneholder flere uttrykk med spennende detaljer. Bakgrunnsfargen er hvit og på venstre side har forfatteren skrevet noen takkeord. Blant de som blir takket, blir Familievernkontoret i Søndre Vestfold og Vestfold nevnt. Dette kan gi leseren et frampek i forhold til bokens innhold. Bokens tittel er sentrert på den høyre siden. Skriften er utformet likt som på forsiden, men her er det fargene svart og militærgrønn som kombineres. I tillegg til dette er det illustrert to typer gevær på oversiden av tittelen, som også har svart og militærgrønn farge. På undersiden av geværene og tittelen, ser man forfatterens og illustratørens navn. Disse er utformet med enkel, trykt skrift. Nedenfor dette ser man et bilde av Inga. Rundt henne er det skissert et område med gul farge, lik som fargen på forsiden. Ingas blick er også her rettet mot høyre, som på forsiden. På t-skjorten hennes er det et fredsmerke.

Slik jeg tolker tittelbladet, finnes det flere faktorer her som kan bidra til at leseren kobler boken til krig og alvor. Ingas usikre og skulende blick, geværene og den militærgrønne fargen som preger bildene er alle med på å forsterke dette inntrykket. Min forståelse sier meg at det også er slik det er ment fra forfatterens og illustratørens side. Likevel biter jeg meg litt ekstra merke i dette fredsmerket på Ingas t-skjorte. Slik jeg tolker det, kan dette nemlig være et frampek mot krigens slutt med håp og løsninger.

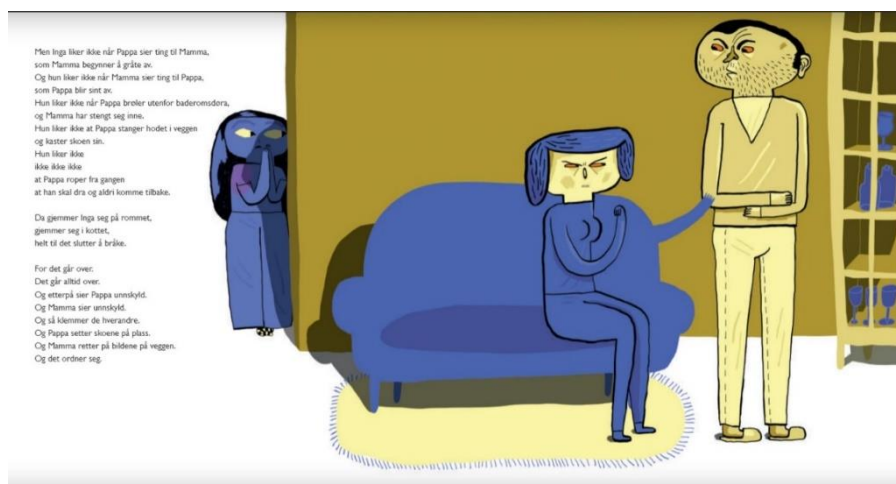
Kolofonsiden i *Krigen* skiller seg fra de overnevnte paratekstene ved at denne hovedsakelig har oransje farge. Det er bilde av Inga som plukker en blomsterbukett. Ingas blick er vendt nedover mot bakken og blomstene. Munnen hennes er formet med et lite smil. Blomstene hun plukker er oransje med noe rødt på og en liten svart kjerne i midten. Ingas klær er

mørkeblå. Denne kolofonsiden kan på grunn av fargespillet og illustrasjonene, sies å stå i motsetning til de andre paratekstene. Siden utstråler et idyllisk bilde av en ung jente som plukker blomster. Denne handlingen tolker jeg som symboler på noe gledelig som vekst, håp og nytt liv. Likevel legger jeg også merke til Ingas klær som har en mørk blå farge. Dette kan bety at Inga bærer på noe sorgfullt eller vanskelig inni seg.

I *Krigen* finnes det flere tydelige eksempler på at hvert oppslag har sin egen ikonotekst. Det interessante her er hvordan ikonotekstens ulike kommunikasjonsformer kombineres i ett og samme oppslag. Slik jeg ser det, gjør dette oppslagene ekstra spennende.

#### 4.2.2.1 Oppslag 3

Det første oppslaget jeg ønsker å undersøke nærmere, er oppslag 3. Den blå sofaen midt i oppslaget er det elementet blikket mitt først traff da jeg leste boken for første gang. Deretter begynte jeg å studere detaljene.



Bildet er hentet fra [https://issuu.com/cappelendamm/docs/pages\\_from\\_krigen2?e=0/4870719](https://issuu.com/cappelendamm/docs/pages_from_krigen2?e=0/4870719)

I den blå sofaen sitter moren til Inga som ser ut til å være sint på faren som står oppreist like ved. Inga står gjemt til venstre i oppslaget, halvveis bak veggen i bildet. Inga ser redd og usikker ut ved at hendene hennes er foldet opp mot den lille munnen hennes. Inga er halvveis dekket av en skygge fra veggen hun gjemmer seg bak. Føttene til Inga er små og kveiler seg om hverandre. Moren ser som nevnt sint ut. Øynene er røde og ser mot faren.

Ansiktsuttrykket er strengt. Hun har også knyttet den ene hånden. Begge hendene er rettet mot

faren, som om hun kjemper mot han. Alt utenom morens ansikt har en blå farge som går i ett med sofaen hun sitter i. Under sofaen ligger et ovalt gulvteppe. Teppet er gult med blå, lange lugger i kantene. Det ser på mange måter ut som pigger og kan derfor symbolisere kampen og uroen mellom foreldrene. Faren til Inga har også røde øyne som ser tilbake på moren. Han står oppreist med armene i kors, mens det ser ut som han snakker, da munnen er åpen. Ved å se på føttene hans, ser man at han er vendt bort fra moren, selv om han snakker til henne. Føttene er på vei bort fra moren, bort fra Inga.

I vitrineskapet til høyre står det seks hele glass. Glass er et gjennomgående element og jeg velger derfor å kalle det for et nøkkeltegn i boken. Glass er et skjørt materiale som må behandles med forsiktighet. Når det er ødelagt, er det vanskelig å reparere. Om det lar seg reparere, vil alltid skadene være synlige. Dette kan tematisere det Inga gjennomgår i fortellingen. I det neste oppslaget, oppslag 4, er flere glass knust i biter på bordet. Foreldrene krangler og det går ikke over. Videre gjennom boken ser man glass i flere ulike kontekster. I oppslag 6 er det knuste tallerkener, da foreldrene krangler om hvem barna skal bo hos. I oppslag 7 er det knuste blomstervaser og foreldrene gråter. Inga føler alt er hennes skyld. I oppslag 11 står Inga ved en hel blomstervase og faren holder en hel godteriskål. Inga tar ansvar, prøver å være så flink hun kan. Faren prøver å trøste Lars og Ola som er triste. I oppslag 15 klarer ikke Inga å opprettholde fasaden lengre. Alt revner og øynene til Inga ligner knuste glass eller speil. I oppslag 16 sitter moren, brødrene og Inga ved bordet. Alle har et glass foran seg. Det har også Inga i det neste oppslaget hvor hun sitter med den tomme tallerkenen foran seg. I oppslag 22 forteller Inga om følelsene sine til moren. De har hvert sitt glass på bordet foran seg. Moren sitt glass er halvfullt, mens Inga sitt er tomt. Dette kan symbolisere at Inga føler seg tom innvendig.

Et annet interessant nøkkeltegn er blomster. Blomster kan på mange måter sies å være tegn på vekst, endring og håp. I oppslag 7 kommer blomstene til syne for første gang. Vasene de stod i er knust og blomstene ligger utover gulvet. I oppslag 11 ser Inga ut til å dandere blomster i vasen, men blomstene henger nedover. Dette kan symbolisere tristheten Inga bærer på. I oppslag 22 ser man en blomstervase til venstre i bildet. Det er ingen blomster, men kun stilker som stikker opp av vasen. I verbalteksten formidles det at Inga er sliten av å være i krigen. Hun ytrer også at hun vil bli sitt eget menneske igjen. Stilkene uten blomster kan tematisere

det Inga kjenner på, en mangeltilstand der noe vesentlig mangler for å bli helt. I det neste oppslaget er vasen og stilkene like som i det foregående oppslaget, men vasen har endret farge fra gul til blå. I oppslag 25 møtes foreldrene til Inga med de nye kjærestene. Lars og Ola leker og faren til Inga planter nye blomster. Dette kan symbolisere en ny start. Inga befinner seg helt til venstre i oppslaget. Hun står for seg selv, men gløtter bort på de andre. I verbalteksten formidles det at alt blir lettere for Inga når foreldrene forenes. Hun merker at freden kommer og den hjelper henne å bære alt det vonde. I bokens aller siste oppslag sitter Inga på en gren i et tre. Solen skinner og Inga ser fredelig ut i ansiktsuttrykket. Under henne er det en rekke med vakre blomster som spirer opp av jorden. Dette kan være symbol på at en endring har vokst frem og et håp for Ingas fremtidige liv.

Dahles språk er sterkt preget av poetisk rytme. Det finnes en rekke gjentakelser i verbalteksten og de enkle, korthogde setningene er med på å gi teksten et barnlig og naivistisk uttrykk:

Men Inga liker ikke når Pappa sier ting til Mamma,  
som Mamma begynner å gråte av.  
Og hun liker ikke når Mamma sier ting om Pappa,  
som Pappa blir sint av.  
Hun liker ikke når Pappa brøler utenfor baderomsdøra,  
og Mamma har stengt seg inne.  
Hun liker ikke at Pappa stanger hodet i veggen  
og kaster skoen sin.  
Hun liker ikke  
ikke ikke ikke  
at Pappa roper fra gangen  
at han skal dra og aldri komme tilbake.  
(Dahle & Nyhus, 2015, oppslag 3)

I verbalteksten ramses det opp alt Inga ikke liker. Mellom linjene kommer det tydelig frem at det er nettopp dette som foregår hjemme hos Inga nå. En rekke ting som Inga ikke liker. Videre forteller verbalteksten hva Inga pleier å gjøre når foreldrene er slemme mot hverandre

– hun gjemmer seg til det går over. For at det går over, det pleier det alltid å gjøre. Foreldrene unnskylder seg og klemmer hverandre. Deretter setter de ting på plass og retter opp i det som måtte være rotet til. Det at verbalteksten forteller hvordan Inga kan forutsi hva som vil skje, forteller at dette er noe som skjer ofte. Her tematiserer altså et barns følelser i et urolig hjem.

#### 4.2.2.2 Oppslag 17

Det neste oppslaget jeg ønsker å kommentere, er oppslag 17. Oppslaget har en gul bakgrunnsfarge med et halvtotallbilde av Inga. Hun sitter ved bordet. Bordet er svart, det samme med håret til Inga. Ansiktet hennes er oransjefarget og står i klar kontrast til resten. Det var Ingas ansikt som jeg først rettet blikket mot når jeg åpnet oppslaget. Foran henne er det en tom tallerken, et halvfullt glass med noe som kan ligne vann og flere gafler. Tallerkenen er så tom og blank at ansiktet til Inga speiles i den. Ansiktsuttrykket hennes oppfatter jeg som svært urovekkende. Hun ser nærmest ut til å være paralysert. Øynene er store og runde. Munnen er rett og sperret opp på en unaturlig måte. Inga ser ikke ut som et menneske lenger. Hun ligner en zombie. Kanskje også det er slik hun føler seg på innsiden?



Bildet er hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no).

Verbalteksten er svært rik og informativ i dette oppslaget. Det fortelles at Inga ikke klarer å få i seg mat, at maten blir ekkel og at brødrene hennes sladrer til foreldrene om at hun ikke spiser. Likevel legger ikke foreldrene merke til det. Foreldrene ser ikke Inga lenger, da de er opptatt med andre ting som nye kjæresten på hver sin kant og en ny unge. En annen ting som fremkommer i verbalteksten, er morens skjermbruk ved bordet. Det står at moren sender



meldinger til den nye kjæresten ved bordet. Det påpekes altså at dette skjer ved bordet og får meg til å føle at dette ikke er et akseptert sted å bruke skjerm. Det sier også noe om distansen som er mellom Inga og moren for øyeblikket.

