

Bildebokas potensial i begynneropplæringen

Hvordan blir omsorgssvikt formidlet i bildeboka *Dragen* (2018) og hvilket didaktisk potensial har ei slik bildebok i begynneropplæringen?

ELMA LATIC

VEILEDER

Elin Arnesen Moseid

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

Forord

Etter fem fine år på UiA, skal jeg nå levere min masteroppgave. Da jeg startet på lærerutdanninga, husker jeg at masteroppgaven virket så fjern og langt unna. Nå sitter jeg her og gjør den siste finpussen på oppgaven min. Det føles litt uvirkelig. Jeg har hatt en kjempefin tid på UiA, og kommer til å ta med meg mange gode minner fra studietiden, men samtidig gleder meg også til å gå inn i et nytt kapittel i livet mitt.

Da jeg begynte på dette masterprosjektet var det viktig for meg å skrive om noe jeg både syntes var interessant, men som jeg også kunne dra nytte av i mitt fremtidige yrke som lærer. Å skrive om bildebøker har vært interessant, men også mer omfattende enn jeg hadde trodd. Jeg vil takke min veileder Elin Arnesen Moseid, som har gitt meg mange gode tips til det jeg har trengt, og det jeg ikke visste at jeg trengte.

Nå føler jeg meg enda mer motivert til å ta i bruk bildebøker i klasserommet, og håper at jeg kan hjelpe med å oppdage gleden en bildebok kan gi!

Kristiansand, 16. mai 2023

Elma Latic

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er bildebokas potensial i begynneropplæringen. Oppgaven er bygget på en analyse av bildeboka *Dragen* (2018) med formål å undersøke hvordan boka formidler utfordrende tematikk. Det komplekse samspillet mellom bilde og tekst gir rom for leserens personlige tolkninger. I tillegg er jeg interessert i å finne ut av hvorfor og hvordan bildebøker kan benyttes i klasserommet. Oppgavens problemstilling lyder dermed som følger: *Hvordan blir omsorgssvikt formidlet i bildeboka Dragen (2018) og hvilket didaktisk potensial har slik utfordrende tematikk i begynneropplæringen?*

Hovedvekten av de teoretiske perspektivene er lagt på bildebokmediet, fordelene ved lesing av bildebøker, og hvordan læreren kan ta i bruk bildebøker i klasserommet.

Litteraturundervisningens rolle i skolen belyses også. Oppgaven omfatter en bildebokanalyse som vektlegger formidlingen av omsorgssvikt gjennom modalitetene og deres samspill.

Videre presenteres metodene, hermeneutikk og bildebokanalyse.

Hovedresultatene viser at bildeboka fremstiller omsorgssvikt gjennom et samspill mellom modalitetene, og inneholder åpninger i teksten som leseren selv kan fylle med egne erfaringer og kunnskaper. Det kommer også frem at bildebøker er gode å ta i bruk for den estetiske leseopplevelsen. Her kommer viktigheten av lærerens rolle inn, som skal formidle litteraturen, men også hjelpe elevene til å delta i meningsfulle samtaler.

Abstract

The topic of this master's thesis is the picture book's potential in the earliest years in school. The assignment is based on an analysis of the picture book *Dragen* (2018) with the aim of exploring how the book conveys challenging themes. The complex interplay between image and text leaves room for the reader's personal interpretations. In addition, I am interested in finding out why and how picture books can be used in the classroom. The issue is therefore as follows: *How is neglect conveyed in the picture book Dragen (2018) and what didactic potential does such a challenging theme have in the earliest years in school?*

The main emphasis of the theoretical perspectives is on the picture book medium, the benefits of reading picture books, and how the teacher can use picture books in the classroom. The role of teaching literature in school is also highlighted. The thesis includes a picture book analysis that emphasizes the communication of neglect through the modalities and their interaction. The methods, hermeneutics and picture book analysis are also presented.

The main results show that the picture book portrays neglect through an interaction between the two modalities, and contains gaps in the text which the reader himself can fill with his own experiences and knowledge. It also appears that picture books are good to use for aesthetic reading. This is where the importance of the teacher's role comes in, who must convey the literature, but also help the pupils to engage in meaningful conversations.

Innhold

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for studien	6
1.2 Kort om bildeboka.....	7
1.3 Problemstilling og avgrensning.....	8
1.4 Studiens relevans	9
1.5 Oppgavens struktur	10
2.0 Teori	12
2.1 Bildebøker	12
2.1.1 Allalderlitteratur	14
2.2 Tomrom i litterære tekster	14
2.3 Fantastisk litteratur.....	16
2.3.1 Det fantastiske i det realistiske.....	16
2.4 Litteraturundervisning.....	18
2.4.1 Estetisk lesing.....	19
2.4.2 Lesing i begynneropplæringen	19
2.5 Hvorfor arbeide med bildebøker i klasserommet?.....	21
2.5.1 Bildebøker og emosjonell literacy	21
2.5.2 Mentalisering og empati.....	23
2.6 Hvordan arbeide med bildebøker i klasserommet?	23
2.6.1 Høytlesing	23
2.6.2 Den litterære samtalen	24
2.6.3 Lærerens rolle.....	25
2.7 Analyseelementer	26
2.7.1 Fargebruk.....	26
2.7.2 Perspektiv	27
2.7.3 Metaforer	28
3.0 Metode	29
3.1 Valg av metode	29
3.2 Valg av bildebok.....	31
3.3 Hermeneutikk	31
3.4 Å analysere bildeboka <i>Dragen</i> (2018)	32
3.5 Min forskerrolle	33
4.0 Analyse av <i>Dragen</i> (2018)	35
4.1 Peritekstene: form og struktur.....	35
4.2 Det visuelle: fargebruk, perspektiv og detaljbruk	37

4.3 Innslag av det fantastiske	38
4.4 Dragefigurens betydning	39
4.5 Omsorgssvikt i verbalteksten og bildene.....	40
4.5.1 Nærlesing av oppslag 4	41
4.5.2 Nærlesing av oppslag 9	43
4.5.3 Nærlesing av oppslag 19.....	45
4.6 Oppsummering av analysen	47
5.0 Drøfting.....	48
5.1 Fremstillingen av omsorgssvikt i bildeboka <i>Dragen</i> (2018)	48
5.1.1 Leserens forståelse av omsorgssvikt i de visuelle elementene	48
5.1.2 Leserens forståelse av omsorgssvikt i verbalteksten	49
5.2 Bildebokas didaktiske potensial.....	50
5.2.1 Leseopplevelse.....	50
5.2.2 Følelshåndtering, mentalisering og empati.....	52
5.2.3 Samtale om utfordrende tematikk	54
5.2.4 Fantastikkens funksjon: Nærhet og distanse	55
5.2.5 Læreren som litteraturformidler.....	56
6.0 Avsluttende kommentarer og refleksjoner	60
6.1 Videre studier	61
7.0 Litteraturliste	62

1.0 Innledning

Helt fra ung alder har jeg vært glad i å lese skjønnlitteratur. Denne lesegledden kan ha en sammenheng med at jeg opplevde å bli oppslukt av alle de ulike historiene som fantes i bøkene. Jeg husker at lesing ga meg en følelse av ro og avslapping. I tillegg fikk jeg mulighet til å rømme fra den virkelige verdenen, til en helt annen. Jeg fikk leve meg inn i andres liv og oppleve deres historier. Bøkene fikk frem ulike følelser i meg, alt fra latter og glede til sorg og tårer. Litteraturen fungerte som en flukt fra virkeligheten, som var en følelse jeg likte godt. Det er dette jeg ønsker at andre barn skal få oppleve. Jeg ønsker at de skal se verdien av lesing, ikke bare den praktiske nytten av å kunne lese, men det å få oppleve hvordan en bok kan sluke deg helt og gi deg gode opplevelser. Jeg tror det er et stort uutnyttet potensial i litteraturen, særlig i bildebøker. For at barn skal oppdage dette potensialet, er det viktig at vi voksne oppdager det først. Jeg mener det er viktig å introdusere elevene for god litteratur tidlig, allerede før de kan lese på egenhånd, gjennom høytlesing. Det er grunnen til at jeg har valgt å skrive om bildebøker i mitt masterprosjekt. Jeg håper at denne oppgaven kan vekke læreres interesse for formidling av bildebøker i skolens begynneropplæring.

Da jeg begynte på lærerstudiet, ble jeg kjent med forfatterskapet til Gro Dahle og Svein Nyhus. Sammen har de laget en rekke allalderbildebøker som tar opp utfordrende og viktig tematikk, slik som vold i hjemmet, skilsmisse og incest. Flere av bøkene har fått kritikk for å være upassende for barn, men de har også fått anerkjennelse for måten de formidler utfordrende tematikk gjennom et poetisk språk og symbolrike illustrasjoner (Herzog & Helgesen, 2021). Ei av bøkene jeg ble introdusert for var *Dragen* (2018). Dette er ei bildebok som handler om den unge jenta Lilli som bor sammen med en ildsint drage, som brøler, spruter flammer og knuser ting. Det er kun Lilli som ser Dragen, og kun henne som vet at drager finnes. Jeg ble fascinert over hvordan boka formidlet en utfordrende tematikk på en barnevennlig og kunstnerisk måte. Siden den gang har jeg lest mange av bildebøkene til Dahle og Nyhus. Likevel har *Dragen* (2018) forblitt en favoritt, og derfor har jeg valgt å skrive om den i mitt masterprosjekt.