Verbalteksten formidler at Inga føler seg usynlig og nedprioritert nå som skilsmissen er et faktum. Dette kommer tydelig frem i setningen: «For nå må Inga og brødrene sove på samme rom, nå når ungen har kommet». Dette tolker jeg dit hen at Inga føler at den nye ungen er viktigere enn henne selv og brødrene. At Inga nå har fått mye av det voksne ansvaret kommer også til syne i verbalteksten:

For hun må sikkert passe på den nye ungen også,  
slik som hun må passe på brødrene,  
sitte barnevakt, trille, vugge, holde øye med.  
For alle de som er små,  
er Ingas ansvar.

(Dahle & Nyhus, 2015, oppslag 17)

Inga bærer på en forventning om at hun er den som må ta ansvaret for de små. Dette tematiserer tydelig en problemstilling hvor foreldrene har gitt barnet eller latt barnet ta et voksenansvar det egentlig ikke skal ha. Grensene mellom hva som er barnets og de voksnes ansvar er derfor interessant å diskutere. Mer om dette senere i drøftingen.

I oppslagene er begge modalitetene meningsbærende og betydningsfulle for den totale opplevelsen av teksten. I likhet med *Dragen*, er også oppslagene i *Krigen* preget av både det komplementære og det tolkende ikonotekstprinsippet. I oppslag 3 formidler både verbaltekst og bilder en uenighet, krangel og uro mellom Ingas foreldre. De to modalitetene kan altså sies å formidle noe tilnærmet lik informasjon. Eksempelvis forteller bildene at far er på vei bort. Dette formidles også i verbalteksten ved at faren sier han skal dra og aldri komme tilbake. Likevel er det forskjeller på hva modalitetene forteller. Bildene forteller for eksempel ikke at det vil ordne seg, at foreldrene sier unnskyld og klemmer hverandre, slik verbalteksten gjør. Det er altså en effektiv arbeidsfordeling mellom modalitetene (Bjorvand, 2014, s. 137). I oppslag 17 formidler verbalteksten mye informasjon som er viktig for forståelsen og

tolkningen av teksten. I likhet med verbalteksten, forteller også bildene at Inga ikke spiser, da tallerkenen foran henne er tom. Likevel er det så mye mer som ikke blir fortalt via bildene. At foreldrene ikke legger merke til Inga, at foreldrene har fått nye kjæresten, at faren har fått en ny unge og at Inga nå må sove på samme rom som brødrene, for å nevne noe. Det at bildet er preget av forholdsvis få detaljer, skaper tolkningsutfordringer og gir rom for at leseren kan bringe inn egne tanker og erfaringer i teksten. Bildene og verbalteksten kan derfor sies å fortelle hver sin historie. Dette bidrar til at den helhetlige opplevelsen av oppslaget utvides.

Når man belyser forholdet mellom modalitetene, kan det være interessant å se på modalitetenes funksjonelle tyngde. I mine to utvalgte oppslag er det forskjeller når det kommer til dette. I oppslag 3 klarer jeg ikke å si at den ene modaliteten dominerer mer enn den andre. Verbalteksten og bildene forteller sine historier på hver sin måte. De har en funksjonell spesialisering der begge er like viktige. Jeg mener derfor at modalitetene er likeverdige i dette oppslaget. I oppslag 17 er det ingen tvil om at verbalteksten dominerer i oppslaget. Verbalteksten gir mye informasjon og skaper flere rom for tolkning. Det som skjer og hva Inga tenker, blir fortalt i verbalteksten. Det kan derfor stå alene og likevel skape mening. Jeg vil derfor hevde at verbalteksten har størst funksjonell tyngde i oppslag 17. På en annen side forteller også bildene mye, selv om det ikke er fylt med mange små detaljer.

Noe jeg mener er svært spennende ved boken, er hvordan den gjennom én og samme fortelling trekker frem flere ulike tematiske aspekt. Dette er også med på å gjøre den mer aktuell i dagens samfunn, da det er flere målgrupper som kan ha nytte av den. I boken formidles følelser som redsel, usikkerhet og skyld. En sentral problemstilling som følger handlingsforløpet er om man virkelig kan få det bra igjen etter å ha vært gjennom en krig. Inga funderer på om det er mulig å få krigen ut av kroppen selv om det føles som den er grodd fast. Slik jeg tolker tematikken i boken, kan man overordnet si at det dreier det seg om skilsmisse, hvor Ingas mor og far skal skille lag. Pendlingen mellom foreldrene er en aktuell problemstilling og Inga funderer også på hvem som skal eie henne og brødrene nå som foreldrene skal bo på hvert sitt sted. Dette er én av flere av barnets tanker som fremstilles i fortellingen. At barnets perspektiv har alt fokus, har bidratt til kritikk rettet mot fremstillingen.

Sorg, ensomhet, tilhørighet, spiseforstyrrelser og selvskading er også faktorer som preger bokas tematikk. Inga må stå i en utfordrende livssituasjon helt på egenhånd, i tillegg til at hun må ta ansvar for brødrene sine. Hun må oppmuntre moren når hun gråter. Inga må være «den sterke». Den som husker å få med seg alt, den som smiler og den som tåler. Hun ender til slutt opp med å straffe seg selv. Selvskadingen tematiseres ved at en rekke skarpe gjenstander er med i oppslagene. Knuste glasskår, en saks, en kniv, flere gafler og spiker er eksempler på dette.

I fortellingen kommer det også tydelig frem at Inga må være et mellomledd mellom foreldrene. Hun må være det hun kaller for en «spion». Hun må lytte, se og bringe videre. Det er altså åpenbart at Inga får oppgaver hun ikke skal ha, mor og far svikter. I tillegg til å bruke ordet «spion», er det også flere språklige virkemidler i teksten. Først og fremst er det interessant hvordan det litterære nøkkelbegrepet krig, allerede på forsiden, skaper sterke assosiasjoner. Begrepet har metaforisk kraft og kan etter min mening, sies å være velfungerende i forhold til tematikken. Gjennom boken benyttes begreper som «spion», «soldat», «flyktning». Som nevnt tematiserer boken pendlingen mellom foreldrene. Slik jeg tolker teksten, føler Inga seg som en «kasteball» som ikke hører til noen steder. I oppslag 9 fremstilles det slik:

For i denne krigen fins det også flyktninger,  
og Inga bor ingen steder, alle steder,  
bor bare i en bag og en sekk  
og har litt ting her og litt ting der,  
bor midt mellom alt  
og må reise og reise.  
For slik er det når det er krig.  
(Dahle & Nyhus, 2015, oppslag 9)

### **4.3 Oppsummerende kommentar**

Begge bøkene er preget av peritekster med sterke uttrykk. Ikonoteksten i bøkene veksler i begge tilfellene mellom komplementær og tolkende ikonotekst. Man kan også si at det veksles mellom Barthes to prinsipper: Forankring og avløsning. Dette er også noe som

styrker påstanden om bøkens doble stemme, eller doble adresse. Denne kommunikasjonsformen er utfordrende slik at bøkene ikke bare henvender seg til barn. Den komplekse ikonoteksten som preger begge bøkene skaper tomrom i tekstene som er opp til leseren å fylle. I det følgende vil jeg gå over til den mer praktiske delen hvor bildeboka brukes i klasserommene. Jeg vil gjøre rede for gjennomføringen og legge frem resultatene av øktene.

## **5. Bildeboka i bruk**

Da min problemstilling er rettet mot et didaktisk perspektiv, ønsket jeg å berike oppgaven med praktiske aktiviteter hentet fra klasserommet. Dette ønsket jeg å gjøre for å ha noe å relatere fagstoffet til, samt aktualisere innholdet i bildebøkene og undersøke hvordan de kan fungere som døråpnere til samtale. Slik jeg ser det, vil disse klasseromsøktene bidra til å utvide den helhetlige forståelsen av fagstoffet som presenteres i oppgaven. Jeg bestemte meg for å gjennomføre to litterære økter. Den første ble gjort i en 7. klasse og den andre i en 2. klasse. Besøkene fant sted ved NN skole og gikk ut på å planlegge og gjennomføre litterære økt med bildeboka i fokus. Da skolen var en nynorskskole, er alle vedlegg som ble brukt utarbeidet på denne målformen.

### **5.1 Gjennomføring**

Som allerede presisert, fikk jeg to skoletimer til disposisjon. For å utnytte tiden best mulig og for å få ønsket driv og progresjon i arbeidet, ville jeg forsøke å holde meg til tidsplanen som jeg presenterte ovenfor.

I 7. klassen startet jeg med å presentere meg for elevene og informere dem om hvorfor jeg var hos dem denne dagen. Jeg forklarte også hva vi skulle gjøre sammen. Dette var viktig for den nye relasjonen som var i ferd med å etableres. I 2. klasse kjente elevene meg godt og jeg dem, så der fokuserte jeg mest på hva økten skulle inneholde. I begge klassene ville jeg ikke si hva masteroppgaven min handler om, da jeg ønsket å ha elevene så åpne, nysgjerrige og fordomsløse som mulig. Jeg ville også at elevene skulle stille ved likest mulig startpunkt før vi gikk i gang med arbeidet. Jeg startet med å gjøre det tydelig for elevene at ingen spørsmål er dumme og at det som blir sagt i klasserommet, blir i klasserommet.

For å avdekke og aktivere elevenes eventuelle forkunnskaper, spurte jeg elevene om hva en bildebok er. Etter de hadde avgitt sine svar og kommet med noen refleksjoner rundt dette, trakk jeg frem Hallbergs følgende definisjon av bildeboka: «En barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). Denne definisjonen lot jeg elevene tygge litt på, da definisjonen er enkel, men kan også sies å være svært vid og omfattende. Elevene ble deretter informert om at det var nettopp en bildebok vi skulle jobbe med. Jeg gikk også gjennom planen for økten. Elevene fikk det da klart for seg at én del av arbeidsheftet var til tenkt til før høytlesingen og én til etter.

Vi gikk i gang med det aktuelle arbeidsheftets første del. Som nevnt over fikk elevene cirka 10 minutter til å svare på disse første oppgavene. Etter dette plasserte jeg meg i fremre høyre hjørne og gikk i gang med høytlesingen. Jeg leste med et rolig og jevnt tempo frem til oppslag 3 som var det første lesestoppet i begge bøkene. Etter at elevene hadde kommet med sine refleksjoner, leste jeg frem til det neste stoppet, som var oppslag 19 i *Dragen* og 17 i *Krigen*. Her fikk også elevene kommentere innhold, samspillet mellom verbaltekst og bilder, samt tematikk.

Etter hele boken var lest høyt for elevene og alle oppslagene var vist på smartboarden, ønsket jeg å få tak i elevenes umiddelbare reaksjoner og tanker om boken. Dette ble gjort muntlig og jeg spurte følgende spørsmål: «Hva tenker dere nå?» og «var boken slik dere hadde trodd på forhånd eller var den annerledes fra hva dere forventet?». Etter dette fortsatte elevgruppene med det aktuelle arbeidsheftets andre del.

I 2. klasse leste jeg oppgavene høyt for elevene. Dette var en bevisst avgjørelse jeg hadde tatt i forkant, da jeg visste flere av elevene kom til å bruke mye, unødvendig tid på å avkode spørsmålene. Da elevgruppen er såpass liten var dette også med på å skape en sterkere fellesskapsfølelse i arbeidet. I del to svarte elevene på spørsmål som i hovedsak var knyttet til bokens innhold og tematikken den berører. Totalt var det åtte oppgaver, men flere av dem var avkrysningsoppgaver. Elevene arbeidet godt med oppgavene og alle deltok i arbeidet. Jeg var til stede i klasserommet hele tiden. Dette gjorde at jeg også fikk med meg en del av drøftingen som foregikk i gruppene.

I 7. klasse startet elevene med å fullføre skrivestarterne jeg hadde satt opp. I tillegg til dette svarte de skriftlig på noen spørsmål knyttet til bokens innhold og tematikk. Elevene var ivrige og jobbet rolig og konsentrert. Da jeg ikke hadde en etablert relasjon til elevene, valgte jeg å gå ut av klasserommet mens elevene jobbet med disse oppgavene. Dette hadde jeg informert elevene om på forhånd. Dette for at elevene skulle kunne diskutere og samtale fritt om temaet uten en forholdsvis ukjent voksen til stede. Etter cirka 15 minutter kom jeg inn igjen i klasserommet. Elevene var da ikke langt unna å være ferdige med de skriftlige oppgavene. Begge klassene hadde et tilnærmet likt spørsmål til slutt. Spørsmålet dreide seg om hvor eller hvem man kan få hjelp av om man befinner seg i en slik situasjon som Lilli eller Inga i bøkene.

Arbeidsheftet dannet grunnlaget for den videre samtalen. Med samtykke fra elevene gikk vi gjennom noen av oppgavene for å se hva de hadde kommet frem til. Dette erfarte jeg at var en fin inngangsport for å få i gang samtalene. Samtalene fløt godt i begge klasserommene og det var tydelig at bøkene fenget begge elevgruppene. Jeg benyttet meg av samtaleguiden for å holde samtalene gående. Hva som kom frem blant svarene i arbeidsheftene og hvordan samtalene forløp vil jeg nå presentere i de neste avsnittene.

## **5.2 Resultater og interessante funn**

For å strukturere resultatene og andre interessante funn som kom til syne i løpet av de to klasseromsøktene, har jeg valgt å presentere materialet i klassene hver for seg. Jeg vil gjengi elevenes svar fra arbeidsheftet, samt elevenes muntlige bemerkninger underveis, etter best mulig evne. Etter jeg har lagt frem resultatene fra arbeidsheftet, vil jeg ta for meg hva som kom frem knyttet til lesestoppene og de utvalgte oppslagene. For å gjøre nytte av materialet som kom ut av øktene i klasserommene, tar jeg med meg noen av synspunktene og perspektivene videre inn i drøftingen senere.

### **5.2.1 Arbeidsheftet til *Krigen***

I 7. klasse viste det seg raskt at elevene hadde litt forkunnskaper om hva en bildebok er. Enkelte mente det var bøker med bare bilder, mens andre mente at bildebøker er bøker bilder hvor bilder og skrift kombineres. Noen elever sa de tenkte på bildebøker som bøker ment for små barn.

På spørsmål om elevenes førsteinntrykk av bildeboka *Krigen*, kom det frem at over halvparten av elevene mente den så barnslig ut. Flere sa de ikke ville valgt den selv basert på førsteinntrykket. Noen få sa de synes den så gøy ut, spesielt på grunn av tittelen. Knyttet til paratekstene la elevene ekstra merke til regnet på forsiden og den svarte fargen på bokomslaget. Noen bet seg også merke i det ødelagte huset det er bilde av på baksiden av boken. Ut ifra paratekstene, trodde de fleste elevene, med unntak av et par stykker, at boken kom til å handle om krig, slik vi ser på nyhetene med våpen og bomber. Elevgruppen var ganske enige i hvem de trodde var målgruppen for boken. De svarte elever fra 4.-7. trinn. Elevene begrunnet dette med at illustrasjonene så enkle og «barnslige» ut, i tillegg til at bokens tittel appellerte til krig. Flere av elevene sa tittelen ga dem assosiasjoner til kriger som «putekrig» og «lekekrig».

Etter jeg hadde lest boken for elevene, skulle de arbeide med arbeidsheftets andre del. Elevene var overraskende gode til å kommentere forholdet mellom verbalteksten og bildene, til tross for at jeg ikke hadde oppfordret dem til det. Elevene kommenterte at de likte illustrasjonene, men at de til tider var sterke og rørende. Noen elever svarte at de likte rytmen i verbalteksten med hyppige gjentakelser. Dette mente de gjorde boken lettere å lese. I tillegg til dette nevnte også noen elever at det er brukt mange sterke ord i verbalteksten. To av gruppene, altså over halvparten av elevene skrev at de mener bildene passer godt til verbalteksten. Likevel var de samme elevene klare på at innholdet og meningen hadde blitt svekket og forandret betraktelig dersom den ene av modalitetene hadde blitt trukket fra. Elevene var derfor enige om at bokens helhetlige ikonotekst har tilnærmet lik funksjonell tyngde fordelt på de to modalitetene.

Elevene skulle også fullføre to skrivestartere. Den første innledet med «Vi likte at...» og her ble det svart følgende:

«Vi likte at bildene var fargerike, levende og hadde mye følelser i seg»

«Vi likte at fortellingen ble så mye bedre når vi så på bildene og du leste skriften på samme tid»

«Vi likte at det ikke var så mye skrift i boken, slik at man også kunne se på bildene»

«Vi likte at alle oppslagene var enkle å forstå»

Den andre skrivestarteren som innledet med «Vi likte ikke at...» var det kun den ene elevgruppen som svarte på. De svarte følgende: «Vi likte ikke at innholdet var så trist». På spørsmål om hvorfor de andre gruppene ikke hadde skrevet noe, svarte elevene at det ikke var noe de ikke likte, at de liksom ikke var misfornøyde med noe. I etterkant påpekte én elev at h\*n trodde de hadde tenkt litt feil: «Vi kunne jo tenkt på temaet?! At vi ikke liker hvordan Inga blir behandlet. Og at foreldrene er dårlige foreldre». I ettertid ser jeg at dette kunne vært unngått om jeg som lærer hadde påpekt dette før elevene satte i gang. Flere grupper kunne nok også avgitt et svar om de hadde hatt litt bedre tid på seg.

På spørsmålet om hvilke arbeidsoppgaver Inga har fått, svarte elevene tilnærmet likt. Elevene skrev at hun må ta vare på brødrene, smile, huske alt de skal ha med seg og være flink på skolen. Én av gruppene skrev avslutningsvis i sitt svar: «Hun må jo gjøre ALT!!!». Elevene som skrev dette, forklarte at de mente ingen tok hensyn til Inga og at hun har for mye ansvar. Om hovedpersonen Ingas rolle i familien, ble svarene som følger: «Hun er barnepasser», «Inga er en kasteball og en flyktning som må kjempe for begge foreldrene» og «hun gjør mange ting, men det er ingen som setter pris på det». Jeg må innrømme jeg ble imponert da jeg så disse svarene, da de viser at elevene virkelig har fått en forståelse for Ingas vanskelige situasjon midt oppi skilsmissen.

På spørsmålet om hvor eller hvem man kan få hjelp av i en slik situasjon som Inga befinner seg i, svarte elevene svært likt. Det var familiære relasjoner, venner, helsesøster og lærere som ble trukket frem. Dette understreker hvor viktig det er at elevene opplever forståelse og blir møtt av trygge voksne på skolen.

### **5.2.2 Samtalen med 7. klassingene**

Da jeg leste *Krigen* for elevene stoppet vi opp to ganger. Som nevnt valgte elevene ut farger som uttrykk for følelser under lesestoppene. Dette gikk muntlig for seg. Ved oppslag 3 kommenterte flere av elevene at det er konflikt mellom foreldrene til Inga. Enkelte elever var også overrasket over at det var en slik type krig det var snakk om. Knyttet til verbalteksten trakk også noen av elevene frem at det skjer mye i huset som Inga ikke liker. Elevene var enige om at denne fremstillingen forsterket og synliggjør hvordan Inga egentlig har det



hjemme. Elevene la også raskt merke til kontrasten som mellom det gule og det blå i oppslaget. Tre elever kommenterte også Inga som står halvveis gjemt bak veggen. De mente det så ut som at hun er redd, lytter i hemmelighet og gjemmer seg for foreldrene.

Selv om elevene hadde mange kommentarer til oppslaget, hadde jeg i forkant bestemt at de også skulle bruke arket med fargekoder. Elevene skulle gi oppslagene en farge som uttrykk for følelsene som de mente kommer til syne i det aktuelle oppslaget. Her kom seks elever frem til at den blå fargen passer best, da de mente at både verbalteksten og bildene uttrykker redsel og usikkerhet. To av elevene ga oppslaget svart farge som uttrykker sorg og tomhet. Disse begrunnet det med at bildene viser en trist Inga delvis gjemt bak veggen. De to siste elevene mente at den røde fargen var passende, da bildene viser krancling mellom foreldrene. Disse elevene kommenterte også foreldrenes røde øyne som de forbandt med sinne.

Ganske mye senere i boken, stoppet vi opp ved oppslag 17. Elevene var raske til å kommentere oppslaget. Noen elever fokuserte på hvor dårlige foreldre Inga har som ikke legger merke til henne og andre rettet fokus mot Inga. Noen elever sa det så ut som Inga skulle til å sprengte, siden hun er så rød i ansiktet. To elever kommenterte at ansiktsuttrykket hennes ser ut til å være opphengt, at hun bare har et falskt smil om munnen. Det var tydelig at flere av elevene var forberedt på en ulykkelig slutt. Elevene fortsatte med kommentarer som «Hvordan skal hun klare seg nå?» og «Hun kommer til å dø».

Elevene hadde allerede vist stor interesse for oppslagene i boken. De var også velvillige til å bidra med egne tanker og refleksjoner. Dette gjorde det nok på mange måter lettere for meg å føre samtalen videre. Likevel hadde jeg forberedt et innledende spørsmål samtalen skulle springe ut fra: **Hva er bokens tema?** Elevene fikk først diskutere innad i gruppene sine. Alle elevene var enige om at boken tematiserer skilsmisse. I elevgruppen viste det seg at det var to stykker som hadde skilte foreldre. Én av disse elevene sa h\*n hadde følt på noen av følelsene som Inga kjenner på, eksempelvis dårlig samvittighet og det å måtte ta parti med én av foreldrene. Den andre sa h\*n kjente seg igjen på det punktet at foreldrene fikk seg nye familier og at man derfor kan føle seg tilsidesatt. «Men jeg får jo dobbelt opp med gaver til jul og bursdag, da!» avsluttet eleven med. Dette vitner om at eleven forsøkte å begrense de vonde følelsene og snu det til noe positivt. De andre elevene, som hadde begge foreldrene under

samme tak, lyttet ivrig. Videre kom det frem at disse elevene også kjente noen som hadde gjennomgått en skilsmisse. At Inga ikke spiser ble også trukket frem av en elev i samtalen. H\*n bekymret seg for at ikke foreldrene tok tak i problemet. «Inga står liksom så alene i situasjonen» ble det sagt. En annen elev sa følgende: «Det er jo litt sykt at dette faktisk er sant og skjer rundt oss hele tiden». Flere andre elever responderte ved et bekræftende «Mhmm» og nikk.

Det var helt tydelig at elevgruppen la merke til at det trekkes frem flere tematiske aspekt i boken. Elevene var gode til å sette ord på både det de opplevde i oppslagene og tematikken som berøres. For å dra samtalen litt videre fra tematikken og over til bokens evne til å skape identifikasjon, stilte jeg følgende spørsmål: **Hva følte dere i møte med boken?** På dette svarte den ene gruppen at de ble triste når Inga hadde det vondt og at de følte med henne. De følte empati. De sa de synes synd på henne, da foreldrene ikke ser ut til å bry seg. Den andre gruppen hadde en litt annen vinkling i sitt svar. De svarte at de følte urettferdighet og at de selv er heldige som ikke har det slik som Inga. Den siste gruppen svarte at de følte Inga hadde for mye ansvar.