1.1 Bakgrunn for studien

Skolen er ikke kun et sted hvor du skal lære grunnleggende faglige og sosiale ferdigheter. Skolen skal i tillegg forberede deg til å mestre ditt eget liv og bidra til det demokratiske samfunnet vi lever i. Dette understøttes i opplæringslovens formålsparagraf: «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» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Her kommer det fram at skolens oppdrag både innebærer danning og utdanning. Dannelsesaspektet rommer både personlig og individuell utvikling, i tillegg til utvikling som samfunnsborger i et fellesskap. Ifølge overordnet del skjer danning «[...] gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Som fremtidig lærer i grunnskolen, føler jeg på et stort ansvar for å ta vare på elevene utover det faglige aspektet.

Ethvert barn har rett til beskyttelse mot alle former for fysisk eller psykisk vold (Barnekonvensjonen, 1989, art. 19). I tillegg har barnet rett til en god nok levestandard, som støtter deres helhetlige utvikling (Barnekonvensjonen, 1989, art. 27). Dessverre opplever ikke alle barn dette. Det er ulike grunner til at foreldre har vansker med å gi barnet den beskyttelsen, omsorgen og levestandarden de har rett på. Vedvarende dårlig levestandard kan ha en negativ innvirkning på barnets helse og utvikling (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Det er derfor viktig at slike forhold oppdages tidlig i barnets liv, slik at nødvendige tiltak kan settes inn for å bedre barnets livssituasjon.

En lærer tilbringer mye tid sammen med elevene og har en viktig rolle når det gjelder å oppdage om et barn ikke har det godt hjemme. Det er ikke nødvendigvis enkelt å oppdage dette. I noen tilfeller er ikke barnet klar over at den behandlingen de får hjemme ikke er god nok. Ved å oppleve andres livssituasjoner gjennom litteraturen, kan eleven dra koblinger til sitt eget liv. Eleven kan kjenne seg igjen i den fiktive personens liv, og forstå at det den opplever, ikke er greit. Dette kan føre til at eleven deler sine personlige erfaringer under en litterær samtale eller til læreren i etterkant. Dette er en viktig grunn til å dykke dypere ned i en bildebok med omsorgssvikt som tema.

1.2 Kort om bildeboka

Bildeboka *Dragen* (2018) handler om ei jente som har ei aggressiv og utilgjengelig mor. Den er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus, og ble utgitt i 2018 av Cappelen Damm forlag. Bildeboka tar opp en tematikk som appellerer til både barn og voksne. Boka vil tolkes og forstås ulikt, avhengig av om den leses av et barn eller en voksen. Boka handler om den unge jenta Lilli som har en drage som mor. Dragen blir ofte så rasende at den tramper, roper og knuser ting. Derfor må Lilli passe på hver eneste bevegelse hun gjør. Hun skulle ønske hun kunne ta med seg venner hjem, men det er ikke så lett med en ildsint drage i huset. Det

kommer et punkt hvor Lilli får nok, og bestemmer seg for å be om hjelp. Da blir hun kontaktet av en dragetemmer, som er klar til å hjelpe henne. Snart dukker Dragetemmeren opp hos Lilli, med alt utstyret som trengs for å temme en drage. Det er ikke lett, men Dragetemmeren gir seg ikke før Dragen har forstått at det ikke er lov å oppføre seg slik som den gjør. Dragen må trene på å holde flammene tilbake og følelsene under kontroll. Da den til slutt får til dette, kan Lilli endelig ta med seg en venn hjem.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Masterprosjektet har som formål å utforske bildebokmediet, nærmere bestemt bildeboka *Dragen* (2018). Min nysgjerrighet for bildebøker og deres potensial i klasserommet preger denne studien. Som lærerstudent er jeg opptatt av elevers lesing, og ønsker å lære mer om hva som kan påvirke deres leselyst og gi gode leseopplevelser. I møte med bildeboka *Dragen* (2018) ble jeg fascinert over hvordan den formidler en utfordrende tematikk på barnevennlig måte, samtidig som den har et kunstnerisk preg. Jeg ønsker å finne ut av på hvilken måte boka formidler den utfordrende tematikken, hvordan lærere kan ta den i bruk i klasserommet og hva elevene kan få ut av å lese den. For å se sammenhenger mellom bildeboka og klasserommet, er det relevant å trekke inn skolens læreplan. Min masterspesialisering er rettet mot begynneropplæringen, som omfatter den første lese-, skrive- og regneopplæringen for elever på 1.-4. trinn. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan blir omsorgssvikt formidlet i bildeboka Dragen (2018) og hvilket didaktisk potensial har ei slik bildebok i begynneropplæringen?

Problemstillingen min består av to spørsmål. For å besvare det første spørsmålet, gjennomfører jeg en grundig analyse av *Dragen* (2018). I analysen fokuserer jeg på modalitetene, bilde og verbaltekst, i tillegg til samspillet mellom dem. Formålet med dette er å se hvordan de formidler tematikken omsorgssvikt. Det andre spørsmålet problemstillingen min består av, handler om hvilket didaktisk potensial bildeboka *Dragen* (2018) har. Didaktikk er definert som «undervisningslære» («Didaktikk», u.å.). «Det handler om hva, hvordan og hvorfor noe skal undervises i og læres» (Haug, 2011, s. 21). Potensial betyr «mulig yteevne» («Potensial, u.å.). Bokas didaktiske potensial kan dermed innebære de mulighetene boka har for bruk i undervisning. Jeg ser viktigheten av å undersøke dette for min egen del som fremtidig lærer og litteraturformidler. Jeg ønsker å tilegne meg kunnskap om bildebokmediet,

for å få kunnskap om hvilke bøker som egner seg til bruk i klasserommet. I tillegg ønsker jeg å lære noe om hva slike bøker kan gjøre for elevene.

I tillegg til den overordnede problemstillingen, har jeg formulert to forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven og hjelpe meg med å gå nærmere inn på den valgte tematikken.

Forskningsspørsmålene lyder slik:

1. Hvordan kan arbeid med bildebøker gi elevene gode leseopplevelser?
2. Hvilken funksjon har fantastikken for formidlingen av bildebokas utfordrende tematikk?

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til elevenes leseopplevelser. For å besvare dette vil jeg benytte meg av bildebokanalysen av *Dragen* (2018), for å se på hvordan boka tilbyr leseren mulighet til å sette seg inn i karakterenes tanker, følelser og handlinger. I tillegg vil jeg se på hvilken nytte leseren har av dette. Teori om emosjonell literacy vil være relevant her.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om fantastikkens rolle i bildeboka *Dragen* (2018). Fantastikken er særlig knyttet til dragefiguren i boka. Derfor vil jeg undersøke betydningen av å ta i bruk en drage fremfor et menneske.

1.4 Studiens relevans

Denne studien er relevant for alle lærere i barnehage og skole. Studiens fokus er på lesing av bildebøker og potensialet som finnes i bildebokmediet. Det er mange som forbinder bildebøker med barn i barnehagen. Det er riktig at bildebøker blir mye brukt i barnehagen, men det betyr ikke at de ikke kan eller bør brukes med elever i skolen. Jeg mener at dette er et medium som har stor nytteverdi i skolen, på grunn av tematikken som tas opp i mange slike bøker. Ofte er det tematikk som treffer både barneleseren og den voksne leseren. I tillegg er bildebøker komplekse. De er satt sammen av flere betydningsbærende modaliteter, og må derfor leses på en annen måte enn andre skjønnlitterære tekster. For å utnytte bildebokas fulle potensial, krever det en nysgjerrig og oppmerksom leser, som aktivt tar del i teksten for å skape mening. Mange bildebøker er laget på en måte som inviterer både barn og voksne til å ta del i lesingen med sine kunnskaper og erfaringer.

Traavik (2012, s. 11) mener utfordrende tematikk fortjener å drøftes og reflekteres om i skolen gjennom de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig aktivitet. Dette er

formuleringer vi finner igjen i beskrivelsen av norskfagets innhold i den nye læreplanen, hvor det står at elevene blant annet skal drøfte og reflektere over språk og tekster, alene og i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ut fra dette kan vi forstå skolen som en viktig arena for samtaler mellom voksne og barn. Mange barn føler seg trygge i skolen, med de voksenpersonene som er til stede, og derfor legger det et godt grunnlag for gode samtaler. Her kommer bildebokas rolle inn. Den legger et utgangspunkt for varierte samtaler, blant annet om temaer som for mange oppfattes som utfordrende å samtale om, eksempelvis omsorgssvikt. I en litterær samtale vil det være rom for å dele egne erfaringer og opplevelser, men dette vil ikke være et krav for å ta del i samtalen. Det er fordi samtalen baserer seg på bokas handling og de litterære karakterenes liv. Dette gir alle i samtalen likt grunnlag for deltakelse, fordi samtalen er basert på en felles lesning av boka.

1.5 Oppgavens struktur

Dette masterprosjektet er organisert i seks kapitler, hvor hvert kapittel presenterer et hovedområde av studien. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten, er for å gjøre det enkelt for leseren å navigere seg i teksten. Oppgavens første kapittel er en innledning til studien, hvor valg av tema og problemstilling blir forklart og begrunnet. Det har jeg nå presentert.

I kapittel 2 legger jeg frem oppgavens teoretiske rammeverk som belyser den valgte problemstillingen. Jeg starter med å presentere bildeboka som medium, og inkluderer viktige begreper innenfor feltet. Videre skriver jeg om betydningen av tomrom i teksten. Så trekker jeg frem litteratur hvor det fantastiske finner sted i det realistiske. Deretter går jeg inn på litteraturundervisningen i skolen, og legger vekt på estetisk lesing og lesing i begynneropplæringen. Videre gjør jeg rede for hvorfor lærere bør arbeide med bildebøker i klasserommet, og hvordan dette kan gjøres. Til slutt presenterer elementene jeg har benyttet meg av i analysen.