Det avsluttende spørsmålet var det samme som det siste jeg spurte elevene om før vi satt i gang med høytlesingen av boken: **Hvem tror dere nå er målgruppen for boken?** Det interessante her var at svarene hadde forandret seg. Før lesingen var hele elevgruppen enige om at boken passet for elever fra 4. til 7. trinn. Etter lesingen og arbeidet med bokens innhold og tematikk, svarte den ene gruppen at boken kan passe for elever fra 5. til 10. trinn. Den andre gruppen sa at de så for seg at innholdet og språket blir for tøft for mange elever på 1.-4. trinn. De sa også at de trodde så unge elever ikke ville skjønne stort av innholdet i boken. De hevdet videre at det ikke er noe øvre aldersgrense for boken. Det var også de andre gruppene enige i. Den siste gruppen sa de følte boken var mer for voksne enn for barn. Dette begrunnet de med at voksne kanskje burde lese den for å se hvordan de ikke skal behandle barna sine.

### **5.2.3 Arbeidsheftet til *Dragen***

De åtte 2. klassingene var sikre på at en bildebok er en bok med bare bilder - «det sier jo seg selv!» sa én av elevene. De trodde bildebøker er for barn som ikke kan lese bokstaver enda,

og som kun ser på bildene. Da jeg fortalte at bildebøker kan ha både bilder og skrift, ble en del overrasket. Som forventet i forhold til klassetrinn, hadde altså ikke disse elevene så mye forkunnskaper om hva en bildebøker. På spørsmål om elevenes førsteinntrykk av bildeboka *Dragen*, kom det frem at mange av elevene synes den så litt skummel ut. Flere sa de ikke gjerne ville valgt den selv på biblioteket om de hadde funnet den. Det var innlysende at boken vekket både nysgjerrighet og iver i elevgruppen.

På det første spørsmålet i arbeidsheftet skrev elevene at de så en jente i kjole. Elevene leste raskt tittelen og kalte derfor skapningen på forsiden for en drage nokså umiddelbart. Den ene elevgruppen skrev at de trodde boken handlet om en ensom jente som blir venn med en drage. Den andre gruppen trodde at det handlet om en jente som hadde mareritt om drager. På spørsmålet om hvilken målgruppe boken er rettet mot, svarte begge gruppene at den måtte være for litt større barn og ungdommer. Den kunne i alle fall ikke være for såkalte «barnehagebarn», da elevene syntes den så skummel ut.

Etter boken var lest skulle elevene svare på hva de synes om boken. Dette skulle de gjøre ved å sette et kryss over det smilefjeset som passet best. De kunne velge mellom smilende munn som betød at de likte den, rett munn som betød at den var ok og sur munn som betød at de ikke likte den. Av totalt åtte elever, svarte seks stykker at de likte boken. De to resterende hadde krysset på rett munn. Ingen svarte at de ikke likte boken. Om dette var fordi de ble påvirket av hverandre eller hadde andre grunner, vites ikke.

På spørsmålet om hvem boken handler om svarte begge gruppene Lilli og dragen. Den ene gruppen tilføyet også dragetemmeren på sitt svar. Én av elevene rakk opp hånden og smilte lurt: «Men dragen er vel egentlig...?». H\*n sa ikke mer. Jeg forstod hva eleven tenkte på, og nikket bekreftende til eleven. Eleven hadde fått tak i det abstrakte. Videre kom spørsmålet «Er moren til Lilli grei mot Lilli?». Et par av elevene rakk å si at vi ikke vet hvem moren er, før flere av elevene plutselig skjønnte at det er dragen som egentlig er morsfiguren. Elevene var enstemmige om at «nei» var det riktige svaret her.

På spørsmålet om hva dragen gjør mot Lilli kom det litt ulike svar. Den ene gruppen svarte at dragen stenger Lilli inne og kaller henne for stygge ting. Den andre gruppen svarte at

dragen er sint på Lilli. Dragen kjefter og ødelegger ting slik at Lilli til slutt må rømme. Det neste spørsmålet var kanskje det jeg var aller mest spent på: «Er moren til Lilli en ekte drage?». Hadde elevene arbeidet individuelt med oppgavene, er jeg helt sikker på at det ville vært variasjon i svarene. Begge gruppene endte opp med å krysse av på «nei», men det var tydelige diskusjoner innad i begge gruppene. Enkelte elever mente nemlig at man kan bli så sint som en drage. En annen elev mente at Lilli kanskje kunne være adoptert til en dragefamilie. Den siste mente at moren var blitt forvandlet til en ekte drage siden hun var så sint så ofte. Det var svært spennende og interessant å høre elevene argumentere og drøfte et slikt spørsmål på denne måten.

Spørsmålet som fulgte var en avkrysning der elevene skulle avgjøre om voksne kan gjøre hva de vil med barn. Som nevnt tidligere, hadde denne klassen nylig hatt et opplegg om seksuelle overgrep og grenser knyttet til egen og andres kropp. Alle elevene svarte «nei» på avkrysningen. Da jeg spurte om de kunne begrunne svaret, svarte en elev: «Nei, for de voksne har ikke lov til å ta på tissen til barn». En annen elev tilføyde raskt: «Bare hvis man er hos legen for eksempel». Dette førte rett videre til det neste spørsmålet som dreide seg om hva voksne ikke har lov til å gjøre mot barn. I tillegg til det nevnte, kom det også frem at voksne ikke har lov til å stjele fra barn eller slå dem. Det ble også skrevet at voksne ikke har lov til å tvinge barn til ting.

Det avsluttende spørsmålet var hvor eller hvem man kan få hjelp fra om man har det slik som Lilli. På dette svarte elevene læreren, politi, rektor og helsesøster. Én elev nevnte også barnevernet. I likhet med svarene til 7. klassingene, ser man også her at skolen nevnes som en viktig hjelpeinstans. Dette støtter opp under oppfatningen om at skolen bør samtale mer med barn om slike sårbare temaer.

#### **5.2.4 Samtalen med 2. klassingene**

I likhet med økten i 7. klasse, la jeg også inn to lesestopp da jeg leste *Dragen* i 2. klasse. Første gangen vi stoppet opp var ved oppslag 3, hvor Lilli akkurat har kommet hjem fra skolen. Flere av elevene i 2. klasse undret seg åpenbart over hvem det er Lilli snakker om som ikke skal våkne. Da tittelen gir en indikasjon på at det handler om en drage, var det enkelte av elevene som trodde det lå en sovende drage på loftet eller i kjelleren. To av

elevene bet seg ekstra merke i detaljene i bildet. En elev kommenterte gulvteppet og sa at det lignet en dart-skive. En annen elev var nysgjerrig på hva som gjemmer seg bak døren i veggen som Lilli lukker igjen i oppslaget.

I det 19. oppslaget stoppet vi opp igjen. Her kommenterte elevene at Lilli så gladere ut nå. Flere av elevene la merke til at dragetemmerens bil fortsatt står parkert utenfor. De konkluderte med at Lilli er gladere fordi hun har fått hjelp. Én elev presiserte at fargene i bildet er lysere nå enn tidligere. På spørsmål om hva eleven trodde var grunnen til dette, svarte h\*n først at h\*n ikke visste hvorfor. Etter å ha tenkt seg litt om, sa eleven plutselig «Kanskje fordi det er litt bedre nå? Gul er jo en finere farge enn sånne mørke farger som det var». En annen elev påpekte dragen som flyr av gårde oppe til høyre. At gulvteppet ligger utenfor huset, ble også kommentert. Elevene trakk altså frem flere interessante detaljer i bildene. De sammenlignet også noen elementer som de hadde sett tidligere i boken. Det viste seg likevel å være utfordrende for mange av 2. klassingene å si noe om hvorfor tingene var slik de var, eller utdype hvorfor ting hadde forandret seg.

Også disse elevene hadde mye på hjertet når det kom til bokens innhold. I forkant var jeg likevel spent på om de ville klare få tak i den underliggende tematikken som formidles. Spørsmålet jeg stilte elevene var: «**Hva handler boken om? Finnes det en dypere mening?**». Elevene gikk raskt i gang. De snakket først sammen i gruppene og deretter spurte jeg hva gruppene hadde kommet frem til. Den første firegruppen mente boken handler om Lilli og en slem drage. De sa videre at det egentlig var moren Lilli bor med, men at hun hadde blitt forvandlet om til en drage for lenge siden, siden hun alltid var så sint. Den andre gruppen svarte at boken handler om Lilli, en sint drage, moren og dragetemmeren. Det interessante her var hvordan denne gruppen omtalte dragen og moren som to atskilte karakterer. Elevene svarte videre at moren til Lilli lignet på en drage når hun ble sint. De fortsatte: «Heldigvis turte Lilli å henge opp lappene, sånn at dragetemmeren kunne komme å hjelpe». Gruppen undret seg over at moren fortsatt var forkledd som en drage i det siste oppslaget, når alt hadde blitt bra igjen. For å få elevene til å utdype svaret sitt ytterligere, spurte jeg hva de tenker om dragetemmeren. «Hvis vi mennesker trenger å få hjelp til å roe oss ned, hvem kan da hjelpe oss?», fortsatte jeg og ba elevene drøfte dette i gruppene. Legen, politiet og skolen ble nevnt

blant svarene. Etter hvert trakk enkelte elever paralleller mellom boken og det virkelige liv. Elevene foreslo at dragetemmeren kunne være en person som jobber på skolen til Lilli.

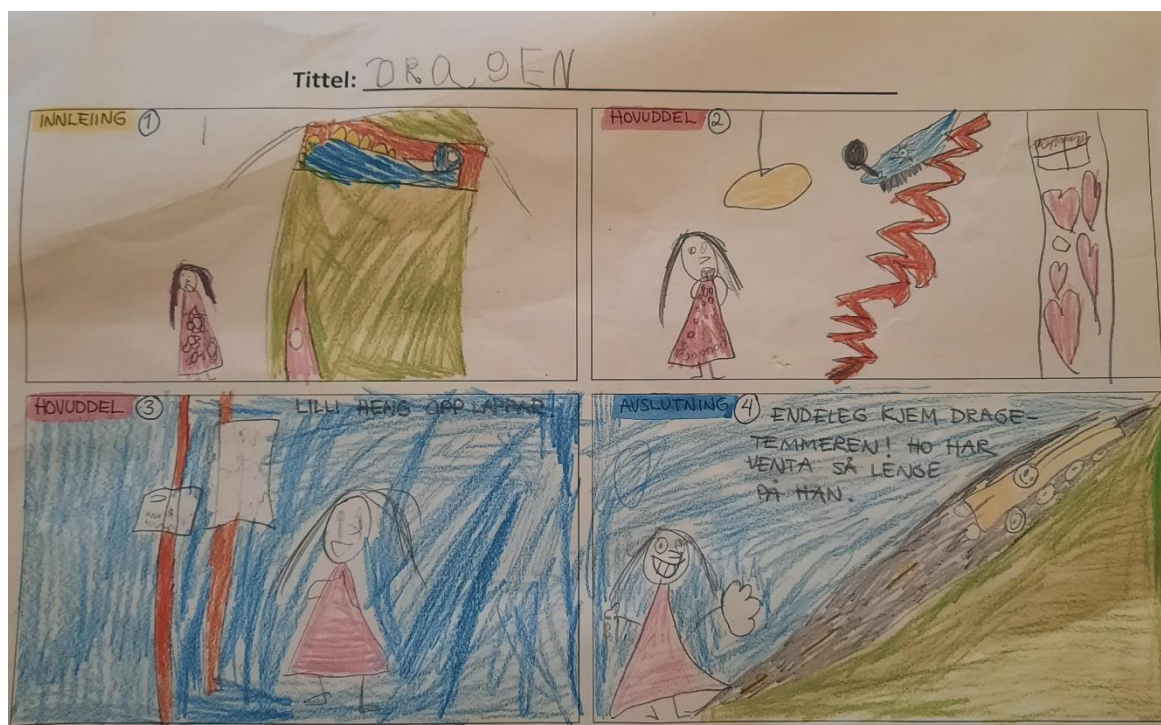
På spørsmålet: «**Hva følte dere i møte med boken?**», svarte elevene i 2. klasse tilnærmet likt 7. klassingene, til tross for at de arbeidet med to ulike bøker. 2. klassingene sa de syntes synd på Lilli. Den største forskjellen mellom 2. klasse og 7. klasse sine svar, var *hvorfor* de syntes synd på hovedpersonene i bøkene. 2. klassingene syntes synd på Lilli fordi hun ikke kan ha med seg noen hjem og er derfor ensom. 7. klassingene syntes synd på Inga fordi foreldrene ikke bryr seg og at hun blir nedprioritert. De nevnte også det store ansvaret Inga har fått.

Før *Dragen* var lest, var alle elevene i 2. klassen enige om at boken passet best for større barn og ungdommer. Dette var basert på elevenes førsteinntrykk av boken, da de oppfattet boken som skummel. Etter å ha lest boken, var jeg spent på om dette hadde endret seg. Jeg stilte spørsmålet: **Hvem syns dere nå boken passer for?** Elevene diskuterte i gruppene. Det fremkom at lesingen hadde påvirket elevenes syn. Elevene sa de mente boken passet for litt yngre barn også, i tillegg til ungdom og voksne. Årsaken til at de mente dette, var at den fenget dem og fordi det var så mange fine illustrasjoner. «Små barn bør jo også få vite hva de skal gjøre hvis sånt skjer med dem», var det én elev som understreket, «og det må voksne og gamle, også!» tilføyet en annen.

### **5.2.5 Tegneserie i 2. klasse**

Kort tid etter mine besøk i de to klassene, dukket det opp en overraskelse i én av dem. Dette punktet ligger altså utenfor mitt planlagte forskningsarbeid. Jeg finner det likevel interessant og ønsker å inkludere det i min avhandling.

I 2. klassen hadde elevene arbeidet med tegneserier i ukene etter mitt besøk. Elevene fikk da anledning til å lage sin egen tegneserie. De kunne selv velge om de ville dikte en egen historie eller om de ville rekonstruere en historie de kjente til. Kravene var at de skulle ha en tredelt inndeling med innledning, hoveddel og avslutning. Det interessante var at to av elevene valgte å lage en tegneserie om *Dragen*. Det var tydelig at fortellingen hadde gjort inntrykk på dem.



Elevarbeid 1.



Elevarbeid 2.

I elevarbeid 1 er det tydelig at eleven ønsker å fremstille Lillis følelser ved hjelp av ansiktsuttrykket hennes. Tegneserien har lite verbaltekst, men svært uttrykksfulle tegninger. Verbalteksten i tegneserien kan se ut som er skrevet av en voksen. Dette fikk jeg også

bekreftet av klassens lærer. I tegneserien er Lilli både lei seg, redd, forgrått og glad. Det er også interessant hvordan denne eleven har tegnet hjerter på veggen under vinduet. Dette er på den samme tegningen hvor dragen kommer for å angripe. For å finne svar på dette, fikk jeg den aktuelle læreren til å spørre eleven. Eleven forklarte det på følgende vis: «Det betyr liksom at ho fortsatt er glad i Lilli». Her har altså eleven plukket opp mye som kan leses mellom linjene.

I elevarbeid 2 er det også flere spennende fremstillinger. Med første øyekast ser man at tegningene er preget av mye mindre farger enn den andre. Denne tegneserien har mer verbaltekst enn elevarbeid 1. I innledningen formidler verbalteksten at Lilli går hjem og at hun gruer seg. På tegningen ser man to små jenter på vei mot en stor dør. På veien ser man noe som kan likne gatelys eller blomster. Disse henger veldig med hodet og kan symbolisere tristhet og/eller redsel. På det neste bildet kommer dragen ned fra loftet. Dragen har en pistol som skyter mot Lilli. Lilli befinner seg midt på blinken i bunnen av trappa. I verbalteksten står det: «Bare ho ikke vokner tenker Lilli». I det følgende bildet beveger Lilli seg bort fra huset som nå ser veldig lite ut. I verbalteksten formidles det at Lilli flytter. I avslutningen henger Lilli opp lapper for å få hjelp.

Dette er altså to fortellinger om Lilli og dragen, men med ulike nyanser. At disse elevene selv valgte å formidle akkurat denne historien, sier noe om at teksten har rørt ved dem på ett eller annet vis. Det er interessant å se hva som skiller tegneseriene, hva elevene har lagt vekt på. Det er også spennende å se hvordan to elever med ulike skriveferdigheter kan forstå og fortelle én og samme fortelling ved hjelp av ulike modaliteter.

### **5.3 Oppsummerende kommentar**

I begge klassene opplevde jeg stor iver og glede ved å arbeide med de to utvalgte bildebøkene. Elevene var nysgjerrige, åpne og reflekterte i arbeidet. Det var også interessant å se at begge elevgruppene klarte å arbeide konsentrert i en såpass lang økt. Både 7. og 2. klassingene var motiverte i møte med arbeidsheftene og de lyttet ivrig under høytlesingen. Elevene var også aktive og undrende i samtalene, både underveis og i etterkant. Slik jeg ser det, kom det frem mange gode og interessante refleksjoner i samtalene.



## **6. Drøfting**

### **6.1 Innledende kommentar**

Drøftingen er den avsluttende delen i min oppgave. Her vil jeg belyse og drøfte noen punkt jeg mener er relevante i forhold til mitt tema og problemstilling. Enkelte av utgangspunktene for drøftingen har vært fastsatt fra dag én, mens andre er skapt på bakgrunn av nysgjerrigheten som har vokst frem i løpet av arbeidsprosessen. Drøftingen er rettet mot et didaktisk perspektiv, da det er dette oppgaven min dreier seg om. Først og fremst ønsker jeg å undersøke hvordan den kunstneriske fremstillingen påvirker lesingen av bildebøker. Jeg vil også se nærmere på hvem som er bøkens målgruppe. Da min problemstilling lyder Hvordan kan bildebøker med kontroversielle temaer anvendes i samtaler i klasserommet, har jeg valgt å trekke frem bildebøkene som verktøy. Det er her hovedtyngden i drøftingen ligger. Videre ønsker jeg å svare på hvordan mine to utvalgte bildebøker fungerte som døråpnere til samtaler i klassene. I forlengelsen av dette vil jeg avslutningsvis drøfte identifikasjon og avstand til tema.

### **6.2 Hvordan påvirker den kunstneriske fremstillingen lesingen av bildebøker?**

Tidligere i oppgaven har jeg løftet frem og undersøkt flere sider ved bildebokas egenart. Jeg ønsker å innlede denne drøftingen med følgende spørsmål: Hvordan påvirker den kunstneriske fremstillingen lesingen av bildebøker? Som forklart tidligere er det flere tett sammenkoblede begreper som i stor grad kan sies å prege den kunstneriske fremstillingen av en bildebok. Her snakker jeg om peritekster, ikonotekst og tomrom. Slik Genette gjør rede for, er peritekstene de visuelle og verbale funksjonene som gjør bildeboka til en bok, og ikke bare en bunke med løse ark (Genette, 1997 [1987], s. 4). Eksempler på peritekster er for- og bakside, samt tittel og tittelblad. Peritekstene er leserens aller første møte med teksten, og er derfor med på å danne et førsteinntrykk av boken. Det er interessant hvordan man som menneske er utstyrt med et tolkningsapparat som aktiveres ved bruk. Man tolker den verdenen man er en del av kontinuerlig (Birkeland og Mjør, 2013, s. 165). Dette betyr at forkunnskapene, erfaringene og fordommene man har med seg i bagasjen, påvirker fremtidige forståelser og tolkninger. Dette kom tydelig frem i møte med de to klassene jeg besøkte.

Slik Tønnessen (2017, s. 39) forklarer, er førsteinntrykket svært avgjørende når det kommer til valg av tekster. Er førsteinntrykket godt, vil ofte leseren velge å lese boken. Hvis ikke, blir boken gjerne stående igjen i bokhyllen. Mediet jeg undersøker, bildebokmediet, er som sagt sterkt preget av peritekster. I møte med disse, vil leseren automatisk tolke og gjøre seg opp en øyeblikkelig mening. Denne meningen tas også med videre inn i boken.

At peritekstene former førsteinntrykket, kan på én side sies å være hemmende. Som kjent var bildebøkene tidligere ment for små barn, men dette har endret seg betraktelig med tiden. Likevel vil jeg påstå at noen bildebøker fortsatt har et barnlig og lekent uttrykk. Dette kan føre til at elever føler seg utenfor den målgruppen de antar at boken er tilpasset til. Denne var en problemstilling jeg mer eller mindre møtte på i begge de litterære øktene. Flere av elevene sa de syns boken så barnslig ut. Ut ifra førsteinntrykket sa også flere at det ikke var en bok de selv ville valgt å lese. Dette er et tydelig eksempel på at peritekstene kan påvirke valget av bøker. På en annen side vil jeg hevde at peritekstene er svært berikende for bildeboka. Da de består av både visuelle og verbale funksjoner, er de med på å nå ut til en større målgruppe. Peritekstene åpner på denne måten opp for flere tomrom og tolkningsmuligheter. I tillegg til dette får leseren en sjanse til å 'bli kjent med' boken på en helt annen måte enn det man gjør i møte med for eksempel en roman.

I tillegg til peritekster, er også ikonotekst et sentralt begrep i arbeidet med bildebøker. For hvordan er ikonoteksten med på å påvirke lesingen av en bildebok? Bildebøkene er som kjent sammensatte tekster hvor flere modaliteter kombineres og står i et forhold til hverandre. Som oftest er det modalitetene verbaltekst og bilde som spiller sammen i en bildebok. Det er også disse modalitetene som er gjeldende i mine to utvalgte bildebøker. Leseren må da både lese verbalteksten, samt studere, forstå og tolke bildene. Slik Hallberg understreker, må leseren vie dette samspillet mellom verbaltekst og bilder, oppmerksomhet hele veien gjennom lesingen (Hallberg, 1982, s. 165).

Med kombinasjonen av verbaltekst og bilder fremstår bildeboka som en estetisk helhet som appellerer til flere sanser (Bjorvand, 2002, s.136). På grunn av dette kan man på én side hevde at bildeboka, sammenliknet med en roman, stiller færre krav til enkelte av de

lesetekniske ferdighetene. Er de verbale leseferdighetene svake, vil også utbyttet av verbalteksten svekkes. Dette bidrar til betydelige forskjeller blant elevenes utbytte av lesingen av en bildebok. På en annen side stiller bildeboka høye krav til å lese multimodalt, en hermeneutisk eller tolkende prosess, som også er en viktig ferdighet knyttet til lesing. Enkelte elever har mye kunnskap og mange erfaringer å tolke bildene ut ifra, mens andre har færre. Evnen til å forholde seg til det abstrakte, er også varierende. Disse variasjonene kan blant annet skyldes livssituasjon og alder. Dette gjør at tolkningsapparatet er ulikt blant elever. Det vil derfor være store forskjeller når det gjelder utbyttet elevene får av en bildebok. Dette fikk jeg også erfare i klassene jeg besøkte.

Peritekster og ikontekst kan sies å være sentrale faktorer når det kommer til bildebokas kunstneriske fremstilling. Disse er med på å danne tomrom som igjen åpner opp for egne oppfatninger og tolkninger. Dette vil på mange måter si at leseren selv kan skape sin egen tekst ved lesing av bildebøker.