I kapittel 3 gjør jeg rede for masteroppgavens metodiske tilnærming. Jeg starter med å begrunne valg av metode. Deretter begrunner jeg valg av bildebok til prosjektet. Videre gjør jeg rede for bildebokanalyse som metode, og forklarer hvordan jeg har valgt å legge opp min analyse. Til slutt kommenterer jeg min rolle som forsker i prosjektet.

Kapittel 4 er en analyse av bildeboka *Dragen* (2018). Aller først tar jeg for meg bokas peritekster og kommenterer disse. Deretter går jeg inn på det visuelle i bildeboka, og redegjør

for fargebruk, perspektiv og detaljbruk. Videre trekker jeg frem bruk av fantastikk i bildeboka. Deretter gjennomfører jeg en nærlesing av tre utvalgte oppslag, og kommenterer hvordan omsorgssvikt fremstilles gjennom modalitetene og ikonoteksten. Til slutt gir jeg en kort oppsummering av funnene i analysen.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene i analysen opp mot de teoretiske perspektivene for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Denne delen er delt inn i to, ut fra spørsmålene problemstillingen består av.

I kapittel 6, oppgavens siste kapittel, kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner knyttet til prosjektets relevans i klasserommet og for meg som fremtidig lærer. Helt til slutt presenterer jeg forslag til videre studier.

Etter siste kapittel følger litteraturlisten.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teorien som jeg anser som relevant for mitt masterprosjekt. Teorien har vært sentral både i utformingen av prosjektet, gjennomføringen av bildebokanalysen, samt drøftingen av analysen i lys av teorien.

2.1 Bildebøker

Det finnes ikke én korrekt definisjon på hva ei bildebok er, fordi det stadig kommer ut flere typer av bildebøker (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Kristin Hallberg (1982, s. 164) definerer bildeboka som ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag. Bjorvand (2002, s. 70) utvider denne definisjonen ved å tilføre at bildene, i kombinasjon med andre modaliteter, uttrykker en estetisk helhet. Estetisk helhet vil si den helheten som oppstår ved lesing av bildebøker, hvor leseren bruker sine følelser, sanser og livserfaringer for å tolke og forstå bokas mening (Bjorvand, 2020, s. 155). På grunn av at bildeboka består av flere meningsbærende modaliteter, betegnes den som multimodal (Bjorvand, 2020, s. 156).

Bildeboka er en multimodal tekstform, som vil si at den består av flere modaliteter eller meningsbærende uttrykksformer (Bjorvand, 2020, s. 156). For at en tekst skal betegnes som multimodal, må modalitetene avhenge av hverandre. Dette er grunnen til at en illustrert bok ikke kan betegnes som en bildebok, fordi den kan i utgangspunktet fungere dersom bildene hadde blitt fjernet. De aller fleste bildebøker inkluderer modalitetene bilde og tekst, men det finnes også bildebøker med kun bilder (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Dette sier noe om bildenes betydning og viktighet. Bildene skal formidle et budskap, enten alene eller i samspill med teksten. I bøker med både bilder og tekst, er samspillet mellom de to modalitetene avgjørende for den helhetlige forståelsen av boka. Sammen skaper disse to modalitetene bokas ikonotekst.

Ikonotekstbegrepet er særegent for bildeboka, og betegner meningsforståelsen som oppstår når verbalteksten og bildene leses samtidig (Teigland et al., 2019, s. 98). Dette begrepet stammer fra den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg (1982, s. 165), som også omtalte begrepet som bildebokas egentlige tekst. Bildeboka i seg selv utgjør ofte én ikonotekst, samtidig som hvert oppslag har én eller flere ikonotekster (Bjorvand, 2020, s. 156). Dahle beskriver bildeboka som en lekeplass for språk og bilder (2013, s. 108). Videre sier hun at bildene ikke kun trenger å vise teksten, og teksten kun handle om bildene, men at disse to

modalitetene kan samarbeide, utfylle hverandre og tilby ulike tomrom som leseren kan fylle med sine erfaringer og sin kunnskap (Dahle, 2013, s. 108).

Siden formålet med bildebokanalysen i denne oppgaven er å undersøke hvordan bildeboka fremstiller omsorgssvikt, er det nødvendig å se på samspillet mellom verbaltekst og bilder på de enkelte oppslagene. Roland Barthes brukte begrepene forankring og avløsning for å beskrive dette samspillet (Barthes, 1977, s. 41). Forankring betyr at verbalteksten og bildene formidler det samme meningsinnholdet (Birkeland et al., 2018, s. 118). Det du leser i teksten, uttrykkes i bildene, og omvendt. I motsetning, betyr avløsning at verbalteksten og bildene ikke formidler lik informasjon, men utfyller hverandre i stedet (Birkeland et al., 2018, s. 119). Avløsning er et virkemiddel som brukes i mange bildebøker. Ifølge Birkeland et al. (2018, s. 119-120) kan det i noen tilfeller være snakk om detaljer i bildene, som ikke direkte påvirker bokas handling. I andre tilfeller derimot, kan det være forskjeller i tekst og bildet som er avgjørende å få med seg for å forstå handlingen. Bildebøker med en slik form for avløsning krever, ifølge Birkeland et al. (2018, s. 120), en våken og oppmerksom leser. Dette kan særlig være en utfordring i høytlesingsstunder. Verbalteksten vil være der kun i det den blir lest opp, mens bildene kan en bruke lenger tid på å studere (Birkeland et al., 2018, s. 121). Dette er grunnen til at litterære samtaler ofte dreier seg om bildene på de ulike oppslagene, ikke verbalteksten.

Paratekster er de tekstene som omringer ei bildebok, men som ikke er en del av selve handlingen. Paratekstbegrepet er utviklet av litteraturforsker Gerard Genette som mente at paratekster har den funksjonen å omgi og forlenge et litterært verk (Genette, 1997, s. 5). Han delte begrepet i to deler: epitekster og peritekster. Epitekster befinner seg utenfor bokas fysiske rammer, slik som bokomtaler og anmeldelser (Genette, 1997, s. 5). Peritekster befinner seg innenfor bokas fysiske rammer, og omfatter blant annet bokas forside og bakside (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). Bokas paratekster gir informasjon om boka og er med på å skape forventninger hos leseren. I en bildebokanalyse kan det være interessant å studere bildebokas peritekster, som ofte er de første elementene leseren møter. Forsiden viser ofte hovedkarakteren, samt gir et innblikk i bokas tematikk. Baksiden inneholder ofte en kort tekst om bokas handling, i tillegg til en eller flere illustrasjoner (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). For- og bakside kan ha stor betydning for valg av bok, særlig hos de yngste leserne.

2.1.1 Allalderlitteratur

I nyere litteratur er ofte grensene mellom barnelitteratur og voksenlitteratur utydelige. Det vil si at tematikk som tidligere kun ble skrevet om for voksne, nå finnes i barnelitteraturen (Stoltenberg, 2020, s. 202). Dette omfatter også nyere bildebøker. Bjorvand (2020, s. 154) betegner denne formen for litteratur for allalderlitteratur. Stoltenberg (2020, s. 201) mener at denne typen litteratur tar opp noen temaer som er grunnleggende for alle mennesker, og at den derfor treffer alle leserne uavhengig av deres alder. Allalderlitteraturen kan minne om litteraturen fra en helt annen tid, for eksempel den gangen da det var vanlig å fortelle historier rundt bålet (Stoltenberg, 2020, s. 201). Da kunne menneskene oppleve et fellesskap knyttet til litteraturen, fordi den omhandlet en tematikk som var betydningsfull for alle. Ifølge Birkeland et al. (2018, s. 23) ser man, i nyere tid, et behov for litterær kunst i barnelitteraturen, hvor estetiske og språklige virkemidler er like viktige som bokas tematikk. Dahle er opptatt av bildebøker som faller inn under denne formen for litteratur, og beskriver dem som «en poetisk och estetisk konstupplevelse i bokform» (Dahle, 2013, s. 113). Videre forklarer hun at hvert oppslag kan ses på som en scene hvor bilder og tekst møtes og skaper noe sammen.

Ulike land har ulike kulturer for hva bildebøker og barnelitteratur skal være og inneholde. Nordiske allalderbildebøker får oppmerksomhet internasjonalt fordi de utfordrer leseren både gjennom deres form og innhold (Ommundsen, 2017, s. 121). Ofte tar disse bøkene opp tabubelagte temaer, slik som vold i hjemmet, omsorgssvikt og seksuelle overgrep. Dahle (2013, s. 109) påpeker at det i Norge er ganske frie tøyler når det gjelder hva som kan utgis for barn. Hun mener det mørke og dype er det som karakteriserer norske allalderbildebøker. Videre sier hun at det finnes lyse og glade bildebøker også, men at det som oftest ikke er disse man legger merke til. De mørke og dystre bildebøkene tar opp viktig tematikk og byr på spennende språk og overraskelser (Dahle, 2013, s. 110).

2.2 Tomrom i litterære tekster

Wolfgang Iser er sentral innenfor resepsjonsteorien, som omhandler forståelsen om at leseren aktivt konstruerer teksten som leses (Iser, 1991, s. 182). Iser hevder at leseren møter en litterær tekst med et sett av disposisjoner, som innebærer erfaringer, holdninger og minner (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Disse vil variere ut fra den enkelte, fordi våre opplevelser og erfaringer er ulike. Dermed vil teksten som leses ha ulik estetisk innvirkning på leseren, avhengig av dens disposisjoner. Våre eksisterende erfaringer vil omorganiseres på grunn av de nye erfaringene vi får gjennom teksten (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). For

at litteraturen skal ha en slik effekt på oss, må den støte og opprøre oss, og dermed utvide vår forståelse.