### **6.3 Er de utvalgte bildebøkene bøker for barn eller bøker for voksne om barn?**

Slik Birkeland og Mjør (2013, s. 155) presiserer, er barnelitteraturen preget av konflikter og diskusjoner som dreier seg om hva barnelitteratur er, bør og kan være. Barnelitteraturen har lenge stått i et dilemma ved å være plassert i feltet mellom kunst og pedagogikk. Tidligere ble bildebøker koblet direkte til barnelitteraturen og på et tidspunkt ble alle bøker som inneholdt bilder omtalt som bildebøker (Birkeland og Storaas, 1993, s. 14). Hallberg (1982, s. 163) understreker innledningsvis i sin artikkel at bildebøkene beveger seg innenfor både barne- og voksenlitteraturen. Jeg mener derfor det kan være hensiktsmessig og interessant å stille følgende spørsmål: Er mine utvalgte bildebøker, *Dragen* og *Krigen*, bøker for barn eller bøker for voksne om barn?

I boken *En fanfar för bilderboken!* sier forfatter Gro Dahle noe om bildebøkernes doble stemme. I likhet med Birkeland og Mjør, hevder også hun at bildebøkene balanserer mellom det barnlige og det voksne, samt det kunstneriske og det pedagogiske. Dette er interessante balanseanger som bidrar til at bildebokas målgruppe kan utvides (Dahle, 2013, s. 101). For barn som enda ikke har utviklet egne verbaltekstlige leseferdigheter, er naturligvis bruk av

bilder svært sentralt. Dette gir bildene en unik mulighet til å uttrykke følelser og stemninger som vanskelig kan formidles gjennom ord. Som nevnt tidligere, kan barnelitteraturen henvende seg til flere målgrupper. Rhedin omtaler den doble adressaten på følgende måte:

Medan man i fråga om barnlitteraturen i stort gärna föreställer sig att barnet är den primära adressaten, har det alltså under senare år förts fram tanken att en viss typ av barnlitteratur rent faktiskt har den vuxna förmedlaren som egentlig adressat och att barnet i dessa fall är att betrakta som sekundär mottagare (Rhedin, 1992, s. 133).

Som tidligere trukket frem, har Dahle uttalt i et intervju knyttet til sine egne bildebøker, at hun mener det både er interessant og nødvendig å berøre sensitive temaer. Hun begrunner dette med at barn trenger et språk, en måte å uttrykke seg på om de vanskelige tingene som skjer i livet. Et svært interessant moment som kommer frem i dette nevnte intervjuet, er de voksnes reaksjoner på Dahle og Nyhus' bildebøker. At de voksne ofte trekker seg unna, kan slik jeg ser det, tyde på at det finnes en unnvikende tendens blant voksne når det kommer til slike sensitive temaer som forfatterduoen formidler. Felles for mange av tekstene med dobbel adressat, at de ofte har en annen vri enn hva leseren forventer. Dette erfarte jeg i undervisningsøkta med *Krigen* i fokus, da en jente helt plutselig brøt ut: «Oi!» idet boken var ferdiglest. Boka var absolutt ikke slik hun forventet. Jentas begrunnelse for reaksjonen var bokens barnlige og lekne uttrykk. Hun hadde derfor fått et førsteinntrykk som sa henne at denne boken var tilpasset små barn, flere år yngre enn henne selv.

Det interessante ved både *Dragen* og *Krigen* er hvordan de kan leses på ulike vis. På den ene siden kan bildebøkene leses som hverdagsfabler. På den andre siden kan de leses som alvorlige allegorier over temaene omsorgssvikt og skilsmisse. Da begge tekstene kan leses og forstås på flere ulike måter, vil jeg karakterisere *Dragen* og *Krigen* som tekster med dobbel adressat. Dette åpner opp for at boken kan passe for en bred målgruppe. Konklusjonen er altså at mine utvalgte bildebøker er bøker for barn, men også bøker for voksne om barn. Det ene kan ikke utelukke det andre.

#### 6.4 Bildebøker som verktøy

Ettersom min masteroppgave har fått tittelen *Bildeboka som døråpner til samtale*, fremkommer det tidlig at jeg mener det finnes et potensial i bildebøkene. I likhet med forfatterparet Dahle/Nyhus, har også jeg forelsket meg i bildebøker med kontroversiell tematikk. Jeg tror barn er i stand til å forstå mye mer enn det vi voksne kanskje tror. Jeg mener det er viktig å lære barn til snakke om vanskelige ting, gi dem informasjon og vise at vi tror de kan forstå. En slik læring er annerledes. I et intervju av Milena Adam med musikkhistoriker Jon-Roar Bjørkvold i boken *Kunstfagene – til besvær eller begjær?* (1995), fremheves et viktig aspekt ved barns læring:

Mange tror at på skolen lærer barn ved hjelp av repetisjoner. Gjentas en ting mange nok ganger, så lærer barnet det til slutt. Men mye av læringen skjer plutselig, som lyn fra klar himmel. Når læring skjer på denne måten, glemmer man det aldri, det blir en del av ditt subjektive jeg. Slik læring kan ikke planlegges, men det kan legges til rette for den, blant annet gjennom en lærer som representerer et levende forbilde. Barnet må bli revet med, få leve med i uttrykket og kjenne berørthet (Adam, 1995, s. 50).

Slik Bjørkvold fremhever, kan ikke all læring planlegges. Barn må selv få kjenne på hva som treffer eller griper dem. Det finnes flere måter å bli grepet på og det er naturligvis svært individuelt hva som treffer hver enkelt. På bakgrunn av dette kan man si at det derfor er viktig at man som lærer tilpasser, samt varierer undervisningen for å berøre flest mulig. Jeg mener bildebøker som tematiserer ulike kontroversielle områder, kan være gode utgangspunkt. Slik forfatterparet Dahle/Nyhus selv har uttalt, er målet med bøkene deres nettopp dette – å gripe leseren og vekke følelser til live.

Raundalen og Schultz (2008) er i sin bok tydelige på at man kan snakke med barn om alt. Dette begrunner de med at man tilpasser samtalen til tid, sted og barnets alder. Dette støttes av Rhedin (2013, s. 50) som hevder man kan snakke med barn om alt, så lenge man gjør det på riktig måte. Holmsen (2011) påpeker også viktigheten av å gi barn informasjon, bekræftelser og forklaringer for at de skal føle trygghet. Man kan altså snakke med barn om alt. Det jeg derimot mener er en større utfordring, er om vi voksne *tør* å snakke med barn om alt.

Slik Bergem (2018, s. 224) understreker, er det den voksnes ansvar å ta initiativ til å snakke med barn. Slik jeg ser det, kan skolen være en hensiktsmessig arena for samtalene, da barn bruker mye av tiden sin på skolen. Skolen er et forutsigbart sted med flere kjente voksenpersoner. Som nevnt har samtaler med barn ofte vært unngått tidligere, da de gjerne har blitt oppfattet som vanskelige (Øvreeide, 2009, s. 13). Da skoler blant annet er under et høyt faglig press, kan det i mange tilfeller føre til en vente-og-se-tankegang. Det man imidlertid må huske, er at et tema ikke blir farligere om man snakker om det (Raundalen og Schultz, 2008, s. 132). Under punkt 3.2.1 løftet jeg frem flere grunner til hvorfor man bør samtale med barn om sårbare temaer som omsorgssvikt og skilsmisse. Det finnes en rekke årsaker til at vi bør, men tør vi voksne å gjøre det?

Som vi vet er samtalen en levende prosess. Den oppstår, skapes og forandres av partene som deltar i den. Avhengig av vår personlighet og livserfaringen vi bærer med oss, kan det i større eller mindre grad oppstå en motstand i oss når det kommer til samtaler med barn. Selvinnsikt er derfor et viktig element her. Slik Bergem (2018, s. 225) forklarer, er det å være i stand til å reflektere over egen motstand, en svært god egenskap. Dette handler om å finne ut hvor sterk motstanden er, hvor den kommer fra og hva man kan gjøre for å fjerne den. I en skolesammenheng kan det være lurt at flere lærere samarbeider, gjerne på tvers av trinn og fag. Slik jeg ser det, bør også skoleledelsen være inkludert og synlige i samarbeidet. Dette kan føre til en felles trygghet i kollegiet der man alltid har noen å rådføre seg med. Jeg tror også dette kan bidra til å senke terskelen til å inkludere de mer sårbare temaene i opplæringen. Skoler kan også legge opp til en fast tidsramme hvor lærere og andre voksenpersoner på skolen kan dele erfaringer og veilede hverandre.

Bergem (2018, s. 224) trekker frem en problemstilling knyttet til arbeid med barn i utfordrende livssituasjoner: At voksne av og til lover mer enn de vil klare å holde, fordi de ønsker å hjelpe. Dette kan lett overføres til skolehverdagen hvor lærere og andre voksenpersoner tilbringer mye tid sammen med elevene. Dette bidrar til at relasjonene kan vokse seg sterke og følelsene lett kan ta over. For å unngå å love mer enn man kan holde og samtidig vise at man ønsker å hjelpe, kan man for eksempel si «jeg er tilgjengelig for deg mandag til fredag i skoletiden». Dette bidrar til at elevene opplever å bli sett og har tilgang på en voksenperson som ønsker å hjelpe.

Basert på mine egne erfaringer, vil jeg hevde at mange lærere bærer på en frykt for å trå feil når det kommer til mer sårbare temaer, som for eksempel omsorgssvikt og skilsmisse. Mange kan også kjenne på at de ikke har nok kompetanse innenfor det aktuelle temaet. Noe av det jeg har erfart at voksne ofte synes er utfordrende knyttet til samtaler med barn, er ordvalg. Her mener jeg bildebøkene er svært gode verktøy som kan komme til nytte. Dahle og Nyhus har uttalt i en podkast til Tønsbergs Blad, at bøkene kan fungere som et verktøy for å forstå egne følelser. De påpeker også at bøkene kan formidle håp og tanker om at det finnes hjelp der ute. Bildebøkene bringer mange ulike temaer på banen gjennom sitt kunstneriske uttrykk. I mine utvalgte bildebøker gjøres dette på en leken og barnlig måte. Dette gjør at bøkene er tilpasset elevene som skal møte dem, samtidig som de gir de voksne god støtte til å finne de riktige ordene. I arbeid med *Krigen* kan man eksempelvis anvende ordene *krigen mellom mamma og pappa* i stedet for *skilsmisse*. I *Dragen* kan de konkrete situasjonene som oppstår være gode utgangspunkt for samtale. For eksempel at dragen stenger Lilli inne i kottet eller at dragen tar hardt i henne, klyper og rister henne. Dette er formulert på en enkel, barnlig måte og viser tydelige og konkrete eksempler på voldshandlinger i Lillis hjem. På bakgrunn av dette vil jeg fastslå at bildebøkene kan fungere som en enorm støtte i arbeidet.

Setningsoppbyggingen i mine utvalgte bildebøker vil jeg karakterisere som relativt enkel. Med dette mener jeg blant annet at de ikke består av lange, komplekse setninger eller fremmedord. Begge bildebøkene er preget av korte setninger med kjente ord. Likevel er det en tydelig rytme i språket. Gjentakelse er hyppig brukt, noe som også gjør en del av frasene enkle å huske. Slik Øvreeide (2009, s. 168) fastslår, er informasjon og forklaringer med på å skape trygghet hos barn. Det er altså et poeng å være så enkel og tydelig i språket som mulig. Som påpekt tidligere er det den voksnes ansvar å forstå eleven. Dette krever at voksenpersonen lærer seg å kommunisere på barnets nivå. Å gi elevene svar er også viktig. Dersom man ikke kan svare på stående fot, kan man for eksempel svare: «Det vet jeg ikke, men jeg kan forsøke å finne ut av det» eller «det skal jeg undersøke».

Som nevnt tidligere er arbeid med sammensatte tekster gjennomgående blant kompetansemålene gjennom hele grunnskolen. Det er forankret i læreplanen at elevene skal møte og utforske ulike tekster i ulike sjangre. Arbeid med bildebøker kan dermed bidra til et

bredt læringsomfang. Noen klasser vil ha nytte av lese- og skrivetrening, noen vil fokusere på tematikken i bøkene og andre vil arbeide med sjangerkunnskap. Det ekstra fine med bildebøker er balanseringen Gro Dahle selv har uttalt seg om. Bildebøkene byr ikke bare på en fantastisk fortelling, men også en unik opplevelse av kunstnerisk art. I tillegg til dette bærer også mange av bildebøkene på en underliggende, dyp tematikk som kan være et godt utgangspunkt for samtale. Slik jeg ser det, gjør dette bildebøkene til noe helt eget.

### **6.5 Hvordan fungerte *Dragen* og *Krigen* som døråpnere til samtale?**

Som avklart under punkt 1.4.1, definerer jeg begrepet døråpner som noe som åpner opp for og/eller gir tilgang til noe. I de neste avsnittene vil jeg vurdere hvordan mine utvalgte bildebøker fungerte som døråpnere til samtaler i de to klassene. Jeg vil altså reflektere rundt bøkens evne til å åpne opp for og invitere elevene til samtale.

Et kjennetegn ved bildebøkene er at de ofte omhandler lett gjenkjennelige utsnitt med følelser trukket ut av verdenen vi lever i og er kjent med. Man kan derfor si at bildebøkene ofte preges av aktuelle og interessante tematiske aspekt. Slik jeg nevnte innledningsvis i teoridelen, påpeker Bjorvand at bildebøkene ofte fra forlagenes side, er tenkt som høytlesingsbøker (Bjorvand og Tønnessen, 2012, s. 69). En foreløpig antakelse kan derfor være at bildebøkene ofte er godt egnet som utgangspunkt for samtaler i klasserommet.

I de to undervisningsøktene opplevde jeg at begge bøkene raskt fanget elevenes interesse. Slik jeg forstod elevenes reaksjoner, ble interessen vekket av bildebøkens titler. I 2. klassen var *Dragen* spennende fra første stund, både på grunn av tittel, men også forsidebildet. Elevene kunne ikke komme raskt nok i gang med arbeidet. I 7. klassen var også interessen til stede, men dette opplevde jeg at var mer på grunn av *Krigens* tosidige uttrykk. Med tosidig mener jeg at elevene var interessert i tittelen, men undret seg over hvorfor bokens forsidebilde så ut som det gjør. De mente boka så «barnslig» ut. Begge klassene hadde mye å si om bøkene, til og med før de var lest. De undret seg om hva og hvem bøkene kunne handle om. Noen lurte også på hvorfor vi skulle lese boka. Dette vitner om at begge bildebøkene har en evne til å fange leserens oppmerksomhet. I løpet av høytlesingen, stoppet vi som nevnt opp to ganger. Ved disse lesestoppene, hadde elevene mange kommentarer, refleksjoner og spørsmål. Med tanke på ordvalg, merket jeg at både 7. og 2. klassingene brukte mange av de



samme ordene som brukes i bøkene. Dette gjorde de helt automatisk. Elevene i 7. klassen brukte ord som *krig i familien*, *knuste glass* og *krangling* hyppig, mens 2. klassingene snakket om *dragen*, *ild*, *flammer*, og *dragetemmeren*. Dette vitner om at bøkene gir følelser og handlinger et språk som også barna kan bruke. Samtalene som fant sted mot slutten av øktene, fløt lett. Elevene reflekterte rundt tematikken og utvekslet egne tanker knyttet til innholdet. De hadde lett for å sette ord på følelsene de kjente på i møte med boka. Noen av elevene brukte ord hentet fra bøkene. En del av elevene delte også egne refleksjoner og erfaringer knyttet til temaene. Det kunne eksempelvis være at de kjente noen som var hadde skilte foreldre eller at de også hadde kjent på følelsene som tematiseres.

Slik jeg opplevde det fra lærersiden, var både *Dragen* og *Krigen* gode døråpnere til samtale. En begrunnelse for å kunne si dette, er at jeg merket forskjell på elevene før og etter bøkene var lest. Det var helt tydelig at etter hvert som elevene skjønte hva bøkene handlet om, jo mer turte de å snakke om temaet. Ved det andre lesestoppet merket jeg at elevene hadde flere kommentarer til boka enn ved det første lesestoppet. I etterkant av høytlesingen hadde også elevene mye på hjertet om både bokas form og innhold. Når det gjaldt øvelsen i 7. klassen ved å bruke farger som uttrykk for følelser, ble også elevene svært engasjerte. Da oversikten (vedlegg 2) var kortfattet, inviterte dette elevene til å utdype følelsene eller stemningen de valgte for oppslagene. Jeg merket også her at elevene ble tryggere og mer pratsomme etter hvert.

Som kjent kommuniserer bildeboka gjennom to modaliteter og sees derfor på som en unik litterær kunstform innenfor skjønnlitteraturen (Nikolajeva, 2000, s. 11). Etter å ha lest litt om ulike tilnærminger til følelsesmessige temaer, ble jeg til slutt svært inspirert av Tønnessens formuleringer om det å reflektere gjennom estetiske uttrykk (Tønnessen, 2017, s. 94). Forfatter og billedkunstner Svein Nyhus forklarer at farger en viktig del av den visuelle grammatikken i bildeboka (Nyhus, 2003, s. 38). Slik jeg forstår Nyhus skal bildene fargelegge boken. Basert på disse tankene, valgte jeg å lage en enkel oversikt (vedlegg 2) som presenterte fem farger med uttrykk for hver sin følelse, stemning eller enkle beskrivelse. Årsaken til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var for å skape avstand til tematikken. Slik jeg ser det, er dette en hensiktsmessig måte å jobbe på, da det er enklere å uttale seg om andre enn seg selv. Likevel måtte elevene begrunne hvorfor de valgte som de gjorde. Dette

bidro til at elevene måtte tolke oppslagene og ut i fra dem, sette ord på følelsene og stemningene de kjente på underveis. På en annen side ser jeg også utfordringer knyttet til denne arbeidsmåten. Å jobbe med farger knyttet til følelsesmessige uttrykk, krever litt kunnskap om fargelære. Slik jeg ser det, kan denne tilnærmingen sies å være mer tilpasset mellomtrinnet fremfor småskolen.

Selv om jeg konkluderer med at bildeboka var en god døråpner til samtaler, ser jeg også noen utfordringer med å ta opp slike temaer i klasserommet. Aller først vil jeg trekke frem kravet til oppfølging som helt klart kan sies å være tilstede. Ved å introdusere en bildebok som *Krigen*, tar man tak i temaer som alle elever på en eller annen måte har et forhold til. De kan derfor ikke bare dras frem og pakkes bort igjen. Arbeid med følelsesmessig vanskelige temaer stiller krav til forberedelse, samt etterarbeid og oppfølging. Dette gjelder både fra lærerens og foreldrenes side.

En aktuell praktisk utfordring, som jeg også reflekterte rundt og drøftet med meg selv i forkant av den litterære økten, er hvordan man som lærer bør takle elever som står oppi en slik følelsesmessig vanskelig situasjon. Da vi alle er mennesker som fra naturens side skygger unna situasjoner som kan føre til ubehag, ville kanskje noen lærere ventet med å gjennomføre en slik økt. Likevel er det viktig at man huske på at det på mange måter kan være det er denne eleven som trenger det aller mest. Slik jeg ser det, er derfor en mulighet å snakke med eleven om øktens innhold på forhånd, da dette vil være med på å forberede eleven og gjøre eleven trygg i situasjonen.

## **6.6 Identifikasjon eller avstand til tema?**

Slik forfatterduoen Dahle/Nyhus selv trekker frem, er hovedmålet deres å vekke følelser hos leseren. Slik jeg ser det, henvender bøkene deres seg til både en barnlig og en voksen leser gjennom én og samme tekst. Da jeg valgte å bruke *Dragen* og *Krigen* i to klasserom, fikk jeg erfare at flere elever kjente på en tilknytning til hovedpersonene i bøkene. I begge klassene vekket bøkene ulike følelser. Flere av elevene i begge klassene kjente særlig på empati, da de syntes synd på hovedpersonene som begge står i vanskelige situasjoner.

Som nevnt sa også enkelte elever at de selv hadde kjent på noen av de samme følelsene som karakterene i bøkene. Dersom man som leser opplever identifikasjon, vil også interessen for og innlevelsen i teksten øke. I podkasten til Tønsbergs Blad understreker forfatterekteparet viktigheten av nettopp identifikasjon. Det at leseren skal kunne kjenne seg igjen i bøkene og dermed ikke føle seg alene. De understreker også viktigheten av å søke hjelp dersom man trenger det. Personlig tror jeg dette er en av de sterkeste sidene ved bildebøkene, kanskje spesielt i forfatterskapet til Dahle/Nyhus. Bildebøkene åpner opp der man har lukket igjen, forklarer på en tydelig måte, viser og formidler et håp om bedring. I klassene jeg besøkte, kom dette tydelig frem. Elevene i 7. klasse som selv fortalte de hadde skilte foreldre, sa de kjente seg igjen i flere av situasjonene hovedpersonen står i og følelsene hun kjenner på.

Felles for både *Dragen* og *Krigen* er at man blir godt kjent med situasjonene hovedpersonene befinner seg i. Det man kanskje ikke får vite så mye om, er de to hovedpersonenes liv på utsiden. Leseren får vite at begge går på skolen, men utenom dette er livene til hovedpersonene i hovedsak konsentrert rundt hjemmet. Dette gjør at hovedpersonene på mange måter kan sies å være figurer for eller et bilde av offerrollen. Det at man ikke blir kjent med hovedpersonene ytterligere, tror jeg bidrar til at flere kan identifisere seg med dem, på tross av kjønn og alder. At bøkene sentrerer seg om disse figurene, tenker jeg også skaper en avstand mellom leseren og tematikken. Slik jeg ser det, kan dette både være en fordel og en utfordring. I likhet med Dahle/Nyhus, tenker jeg at det kan være fint å kjenne seg igjen i tekster. Dette med forutsetning om at det foregår i trygge omgivelser. Å oppleve at man ikke er alene kan virke trøstende og godt for mange. Likevel er det rettet en del kritikk mot tekster som skaper stor gjenkjennelse. Kritikken dreier seg om at barn kan trekke seg unna dersom tematikken blir for nærliggende, at tekstene kan bli for direkte. Bettelheim (1978, s. 58) hevder at barn vil vike for teksten dersom den blir for kjent. Her kommer relasjonen til elevene inn i bildet, da en godt etablert og trygg relasjon vil kunne avdekke eventuelle spenninger. På én side kan det altså være lettere å snakke om andre enn seg selv, da det gir en avstand til temaet. På en annen side vil dette kunne være utfordrende, da det krever en evne til å sette seg selv inn i andres situasjon og overføre hendelsene til sitt eget liv. Dette fikk jeg erfare i 2. klassen jeg besøkte. Elevene brukte tid på å forstå hvem dragen *egentlig* er, og enkelte elever hadde mest sannsynlig ikke koblet sammenhengen mellom dragen og mor, hvis ikke de andre elevene hadde sagt noe. Dette

kan derfor være en utfordring og noe man bør ha i bakhodet ved arbeid på de lavere trinnene. Et interessant aspekt ved dette er at man også kan lese boka som den fantastiske fortellingen den er, uten å jakte på noe dypere.

### **Avsluttende kommentarer og refleksjoner**

Jeg vil helt klart konkludere med at bildeboka kan fungere godt som en døråpner til samtale. Jeg mener bildebøker med kontroversielle temaer har mye å bidra med i klasserommet. I denne oppgaven har jeg tatt for meg noen utvalgte arbeidsmåter og vist hvordan bildebøkene *Dragen* og *Krigen* kan anvendes i samtaler i klasserommet. Det er ingen tvil om at bildebøker har noe unikt å tilføre oss som mennesker slik ingen andre bøker kan. De utvalgte bildebøkene er også godt egnet for høytlesing, slik jeg gjorde i klassene jeg besøkte. Bøkene er fine utgangspunkt for samtale, da de gir elevene et språk i tillegg til at de både kan skape identifikasjon og/eller skape avstand til utfordrende tematiske aspekt. Bildebøkene er også lette å relatere seg til, enten man er voksen eller barn, da de har dobbel adressat.