Ifølge Iser virkeliggjøres tekstens betydning gjennom et samspill mellom lesere og tekst (Iser, 1991, s. 182). Leseren møter på «åpninger» i teksten, hvor historiens mening ikke eksplisitt står skrevet. Disse åpningene må leseren aktivt fylle med egne erfaringer, tolkninger og meninger. Iser kalte disse åpningene for tekstens «tomme rom» (Iser, 1991, s. 182). Han mente at det i møte med tekstens tomrom skapes mening og teksten oppleves som meningsfull. Dette forutsetter en lesere som er bevisst og som reflekterer over teksten og egne responser underveis. Ifølge Dahle er disse åpningene eller tomrommene en lekeplass for språket og bildene, hvor de kan samarbeide for å gi leseren en opplevelse (Dahle, 2013, s. 108). Hensikten med lesingen er ikke nødvendigvis å komme fram til en korrekt forståelse av teksten, men forme sin egen mening gjennom leseprosessen. Birkeland et al. (2018, s. 20) mener at teksten ikke ville fungert uten disse tomrommene, fordi det å fortelle absolutt alt er urealistisk, men også utmattende for både forfatteren og leseren. Det må være en balanse i teksten når det gjelder tomrom. Ifølge Iser (2000, s. 193) kan for mange tomrom i teksten skape distanse mellom lesere og tekst, føre til frustrasjon og i verste fall gjøre at leseren ikke leser videre. Det kan få liknende konsekvenser hvis teksten har for få tomme plasser. Da kan leseren oppleve den som forutsigbar og kjedelig.

Bruk av tomrom er et vanlig virkemiddel i mange bildebøker, men i hvor stor grad det forekommer vil variere. Vi kan dele tomrom inn i to kategorier. Den første er knyttet til sammenheng, logikk og kronologi (Birkeland et al., 2018, s. 20). Som tidligere nevnt, må leseren konstruere sammenhenger mellom verbalteksten og bildet (Birkeland et al., 2018, s. 21). Dette gjelder særlig når samspillet er preget av avløsning, hvor modalitetene formidler ulik informasjon. Leseren kan fylle disse tomrommene ved å se sammenhenger mellom det som uttrykkes i teksten og det som vises i bildet. Den andre typen av tomrom er knyttet til kulturelle koder og konvensjoner som lesere tolker ulikt på grunn av sine ulike erfaringer. Det kan dreie seg om visuelle konvensjoner, som fargebruk og perspektiver (Birkeland et al., 2018, s. 21). Det er kanskje disse tekstene, de som krever et dynamisk samspill mellom tekst og lesere, som best legger til rette for læring og utvikling hos leseren (Tysvær & Ottesen, 2020, s. 73).

2.3 Fantastisk litteratur

Fantastisk litteratur kan deles inn i to hovedtradisjoner: en kontinental og en angelsaksisk. På forenklet vis kan den første tradisjonen betegnes som fantastiske fortellinger, og den andre som fantasy. Forskjellen mellom disse tradisjonene handler om i hvor stor grad det fantastiske opptrer i litteraturen. I fantastiske fortellinger leser vi om en realistisk verden hvor det dukker opp fantastiske elementer, mens fantastikken i fantasy er knyttet til en sekundærverden (Slettan, 2016, s. 11). I tillegg til disse to tradisjonene, legger Slettan (2018, s. 11) til en tredje tradisjon som han kaller fabeltradisjonen. Slik litteratur kan finne sted både i en primær- og sekundærverden. Til forskjell fra de to andre tradisjonene, gir den et inntrykk som er mer humoristisk og mindre heroisk. Innenfor denne tradisjonen finnes det en rekke ulike tekster, eksempelvis dyrefortellinger, der dyr har menneskelige egenskaper. Disse tekstene har røtter langt tilbake i tid, til de gamle dyrefablene som Æsops fabler (Slettan, 2018, s. 12). Birkeland et al. (2018, s. 65) legger til at fabelen ofte er en kort og moraliserende historie. Det kan sies at fabelen har en dobbel betydning. På den ene siden kan leseren identifisere seg med dyrekarakterene. På den andre siden, skaper dyrene distanse til den virkelige verden vi kjenner til (Birkeland et al., 2019, s. 66). Unge barn vil kunne oppleve fortellingen på et ytre plan, gjennom det som kommer frem i verbalteksten og bildene. En eldre og mer erfaren leser, vil kunne tolke fortellingen i sammenheng med den underliggende moralen, og overføre dette til det virkelige liv (Birkeland et al., 2019, s. 66).

2.3.1 Det fantastiske i det realistiske

Vi kan skille mellom to former for litteratur: fantastisk og realistisk. Fantastisk litteratur fremstiller verdener vi ikke er kjent med, som avviker fra vår virkelige verden. Eksempler på slik litteratur er eventyr, fabler og sjangeren fantasy. Realistisk litteratur derimot, prøver å etterligne den kjente virkeligheten (Guanio-Uluru, 2018, s. 110). Disse to formene styres av ulike tradisjoner. Fantastisk litteratur inneholder viktige elementer som er i strid med det vi anser som virkelig, mens realistisk litteratur tradisjonelt har vært fortellinger om barns oppvekst eller hverdag (Guanio-Uluru, 2018, s. 111). Definisjonen av disse kan likevel avhenge av samfunnet og kulturen leseren befinner seg i. Til tross for at dette er to separate former for litteratur, kan de finne sted i én og samme fortelling, for eksempel ved at fantastiske elementer dukker opp i en ellers realistisk og hverdagslig verden (Birkeland et al., 2018, s. 94). Det vil si at fortellingen foregår i en realistisk verden, hvor det fantastiske

gradvis tilføres og dermed gir et eventyrlig eller absurd preg. Fantastikkens funksjon vil ofte være å skape utvidelse og underliggjøring av hverdagen (Birkeland et al., 2018, s. 94).

Litteratur kan ha en terapeutisk funksjon, og her har den fantastiske litteraturen flere fordeler, sammenlignet med den realistiske. Noen forfattere tar i bruk fantastiske elementer i bøkene sine for å gjøre bestemte utfordrende eller kontroversielle temaer tilgjengelige for barn (Guanio-Uluru, 2018, s. 112). Dette er en av fantastikkens mest sentrale funksjoner. Ved å benytte seg av fantastiske elementer, kan forfattere skrive om viktige psykologiske og eksistensielle temaer for barneleseren på måter som lar leseren leve seg inn i teksten, men samtidig skape distanse, fordi det som leses om ikke er ekte (Guanio-Uluru, 2018, s. 112). Dette skaper distanse til tematikken, og gjør det enklere for leseren å bearbeide. Å ta i bruk fantastikk på denne måten, er et vanlig grep i litteraturen.

I barnelitteraturforskningen er det gjort forsøk på å formulere hvilken rolle fantasien har for barns utvikling. Tre funksjoner som ofte blir nevnt er den psykologiske, samfunnskritiske og estetiske funksjonen (Birkeland et al., 2019, s. 94). Den psykologiske funksjonen kommer klart frem i litteratur som tar opp tematikk som kan være utfordrende å formidle gjennom et realistisk formspråk (Birkeland et al., 2019, s. 94). De eksistensielle eller emosjonelle konfliktene kan gjøres større uten at historien mister sin troverdighet (Birkeland et al., 2019, s. 94). I fortellinger med en helt eller heltinne, kan leseren oppleve håp og bli inspirert til å håndtere problemer i eget liv (Birkeland et al., 2019, s. 95). Den samfunnskritiske funksjonen innebærer, som navnet tilsier, kritikk mot samfunnet. Denne kritikken blir maskert ved bruk av fantastiske elementer, og dermed enklere for folk å akseptere (Birkeland et al., 2019, s. 95). Den estetiske funksjonen er knyttet til fremstillingen av karakterer, miljø og konflikter, men også språklige bilder. Fantasien gir rom for å fortelle historier som, i den ekte verdenen, kunne blitt for onde eller kjedelige å fortelle. Ved å ta i bruk fantastiske elementer for å overdrive, maskere og karikere, skaper det distanse mellom teksten og virkeligheten (Birkeland et al., 2019, s. 96).

I møtet med litterære karakterer og deres liv i bildeboka, stimuleres barnets tanker og refleksjoner (Stoltenberg, 2020, s. 36). Barnet kan kjenne seg igjen i karakterenes liv, eller oppleve avstand mellom deres liv og dens eget. Ved at barnet forestiller seg hvordan det er å være en bestemt karakter, øker evnen til mentalisering (Stoltenberg, 2020, s. 36). På denne måten vil barnet ubevisst få øvelse i å sette seg i andres ståsted, og se ting fra deres indre perspektiv. Det omfatter å sette seg inn i deres tanker og kjenne på deres følelser (Stoltenberg,

2020, s. 37). Barnet kan oppleve å kjenne seg igjen i livet til den litterære skikkelsen, nettopp fordi det finnes noen felles referanser mellom dem.

2.4 Litteraturundervisning

Lesing er en viktig del av skolens opplæring, og dette inkluderer litteraturundervisning.