Undervisningsøktene med bildeboka i bruk har gjort meg enda mer nysgjerrig på flere anvendelsesmetoder i klasserommet. Jeg håper med dette at denne oppgaven kan være til hjelp for lærere som ønsker å bevege seg litt utenfor komfortsonen. Samlet sett vil jeg si at arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mye ny kunnskap. I tillegg til dette har det vært nyttig å kunne benytte seg av mye god litteratur og anvende det i praksis.

### **Videre forskning**

I forsøket på å komme frem til svar på problemstillingen for denne oppgaven, har jeg blant annet trukket frem aktuelle teoretiske perspektiver, prøvd ut to bildebøker i klasserommet, samt drøftet ulike relevante spørsmål.

Problemstillingen for oppgaven har vært hvordan bildebøker med kontroversiell tematikk kan anvendes i samtaler i klasserommet. Denne problemstillingen mener jeg åpner opp for mer spennende forskningsarbeid i fremtiden. I forlengelsen av dette kunne det være interessant å undersøke om – og i så fall hvordan, elevs sosiale og

følelsesmessige utfordringer påvirkes ved arbeid med bildebøker i klasserommet. Får elevene det bedre med seg selv ved samtale om slike kontroversielle temaer?

I tillegg til dette kunne det også være spennende å undersøke hvordan det står til med tabubegrepet for øyeblikket. Er det slik fortsatt at det er noen ting man bare ikke snakker om? Finnes det forskjeller mellom hva som er sosialt akseptert å skrive fremfor å ytre muntlig?

## Litteraturliste

Adam, M. (1995). Intervju med Bjørkvold, J.-R. Læring og livsmestring – Om skolens virksomhet i et musisk perspektiv. I *Kunstfagene – til besvær eller begjær?* Vollen: Tell Forlag.

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barthes, R. (1977). The Rhetoric of the Image. I: Barthes, R. og Heath, S., *Image, music, text*. London: Fontana Press. Først publisert i 1964.

Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bettelheim, B. (1978). *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. England: Penguin Books.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2013). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Litauen: Cappelen Damm AS.

Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademiske Forlag.

Bjorvand, A.-M. (2002). «Når barn leser bildebøker». I Bjorvand, A. M & Tønnessen, E. S. (Red.) *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur* (s. 129-146). Latvia: Cappelen Damm AS.

Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Cappelen Damms Informasjonsavdeling. (2013). Gro Dahle gir skilsmissebarnet en stemme. *Cappelen Damm*. Hentet fra <http://www.mynewsdesk.com/no/cappelen-damm/pressreleases/gro-dahle-gir-skilsmissebarnet-en-stemme-910331>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Claire, H. & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. I H. Claire & C. Holden. (Red.), *The challenge of teaching controversial issues* (s.1-14). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.

Dahle, G. (2013). Bilderböcker som lekplats. I Rhedin, U., Eriksson, O. K & Eriksson, L. (Red.). *En fanfar för bilderboken!* (s. 101-119). Stockholm: Alfabeta.

Dahle, G. (2013). Strötanke om grundregler for skrivande. I Rhedin, U., Eriksson, O. K & Eriksson, L. (Red.). *En fanfar för bilderboken!* (s. 80-81). Stockholm: Alfabeta.

Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2015). *Krigen*. Latvia: Cappelen Damm AS.

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

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Djuve, M. T. (2013, 07.10.). Sterk barnebok om skilsmisse. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/sterk-barnebok-om-skilsmisse/62210425>

Espevik, T. (2017, 30.04). – Det er ikke så farlig at barn ser på porno. *Norsk Rikskringkasting AS*. Hentet fra [https://www.nrk.no/kultur/xl/\\_-det-er-ikke-sa-farlig-at-barn-ser-pa-porno-1.13491801](https://www.nrk.no/kultur/xl/_-det-er-ikke-sa-farlig-at-barn-ser-pa-porno-1.13491801)

Gadamer, H.-G. (2001). Fra *Sannhet og metode*: «Opphøyelsen av forståelsens historisitet til

hermeneutisk prinsipp» oversatt av Skorgen, T. & Læg Reid, S. I: *Hermeneutisk lesebok*, Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red.). Oslo.

Gadamer, H.-G. (2010). «Tidsavstandens hermeneutiske betydning». *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo.

Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Genette, G. (1997) [1987]. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haanæs, I. R. (2004). Muntlig tekst. I *Norskdidaktikk: Tekstnær og elevnær undervisning*. Redigert av Moslet, I. & Bjørkeng, P. H. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 3-4. s. 163-168.

Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. I *Educational theory* (s. 213-228).

Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hess, D. E. (2009) *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.

Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS.



- Imsen, G. (2008). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Iser, W. (1981). [1975]. «Tekstens appelstruktur». I Olsen, M. & Kelstrup, G. (Red.). 1982. *Værk og leser. En antologi om receptionsforskningen*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Iser, W. (1991). [1978]. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2006). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk. En innføring*. Fagernes: Spartacus Forlag AS.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics. The invisible art*. New York: Harper Perennial.
- Mossige, L. (2013, 30.10.). Krig i hjerter. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/boker/krig-i-hjerter-1.296661>

Mossige, S. & Stefansen, K. (Red.) (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/2016). Hentet 29.03.21 fra <file:///C:/Users/anette.hovstad/Downloads/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>

Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Sverige: Studentlitteratur.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. London og New York: Routledge.

Nyhus, S. (2003). Det gjør vondt å ha det gøy. Om hvorfor og hvordan jeg lager bildebøker – og om samspillet mellom tekst og bilde. I: Holmefjord, A., Brevik, T., Kleiva, B. B., Sæle, Å. & Vestheim, R. H. (Red.), *Håndbok i barnebibliotekarbeid. Å formidle litteratur for barn* (s. 30-48). Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk Forum.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

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

Rhedin, U. (1991). Resan i barndomen. Om bilderböcker för barn och vuxna. I Edström, V. (Red.) *Vår moderna bilderbok* (s. 155-186). Stockholm: Rabén & Sjögren.

Rhedin, U. (2013). Kaos och ordning – att berätta ur barnets perspektiv och våga möta barndomens mörker. I Rhedin, U., Eriksson, K., O. og Eriksson, L. (Red.) *En fanfar för bilderboken!* (s. 37-63). Stockholm: Alfabet.

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

Smith, J. K. (1999). «En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonestetikk»

Stenstad, F. (2016, 02.11). – Ingas foreldre ligger i krig med hverandre.

Statistisk Sentralbyrå. (2020, 02.04). Ekteskap og skilsmisser. Hentet fra

<https://www.ssb.no/ekteskap>.

Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU): Cappelen akademisk Forlag.

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Traavik, H. & Jansson, B. K. (Red.), *Norsk boka 1* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com: Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tønnessen, E. S. (2017). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., Dahll-Larssøn, H. (Red.), *Inn i teksten – ut i livet*. (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.

*Tønsbergs Blad*. Hentet fra: <https://www.tb.no/teater/tonsberg/barn-og-unge/ingas-foreldre-ligger-i-krig-med-hverandre/s/5-76-403927>

Tønsbergs Blad. (Produsent). (2018). #3 Mødre som terroriserer barna [Lyd podkast].

Hentet 24.02.2021 fra

<https://open.spotify.com/episode/0LzggJ4z98s1qlgZp2BKym?si=fVF1Pg9TRY-tgDroMDmj-w>

Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 259-281). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Overordnet del. Formålet med opplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Øines, A. M. (2018). Hva er bra for barn å lese? I Solstad, T., Jansen, T., og Øines, A. M. (Red.) *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. (s. 65-81). Bergen: Fagbokforlaget.

Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1: Arbeidsheftet tilhørende *Dragen*

# Arbeidshefte til *Dragen*

Namn på elevar: \_\_\_\_\_

## Før vi les...

1. Kva ser de på framsida?

---

---

---

---



2. Kva trur de boka handlar om?

---

---

---

3. Kven trur de er målgruppa for boka?

Kryss av.

Vaksne

Barn

Begge

**Vedlegg 1: Arbeidsheftet tilhørende *Dragen***

**Etter vi har lest...**



4. Kva synast de om boka? Set kryss.

5. Kven handlar boka om?

---

---

6. Er mora til Lilli grei mot Lilli?

JA	NEI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Kva gjer dragen mot Lilli?

---

---

---

8. Er mora til Lilli ein ekte drage?

JA	NEI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vedlegg 1: Arbeidsheftet tilhørende *Dragen***

9. Kan vaksne gjere kva dei vil med barn?

JA

NEI

10. Kva har vaksne ikkje lov til å gjere mot barn?

---

---

---

11. Kven kan ein få hjelp av viss ein har det slik som Lilli?

---

---

---

Vedlegg 2: Arbeidsheftet tilhørende *Krigen*

# Arbeidshefte til *Krigen*

Namn på elevar: \_\_\_\_\_

## Før vi les...

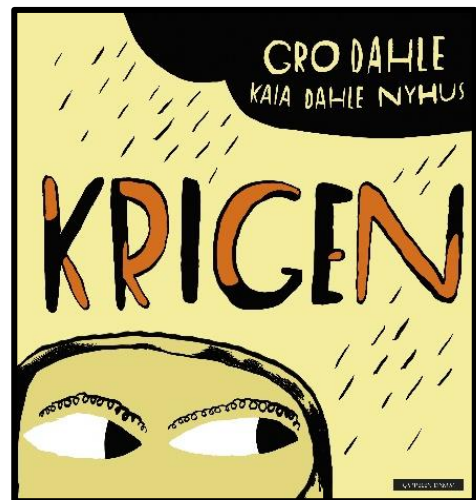
1. Kva ser de på framsida?

---

---

---

---



2. Kva trur de boka handlar om?

---

---

---

3. Kven trur de er målgruppa for boka?

Kryss av.

Vaksne

Barn

Begge



**Vedlegg 2: Arbeidsheftet tilhørende *Krigen***

**Etter vi har lest...**

4. Fullfør skrivestartarane.

Vi likte at \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vi likte ikkje at \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Vedlegg 2: Arbeidsheftet tilhørende *Krigen***

5. Kva for arbeidsoppgåver har Inga no fått?

---

---

---

5. Kva tenkjer de om rolla Inga har i familien?

---

---

---

6. Kven kan ein få hjelp av viss ein har det slik som Inga?

---

---

---

### Vedlegg 3: Fargar som uttrykk for kjensler

<b>Farge:</b>	<b>Kjensle/skildring:</b>
<b>Svart</b>	<b>Sorg, einsemd,</b>
<b>Gul</b>	<b>Lyspunkt, glede</b>
<b>Raud</b>	<b>Sinne</b>
<b>Grøn</b>	<b>Håp, vekst</b>
<b>Blå</b>	<b>Redsle, nervøsiteit</b>

## Vedlegg 4: Samtaleguide

7. klasse	2. klasse
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva er boka sitt tema?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva handlar boka om? Fins det ei djupare meining?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva følte de i møte med boka?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva følte de i møte med boka?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kven trur de no er målgruppa for boka?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kven synast de no boka passar for?</li></ul>

## Vedlegg 5: Samtykkeskjema

### Samtykkeskjema knytt til masteroppgåve

I samband med mi masteroppgåve ynskjer eg å besøke klassen til ditt barn. Eg vil gjennomføre ei undervisningsøkt med ei biletbok i fokus. Biletboka omhandlar kontroversiell tematikk, som også er sjølve essensen i mi oppgåve. Eg ynskjer å undersøkje korleis biletboka kan brukast i samtale i klasserommet. Elevane vil vere inndela i grupper og svara deira vil vere anonyme.

Eg gjev herved samtykke til at \_\_\_\_\_ deltek i forskningsarbeidet.

(namn på informant)

---

(dato, namn på føresette)

Eg stadfestar at alle opplysningar vert handsama etter Personopplysningslova.

---

Anette Hovstad, masterstudent ved UIA