Lesing av litteratur har flere positive fordeler, blant annet for opplevelsen sin skyld. Slik Stokke og Tønnessen forklarer det, fungerer leseopplevelsen både som en drivkraft og belønning (2018, s. 23). Det er opplevelsen som får oss til å ville fortsette lesingen helt til bokas slutt (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Skolens litteraturundervisning bør i stor grad handle om å gi elevene gode leseopplevelser. Dette understøttes i læreplanen for norsk, hvor det står at norskfaget blant annet skal «gi elevene litterære opplevelser [...]»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Gode leseopplevelser kan få oss til å føle oss oppslukt, og gjøre at vi glemmer tid og sted. Vi kan bli følelsesmessig involvert i boka, som gjør det vanskelig å legge den fra seg. I tillegg kan gode leseopplevelser påvirke den enkeltes leselyst, men også skape et lesefellesskap i klasserommet. Elever som utvikler leselyst, vil i tillegg få andre fordeler, som å få ta del i andres liv, deres tanker, følelser og utfordringer. De kan oppleve situasjoner som de fleste aldri opplever i den virkelige verdenen. Dette er med på å utvikle deres fantasi, mentalisering og følelsesliv (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Dette kan igjen påvirke deres motivasjon til å lese flere og flere bøker.

Martha Nussbaum påpeker viktigheten av barns møte med litteratur: «Et barn som fratas fortellinger, fratas også visse måter å betrakte andre mennesker på» (Nussbaum, 2016, s. 30). Hun argumenterer for hvordan fiktiv litteratur kan aktivere og øke leserens fantasi og forestillingsevne, og mener at dette er egenskaper som er viktige å ha som deltaker i samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 30). Som samfunnsdeltaker er det viktig å ha forståelse og medfølelse for andres livssituasjoner (Birkeland et al., 2018, s. 15). Gjennom møter med fiktiv litteratur, kan vi utvikle slik kompetanse. Når vi leser denne typen litteratur, kan vi oppleve en helt annen verden eller til og med et helt annet univers. For en liten stund, kan vi bli noen andre og ta del i deres liv. Det vil ikke bare hjelpe oss med å forstå andre mennesker bedre, men også å forstå oss selv bedre. Dette handler om å bruke erfaringer fra eget liv, men også fra lesing, til å møte verdener som er helt annerledes enn det man selv er vant til (Birkeland et al., 2018, s. 15).

2.4.1 Estetisk lesing

Vi erfarer litteratur gjennom sansene, og kan derfor oppleve å bli emosjonelt berørt av teksten vi leser (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Den amerikanske litteraturforskeren Louise Rosenblatt kaller dette for estetisk lesing (Stoltenberg, 2020, s. 38). Estetisk lesing handler om den sanselige opplevelsen du får i møte med en tekst, å bli berørt, engasjert eller provosert (Birkeland et al., 2018, s. 24). Her er det leserens personlige responser og tolkninger som er viktige, og disse kan komme av bokas språklige eller visuelle kvaliteter. Tilstedeværelse står sentralt i denne lesingen, det å bruke sansene og være *i* teksten. Denne formen for lesing er viktig for å stimulere elevenes fantasi, empati og kreativitet (Bjerke og Johansen, 2017, s. 138). I tillegg kan slik litteratur gi oss muligheten til å «flykte» fra egen hverdag og gjøremål (Rosenblatt, 1995, s. 39). I motsetning, innebærer den efferente lesingen å få nytte ut av teksten du leser, for eksempel å finne svaret på noe du lurert på. Denne formen for lesing dominerer i skolen, og benyttes for tilegning av ny kunnskap og økte ferdigheter (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Rosenblatt ser på estetisk og efferent lesing som to posisjoner en kan innta i lesingen. Den ene legger vekt på den estetiske erfaringen og det å bruke sansene i møte med teksten. Det innebærer ikke nødvendigvis å komme frem til én korrekt forståelse av teksten, men å tolke den ut fra egne personlige erfaringer og kunnskap (Stoltenberg, 2020, s. 38). Den andre posisjonen handler om å hente ut informasjon fra teksten, for å få nytte ut av tekstens innhold (Rosenblatt, 1994, s. 35). Til tross for at disse to måtene å lese på er ulike, kan likevel én tekst invitere til begge (Birkeland et al., 2018, s. 24).

2.4.2 Lesing i begynneropplæringen

Til tross for at den efferente lesingen ofte vektlegges tyngst i skolen, påpeker Bjerke og Johansen viktigheten av å inkludere både efferent og estetisk lesing i leseopplæringen, allerede i begynneropplæringen (2017, s. 137). I læreplanen finner vi begrepet «å utforske», som sier noe om arbeidsmåten elevene skal arbeide på i alle skolens fag. Begrepet innebærer å få opplevelser som kan ivareta nysgjerrigheten. I tillegg kan det forklares som å sanse, oppdage og granske noe (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). Det er lærerens oppgave å legge til rette for en undervisning som innebærer disse elementene innenfor utforsking. Dette kan gjøres gjennom arbeid med skjønnlitteratur med fokus på den estetiske lesingen. Ved denne lese måten kan elevene erfare at litteraturen berører dem og gir gode leseopplevelser. Mangel på slike opplevelser kan føre til at elevene mister både lese lyst og lese glede (Bjerke & Johansen, 2017, s. 137). Dette kan gjøre at elevene ikke opplever lesing som en lystbetont

aktivitet, som igjen kan gå utover deres leselest generelt (Birkeland et al., 2018, s. 17). To av kompetansemålene i norsk etter andre trinn omhandler hvordan arbeidet med skjønnlitteratur skal gjennomføres. Det første innebærer at elevene skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk». Det andre kompetansemålet innebærer at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter». Begge disse kompetansemålene legger vekt på lesing for opplevelsens skyld.

Det finnes ikke én konkret beskrivelse av begynnerleseren. Den amerikanske leseforskeren John Appleyard har gjennom ulike undersøkelser, utarbeidet fem stadier for barns leseutvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139). De to første stadiene er mest relevante for en lærer i begynneropplæringen. Det første stadiet kalles *den lekende leser* og omfatter barn i førskolealder (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139). I dette stadiet har som regel ikke barnet utviklet avkodingsferdigheter, og derfor er det viktig at de blir lest for av en voksen (Ulland, 2018, s. 261). De oppfatter teksten konkret, er fokuserte på detaljer og har vansker med å skille mellom fantasi og virkelighet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139). Det andre stadiet kalles *leseren som helt eller heltinne*, og gjelder for barn mellom seks til tolv år. I dette stadiet er barna opptatt av bøker som er handlingsdrevne, med karakterer som de enkelt kan identifisere seg med. Dersom bokas handling innebærer ulike farer som helten må overvinne, er det viktig at det ender godt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139). Dette er nyttig informasjon læreren kan ta i bruk når hun skal hjelpe elevene med å velge ut bøker som egner seg for dem. I tillegg kan læreren ta utgangspunkt i dette i arbeidet med litterære samtaler (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139).

En hovedregel for tekster som regnes som gode for begynnerleseren er at de har en god fortelling (Ulland, 2018, s. 261). Teksten må omhandle noe som eleven kjenner seg igjen i eller identifiserer seg med (Bjørvand, 2020, s. 153). Det kan for eksempel være en hovedperson som er omtrent like gammel som leseren. Å lese om noe som skiller seg fra det hverdagslige, er noe annet som kan vekke begynnerleserens interesse. I tillegg må teksten bygge opp mot et klart høydepunkt. En verbaltekst som er preget av spenning, humor og poetisk kraft er også viktig (Bjørvand, 2020, s. 154). Poetisk kraft betyr at deler av teksten er skrevet på en god, men uforventet måte. Dette vil appellere til leserens fantasi og forestillingsevne (Ulland, 2018, s. 262). At teksten har en iboende motstand, vil også kunne heve dens kvalitet. Det vil si at teksten inneholder noen overraskende elementer som får leseren til å tenke nøye over det han leser (Ulland, 2018, s. 263). Det er viktig at elever får møte tekster med litt motstand, fordi det gir dem øvelse i å se ting fra andre perspektiv. Åpne

tekster vil være nyttige elevenes litterære utvikling. Dette er tekster som kan tolkes på ulike måter, og dermed krever aktive lesere. Åpne tekster egner seg til litterære samtaler fordi de gir rom for elevenes ulike tolkninger.

Et problem som kan oppstå i den første leseopplæringen, er at tekstene elevene leser, ikke gir dem leseglede. Ofte er dette øvingstekster fra elevenes lærebøker, som er skrevet slik at elevene skal klare å avkode dem. Dermed er det begrenset hva tekstene klarer å formidle (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Når elevene får møte et mangfold av tekster i ulike sjangre, som gir dem leseglede og opplevelser, kaller vi det for leseoppdragelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Dette handler om å introdusere elevene for tekster som vekker nysgjerrigheten og øker leselysten deres. I en hektisk lærerhverdag, kan det være lett å glemme viktigheten av å la elevene møte tekster som gir leseopplevelser. Heldigvis har det skjedd en endring, og læreres fokus har økt på å finne tekster som både er meningsfulle og nyttige for elevenes lesekompetanse.

2.5 Hvorfor arbeide med bildebøker i klasserommet?

I læreplanen for norskfaget kommer flere av skolens mål med litteraturlesingen frem. Først og fremst skal elevene lese sammensatte tekster, som inneholder for eksempel skrift og bilder. Dette peker rett mot bildebøker. Litteraturen elevene leser skal, i tillegg til å bidra til læring, støtte elevenes engasjement og undring, samt gi opplevelser og innsikt i andres liv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette fremhever viktigheten av en estetisk lese måte, hvor leseopplevelsen står sentralt.

I mange klasserom finner vi daglige rutiner som både skaper språkstimulerende rammer i klasserommet og understreker fellesskapet (Ulland, 2018, s. 263). Eksempler på dette kan være å fortelle hvilken dato og årstid det er eller synge en sang om ukedagene. I likhet med dette, er det viktig å skape rutiner for høytlesing og egenlesing, i tillegg til å la bøkene være lett tilgjengelig. Ifølge Ulland (2018, s. 266) må klasserommet invitere til lesing. Det kan vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for lesing, og legge et godt grunnlag for deres leseutvikling og -motivasjon.

2.5.1 Bildebøker og emosjonell literacy

Nikolajeva påpeker i sin artikkel *Picturebooks and emotional literacy* at bildebøker har blitt oversett som verktøy for utviklingen av emosjonell utvikling hos barn. Dette til tross for deres

relevante og gode kvaliteter for slikt arbeid (Nikolajeva, 2013, s. 249). Hun mener at barn gjennom litteraturen, bildebøker spesielt, kan utvikle evnen til empati og mentalisering, også omtalt som emosjonell literacy (Nikolajeva, 2013, s. 249-250). Hun fremhever bildebokas fordeler for utviklingen av emosjonell literacy fordi den engasjerer leseren følelsesmessig gjennom flere modaliteter, både ord og bilder, i tillegg til samspillet mellom dem (Nikolajeva, 2013, s. 251). I møte med bildeboka blir leseren kjent med de fiktive karakterenes følelser og kan leve seg inn i deres liv. I tillegg vil leseren kunne gi en umiddelbar respons på bildene i boka. Siden følelser er non-verbale, vil de formidles mest effektivt gjennom bildene. Likevel vil verbalteksten også kunne formidle følelser, men ikke på samme måte som bildene (Nikolajeva, 2013, s. 252). Dermed gir bildeboka en unik mulighet til utvikling av empati og mentalisering, ved at leseren må sette seg inn i tankene og følelsene til karakterene og prøve å forstå hvordan de har det (Nikolajeva, 2013, s. 252).

Nikolajeva skiller mellom to former for følelser: grunnleggende og sosiale. De grunnleggende følelsene er medfødte og universelle, eksempelvis glede, tristhet og sinne. Disse trenger vi som regel ikke øvelse i å tolke (Nikolajeva, 2013, s. 252). De sosiale følelsene derimot, er mer komplekse, involverer sosial interaksjon og er kulturelt betinget. Eksempler på slike følelser er kjærlighet, skyld og skam (Nikolajeva, 2013, s. 252). Det kan være utfordrende å kjenne igjen disse følelsene, da de ikke er direkte koblet til eksterne uttrykksformer. Dermed gjør det dem vanskeligere å uttrykke visuelt (Nikolajeva, 2013, s. 253).

For at et individ skal kunne gi uttrykk for og forstå sosiale følelser, må det få opplæring i dette. Derfor må elever lære å tolke bildebøker som uttrykker sosiale følelser. De må få en forståelse for virkemidlene som brukes både i bildene og teksten, samt samspillet mellom disse. Ved å ta i bruk bildebøker i undervisningen som tematiserer både de grunnleggende og sosiale følelsene, kan elevene få øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov. Nikolajeva hevder likevel at det er de sosiale følelsene som er med på å utvikle emosjonell literacy (2013, s. 253). Bildebøker med flere enn én karakter tilfører automatisk sosiale følelser (Nikolajeva, 2013, s. 253). Slike bildebøker oppfordrer leseren til å ta del i en mer kompleks form for empatiutvikling, ved at leseren både må forstå karakterenes egne tanker og følelser, i tillegg til deres tanker og følelser om hverandre. Øvelse i dette, vil kunne gjøre elevene i stand til å enklere forutsi andres følelser og reaksjoner basert på deres tanker (Nikolajeva, 2013, s. 253).

2.5.2 Mentalisering og empati

Nikolajeva hevder at barn får øvelse i og utvikler deres følelseshåndtering, mentalisering og empati gjennom arbeidet med bildebøker (2013, s. 252). I møte med fiktive og fantastiske verdener i skjønnlitteraturen, lager vi bilder i hjernen av hvordan det ser ut der og hvordan menneskene som bor der, tenker og føler. Dermed utfordres vår evne til å forstå andre mennesker gjennom litteraturen (Stokke, 2018, s. 247). Å prøve å forstå hvordan andre mennesker føler eller tenker kan beskrives som evne til mind-reading (Nikolajeva, 2013, s. 252) eller mentalisering (Allen & Fogany, 2006). Å kunne mentalisere handler om å sette seg inn i, forstå og kunne forutse andres tanker, følelser og reaksjoner (Stokke, 2018, s. 247). Denne evnen til å forstå andre, vil også ha innvirkning på hvordan vi forstår oss selv (Stokke, 2018, s. 247). Likevel er det viktig å huske på at dette er våre hypoteser om andres tanker og følelser, og dermed finnes det en mulighet for feiltolkning (Stokke, 2018, s. 247). Evnen til mentalisering kan videreutvikles hele livet.

Mentalisering henger sammen med empati, evnen til å kunne sette seg inn i andres følelser. Dette regnes som en av de viktigste sosiale ferdighetene (Nikolajeva, 2013, s. 249). Denne ferdigheten er ikke medfødt, men oppstår rundt fireårsalderen, og må utvikles gradvis gjennom hele livet (Nikolajeva, 2013, s. 249). Lærere kan legge til rette for denne utviklingen på ulike måter, blant annet ved lesing av eller samtaler om skjønnlitteratur (Stokke, 2018, s. 248). Ved å lese om andres livssituasjoner, kan man øke forståelsen sin for verden man er del av, i tillegg til å forberede seg for fremtidige situasjoner som kan oppstå (Stokke, 2018, s. 256). Det er viktig at elevene får mulighet til å sette ord på egne tanker, i tillegg til å høre hvordan andre elever tenker (Stokke, 2018, s. 249). Å ha evne til empati vil være viktig for å være deltaker i fellesskapet, både i og utenfor klasserommet (Stokke, 2018, s. 256). Det å være en demokratisk medborger er viktig i samfunnet vi lever i, og en viktig forutsetning for dette er å ha evne til å sette seg inn i andres ståsted (Stokke, 2018, s. 256). Nettopp dette kan skjønnlitteraturen hjelpe med.

2.6 Hvordan arbeide med bildebøker i klasserommet?

2.6.1 Høytlesing

Høytlesing er et viktig redskap for formidling av litteratur for barn. Ifølge Stoltenberg (2020, s. 38) kan høytlesing fungere som en døråpner til litteraturens verden. I tillegg er det ofte barns første møte med litteraturen. Høytlesing er særlig nyttig for de yngste barna som ikke har utviklet gode leseferdigheter enda. Men på grunn av bildebøkers kompleksitet og varierte

temaer, kan mediet være nyttig i arbeid med barn i alle aldre. Gjennom høytlesing blir litteratur presentert og formidlet til barna, ofte på måter som gir opplevelse og vekker leselysten. Dette danner et grunnlag for videre lesing og utforskning av litteraturen.

Ommundsen (2018, s. 168) mener at arbeidet med bildebøker i klasserommet bør ta utgangspunkt i en felles høytlesing av boka. Dette legger opp til en felles opplevelse, og gir et godt utgangspunkt for videre utforskning, hvor alle elevene kan bidra. For å lykkes med høytlesingsstunden, er det viktig at elevene har tilgang til bildene under lesingen. Dette kan gjøres ved å vise bildene digitalt på en skjerm (Ommundsen, 2018, s. 168). Da kan elevene lettere studere bildene, og få med seg viktige elementer og detaljer som kan være avgjørende for leseopplevelsen deres.

Høytlesing blir ikke prioritert i klasserommet. Mange lærere mener det kommer av mangel på tid, lite erfaring med aktiviteten og konkurranse med andre medier (Tysvær & Ottesen, 2020, s. 70). Høytlesingen foregår som oftest i matpauser eller for å fylle tiden, uten en litterær samtale om teksten. Det er enighet blant litteraturredaktører om at arbeid med litteratur må settes på timeplanen. De mener dette gir mulighet for utviklingen av emosjonell literacy spesielt (Tysvær & Ottesen, 2020, s. 70). Skjønnlitteraturen kan være nyttig for utvikling av det empatiske individ. Det kan gi øvelse i å sette seg i andres situasjon, forstå deres følelser og behov, noe som legger fundamentet for et velfungerende, demokratisk samfunn.

Høytlesing kan ha flere positive effekter på barns utvikling, og derfor må lærer ta rollen som litteraturformidler seriøst. Det er viktig å velge bøker som er gode å lese høyt, i tillegg til å forberede oss til høytlesningen. Bjorvand (2002, s. 170) forklarer at læreren må gi liv til teksten. Da er det viktig å tenke på tempo, stemmeleie, rytme og pauser. Dersom læreren forbereder seg godt, kan hun legge til rette for gode leseopplevelser for elevene. Bjorvand (2002, s. 170) påpeker at dette er et godt utgangspunkt for elevenes leselyst og leseglede. Ut fra dette, kan det forstås som at det er mange fordeler ved høytlesing, men at disse avhenger av et grundig forarbeid og god gjennomføring.

2.6.2 Den litterære samtalen

I en litterær samtale utforskes en tekst i samspill med andre. For at elevene skal oppleve den litterære samtalen som meningsfull, er det avgjørende at læreren stiller autentiske spørsmål (Stoltenberg, 2020, 46). Eleven har behov for å oppleve at dens bidrag til samtalen er verdifulle og blir anerkjent av læreren. Gjennom litterære samtaler får elevene øvelse i å bli bevisste og selvstendige lesere. Mange vil ha behov for å få hjelp til hvordan de kan uttrykke

sine responser slik at de tilfører samtalen mening (Stoltenberg, 2020, s. 48). I stedet for å kommentere boka i seg selv, kan eleven prøve å legge ord på hvilke følelser boka vekket i han. Slike formuleringer kan utdype den litterære samtalen.

Litterære samtaler utfordrer tankemåten vår og avslører hvordan vi fortolker bildene (Solstad & Österlund, 2020, s. 12). Vi blir utfordret til å sette ord på reaksjonen vår og tydeliggjøre den for de andre deltakerne. En slik måte å nærme seg en tekst på, hvor man stiller autentiske spørsmål og forventer begrunnede svar, gir øvelse i kritisk tekstrefleksjon (Stoltenberg, 2020, s. 48). I en litterær samtale skal enhver stemme bli hørt. Alle elevene skal oppleve at de får delta med sin personlige respons, uavhengig av om responsen er positivt eller negativt ladet. Poenget med samtalen er ikke å bli enige om en felles forståelse, men å uttrykke og begrunne sin personlige tolkning (Stoltenberg, 2020, s. 49). Ved å lytte til de andre deltakernes responser og tolkninger, vil vi få øvelse i å se ting fra andre perspektiver.

Den litterære samtalen er en sosial praksis hvor elevene får erfaringer med å ytre sine egne meninger og lytte til andres meninger knyttet til en tekst. Det er fordi elevene deler personlige tolkninger, som vil variere ut fra den enkeltes kunnskaper og erfaringer. Gjennom slike samtaler kan elevene oppleve at klasserommet er en arena for diskusjon og demokrati, hvor alle stemmer blir hørt (Stoltenberg, 2020, s. 49). Dette kan ha en positiv innvirkning på deres utvikling som demokratisk tenkende mennesker. Det å kunne formulere sin personlige tolkning, argumentere for sin mening, oppleve å overbevise andre, eller endre sin egen mening etter å ha hørt andre begrunnelser, er egenskaper som er gode å ha for å være en demokratisk medborger (Stoltenberg, 2020, s. 50). Noen kan oppleve dette som utfordrende, men derfor må disse egenskapene øves på og utvikles over tid. Da vil det oppleves enklere å delta i en litterær samtale.

2.6.3 Lærerens rolle

Å lære hvordan en kan forstå, akseptere og håndtere ulike følelser er en viktig del av skolens dannelsesopplæring. Dette kan arbeides med på ulike måter og til ulike tider. I begynneropplæringen er det særlig gjennom høytlesing av bildebøker at elevene utvikler emosjonell literacy. Gjennom høytlesing får elevene møte teksten, men dette er ikke tilstrekkelig (Nikolajeva, 2013, s. 254). Det er her lærerens viktige rolle kommer inn. Læreren skal ikke kun formidle litteraturen, men sørge for at elevene opplever tekstmøtet som relevant. Læreren må veilede elevene gjennom den litterære samtalen, slik at de oppdager viktigheten og nytten av å arbeide med tekster (Sørensen, 1983, s. 21). Formålet med den

litterære samtalen er å undersøke litteraturen med utgangspunkt i leserens erfaringer. For at elevene skal få noe ut av den litterære samtalen, må de få mulighet til å uttrykke sine umiddelbare responser og disse må tas på alvor. Å være en aktiv deltaker i den litterære samtalen er noe elevene må få øvelse i, og her vil læreren kunne fungere som en modell (Aase, 2005, s. 108).

For at elevene skal få noe ut av den litterære samtalen, må den ha en tydelig plan. Læreren må stille autentiske spørsmål som elevene opplever som meningsfulle, i tillegg til å verdsette elevenes responser og tolkninger. Ved å gi konkrete tilbakemeldinger på elevenes innspill, be dem utdype deres mening, og inkludere dem i videre utforskning, vil gjøre at elevene føler seg tatt på alvor (Aase, 2005, s. 117). Den litterære samtalen må gi rom for at elevene kan formulere tankene sine, motsi og bli motsagt, i tillegg til å bygge på hverandres tanker (Børresen & Persson, 2018, s. 249).

Lesing av skjønnlitteratur henger nøye sammen med vår kognitive og emosjonelle utvikling. Det vil si at lesing kan hjelpe oss til å bli bedre mennesker, mot oss selv og andre (Nikolajeva, 2013, s. 254). Dette er noe lærere bør være klare over og ta i bruk. Som nevnt tidligere, er det en generell misforståelse om at bildebøker kun er ment for veldig unge barn, gjerne i barnehagealder, mens barn i skolealder skal ta i bruk bøker hvor verbalteksten er dominerende. Dette kan resultere i at barn i skolen ikke utvikler ferdighetene til å tolke og forstå bilder, som igjen er knyttet til utviklingen av emosjonell literacy.

2.7 Analyseelementer

Ved gjennomføring av en bildebokanalyse er det nødvendig med et fagspesifikt begrepsapparat (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). Innledningsvis i teorikapitlet, har jeg presentert noen sentrale begreper innenfor bildebokmediet, som ikonotekst og paratekster. I tillegg til disse, vil jeg også ta for meg noen andre elementer i min bildebokanalyse, som er viktige for forståelsen av tematikken i *Dragen* (2018). Disse omfatter fargebruk, perspektiv og metaforer. I de påfølgende avsnittene presenterer jeg de utvalgte elementene.

2.7.1 Fargebruk

I møte med ei bildebok, vil barneleseren og den voksne leseren legge vekt på ulike elementer. Den voksne leseren vil ofte se mest på verbalteksten, mens barneleseren vil rette fokuset mot bildene (Birkeland & Storaas, 1993, s. 15). Da denne oppgaven dreier seg om formidling av

Dragen (2018) for barn, er det viktig for meg å analysere bildene i boka, og undersøke hvordan de formidler bokas innhold. I min analyse av *Dragen* (2018) undersøker jeg hva fargene symboliserer eller assosieres med, og ser dette i sammenheng med det bestemte oppslaget og bokas handling generelt. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, er det nødvendig å se på hvordan fargene påvirker formidlingen av omsorgssvikt. I tillegg er det interessant å undersøke om de ulike karakterene i boka fremstilles med bestemte farger, og hva dette symboliserer.

Fargenes betydning er et viktig aspekt ved bildeboka, fordi de ofte har en symbolfunksjon og uttrykker spesifikke følelser (Willumsen, 1991, s. 166). I tillegg kan fargene spille en vesentlig rolle i bokas handling (Nikolajeva, 2000, s. 86). Derfor er det viktig at leseren studerer sammenhengen mellom fargene i bildet og selve motivet (Traavik, 2012, s. 176-177). Det finnes ingen fasit for fargenes betydning, da dette er knyttet til den enkeltes assosiasjoner. Hva en farge symboliserer, varierer ut fra tid, sted og sammenheng (Mørstad og Tschudi-Madsen, 2023). Likevel er det mulig å si noe om hvilke følelser fargene som oftest blir forbundet med, slik som at svart kan symbolisere død og sorg, mens hvitt kan symbolisere uskyld og fred (Mørstad og Tschudi-Madsen, 2023). Ifølge Seierstad (2018, s. 251) må barn ha kunnskap om språket for å forstå at ulike farger kan symbolisere ulike følelser. Derfor vil det, i en høytlesingsstund eller litterær samtale, være viktig at læreren hjelper elevene med å trekke disse koblingene. Ved å gi elevene øvelse i å tolke fargebruken i bilder, vil det kunne utvikle deres emosjonelle literacy (Tørnby, 2020, s. 138).

2.7.2 Perspektiv

Perspektiv handler om synsvinkelen noe ses fra. Perspektivet som brukes, vil posisjonere leseren i forhold til bildets motiv. I tillegg kommenterer perspektivet handlingen og viser hvordan maktperspektivet er (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 160). Ifølge Birkeland et al. (2018, s. 116) er normalperspektiv ofte den vanligste vinklingen, og viser et bilde i samme høyde som motivet. Fugleperspektiv viser motivet ovenfra, skaper overblikk og kan bety makt og autoritet. Froskeperspektiv viser motivet nedenfra, og fremhever forholdet mellom stor og liten eller mektig og underlegen. Når en karakter fremstilles i et froskeperspektiv, kan leseren få sympati med denne karakteren. Illustratøren kan gjøre karakterene i et bilde overdrevent store eller små for å oppnå en effekt. Dette kalles verdiperspektivering (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 160). Eksempelvis kan en karakter som er tegnet veldig liten i forhold til de andre,

symbolisere å føle seg liten eller avmektig. På samme måte vil en overdrevet stor karakter signalisere makt.

2.7.3 Metaforer

Metafor er et språklig virkemiddel som ofte brukes i bildebøker. Ved å bruke metaforer i teksten, kan bestemte ord få en ny mening (Stokke, 2018, s. 250). Ifølge Dahle (2016) har metaforen mange rom og nivåer. Metaforer tolkes ulikt av barneleseren og den voksne leseren, og kan åpne opp for ulike tolkninger av fortellingen, basert på barnets bakgrunn, erfaringer og kunnskaper. Dette gjør, ifølge Dahle (2016), at en metafor skaper en egen historie i den allerede eksisterende historien. Barn forstår ofte metaforer på et konkret plan, slik den kommer frem i boka.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt i mitt masterprosjekt. Jeg starter med å beskrive og begrunne valg av metode, samt forklare hvordan jeg har gått fram i arbeidet mitt. Deretter går jeg nærmere inn på bildebokanalyse og trekker frem de viktigste komponentene innenfor denne metoden. De metodiske valgene jeg har tatt for prosjektet mitt, har påvirket informasjonen jeg har fått. Derfor er det viktig for meg å beskrive og begrunne disse. Videre sier jeg noe om prosjektets validitet, i tillegg til utfordringer ved å ta i bruk bildebokanalyse som metode. Til sist begrunner jeg valg av bildebok til prosjektet.

3.1 Valg av metode

Hensikten med studien min er å finne ut av hvilket potensial bildeboka *Dragen* (2018) kan ha i begynneropplæringen. For å belyse studiens problemstilling og svare på forskningsspørsmålet har jeg valgt å benytte meg av litterær analyse, nærmere bestemt bildebokanalyse. I tillegg benytter jeg meg av relevant teori, som presentert i forrige kapittel. For at prosjektet mitt skal være relevant og brukbart i dagens klasserom, har jeg valgt å gi det en didaktisk vinkling. Jeg vil se boka i sammenheng med skolens læreplan, og knytte den til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg ønsker å undersøke hvordan *Dragen* (2018) formidler temaet omsorgssvikt, og hvordan den egner seg til bruk i skolen. Jeg bruker teori og skolens læreplanverk for å trekke koblinger mellom prosjektet mitt og dagens klasserom. Som tidligere nevnt, ønsker jeg at masterprosjektet mitt skal være nyttig for både nåværende og fremtidige lærere, og derfor er det hensiktsmessig å inkludere læreplanen og et tverrfaglig tema.

Siden masterprosjektet mitt dreier seg om bildebokas potensial i klasserommet, ble det et naturlig valg å gjennomføre en bildebokanalyse for å finne svar på dette. Å analysere betyr å bryte opp en helhet i enkeltdeler, og studere disse enkeltdelene og sammenhengen mellom dem (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Analysen skal bidra til en bedre helhetlig forståelse av boka, i tillegg til hva den kan bety i den valgte tilnærmingen. I mitt masterprosjekt har jeg valgt å gjøre en grundig analyse av *Dragen* (2018), for å finne ut av på hvilken måte omsorgssvikt fremstilles gjennom bokas modaliteter. Jeg undersøker bokas litterære og visuelle virkemidler, slik som fargebruk, perspektiv og detaljbruk. For å argumentere for mine tolkninger av teksten, trekker jeg frem og kommenterer utvalgte sitater. En litterær analyse må inkludere både beskrivelse og tolkning av teksten. Dersom en av disse

komponentene mangler, vil det ikke regnes som en fullverdig analyse (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48).

Grunnen til at jeg har valgt basere prosjektet mitt på ei bildebok, skyldes min interesse og nysgjerrighet for bildebøker. I tillegg har elever i begynneropplæringen ofte kjennskap til bildebøker fra tidligere, eksempelvis fra barnehagen. Grunnen til at jeg har valgt å holde meg til én bok, er fordi jeg så et stort potensial i den. Som fremtidig lærer vil litteraturformidling være en del av jobben min, og derfor er det nødvendig å ha kunnskap om litteraturen som finnes. Det er nyttig for meg å vite hva som gjør ei bok egnet til å brukes i klasserommet, slik at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Jeg startet med å lese boka flere ganger, for å bli kjent med dens innhold. Underveis noterte jeg ned de konkrete observasjonene som ble gjort, både fra verbalteksten og bildene. Deretter gjennomførte jeg en nærlesing av boka. Å nærlese innebærer å analysere bokas verbaltekst, i sammenheng med utvalgte forskningsspørsmål (Smith, 2016, s. 56).

Teorien har en sentral plass i mitt masterprosjekt. Jeg bruker den for å gi oppgaven den didaktiske vinklingen jeg ønsker. Ved å bruke teori, og se den i sammenheng med bildebokanalysen, kan jeg finne ut av bokas potensial i klasserommet. Videre vil jeg nevne hva slags teori jeg har benyttet meg av og begrunne dette. Jeg har benyttet meg av teori om bildeboka som medium, for å danne et generelt grunnlag om slik litteratur. Videre har jeg anvendt teori om estetisk lesing og sett på fordelene ved denne lese måten. I tillegg har jeg sett på estetisk lesing i sammenheng med læreplanen, for å finne ut av hvilken relevans og verdi det har i undervisningen. Jeg har benyttet meg av teori om høytlesing og den litterære samtalen, da dette er metoder som ofte brukes av lærere i arbeid med bildebøker.

Det virker for mange lærere skummelt å ta i bruk bildebøker med utfordrende tematikk i klasserommet, særlig med de yngste elevene. Det kan komme av at de er engstelige for å introdusere elevene for slik tematikk, eller ikke vet hvordan de skal gå fram. Dette har jeg erfaring med fra praksisfeltet. Jeg synes det er interessant hvordan slike bildebøker blir stemplet som skumle og dermed unngått i skolen. Min mening er at disse bildebøkene har et stort potensial, og bør brukes mer aktivt. Det er grunnen til at jeg har valgt å skrive om bildebøker med utfordrende tematikk i mitt masterprosjekt. Gjennom å analysere ei bildebok, ønsker jeg å finne ut av hvilket potensial som finnes i den.

3.2 Valg av bildebok

Datamaterialet jeg har valgt ut for mitt masterprosjekt er bildeboka *Dragen* (2018), som er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Valget gjorde jeg på bakgrunn av kjennskap til deres forfatterskap. Jeg leste flere av bildebøkene deres før jeg valgte ut ei bok for prosjektet mitt. Valget falt på *Dragen* (2018) fordi boka tar opp en utfordrende og delvis tabubelagt tematikk på en kunstnerisk og barnevennlig måte. Gjennom bokas modaliteter har forfatter og illustratør, klart å formidle en mørk tematikk på en spennende måte, som inviterer leseren til refleksjon og åpner opp for ulike tolkninger.

Jeg ønsket å ta utgangspunkt i ei bildebok som formidler en utfordrende tematikk, fordi jeg mener at det skal være rom for å samtale om vanskelige temaer sammen med elevene. Likevel var jeg fast bestemt på at jeg ikke ønsket at boka skulle være ei faktabok om omsorgssvikt. Poenget med å ta i bruk ei bildebok med slik tematikk, er for å invitere alle elevene inn. De elevene som har erfaringer og opplevelser med noe lignende, kan oppleve identifikasjon med hovedkarakteren Lilli. For de elevene som ikke har opplevd noe slikt i sitt liv, kan boka ha underholdningsverdi og bidra til å gi gode leseopplevelser.

Grunnen til at jeg valgte å ta utgangspunkt i ei bildebok, er fordi det er et medium som egner seg til estetisk lesing. *Dragen* (2018) er ei bildebok jeg var kjent med fra tidligere, og som jeg visste kunne stimulere elevenes fantasi og invitere til refleksjon. Poenget med å ta i bruk akkurat denne boka er ikke nødvendigvis for å samtale om og diskutere temaet omsorgssvikt med elevene. Poenget er å gi elevene mulighet til å oppleve boka ut fra sine erfaringer og kunnskaper, og i etterkant la dem uttrykke sine responser til boka, lytte til hverandres tolkninger, og reflektere rundt disse i fellesskap. Elevene skal få opplevelser gjennom høytlesingsstunden, mens læreren skal erfare hvorfor dette er viktig i skolehverdagen.

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk som metode er en sirkulær prosess hvor det skjer en interaksjon mellom tolkning og tekst. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kalte denne prosessen den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2012, s. 314). I denne prosessen ser forskeren på tekstens enkeltdeler i sammenheng med helheten for å oppnå en helhetlig forståelse. Bildene i ei bildebok kan også defineres som tekst og dermed fortolkes (Ommundsen, 2018, s. 155). I leseprosessen vil leseren stadig justere forståelsen sin ut fra enkeltdelene som leses. Jo flere enkeltdeler man leser, desto større blir den helhetlige forståelsen for teksten. Leserens

forforståelse er viktig, fordi det danner utgangspunktet for hvordan man møter teksten. Gadamer mente at alle individer preges av deres erfaringer og forutsetninger, og at disse styrer hvordan vi tolker og danner en forståelse (Gadamer, 2012, s. 314). Derfor vil en tekst tolkes på ulikt vis, avhengig av hvem som leser den. Dette betyr at hvis en lærer leser ei bildebok i klasserommet, vil boka tolkes og forstås ulikt ut fra hver enkelt elevs erfaringer og forutsetninger. Mitt første møte med *Dragen* (2018) ble påvirket av kjennskap til Gro Dahles forfatterskap. Ut fra dette kunne jeg tenke meg at boka omhandlet en utfordrende tematikk. Min forforståelse av boka, i tillegg til min bakgrunn og mine erfaringer, påvirket hvordan jeg leste og tolket boka. Dermed vil ikke alle nødvendigvis forstå boka på samme måte som meg.

3.4 Å analysere bildeboka *Dragen* (2018)

Analysen jeg har foretatt meg i mitt masterprosjekt er en bildebokanalyse. En slik analyse undersøker samspillet mellom verbaltekst og bilder i den utvalgte bildeboka. Forskeren undersøker hvordan tekst, bilder og bokas fysiske utforming bidrar til en helhetlig forståelse av boka. Hvordan forskeren velger å vinkle bildebokanalysen sin, avhenger av den aktuelle problemstillingen og materialet som skal brukes (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). I mitt tilfelle er det relevant å se på samspillet mellom verbaltekst og bilder for å finne ut av hvordan bildeboka fremstiller temaet omsorgssvikt. Jeg vil også studere bildebokas fysiske utforming, men denne er ikke like relevant for å svare på min problemstilling.

Første steg i analysen min er å studere bokas utforming og peritekster. Periteksten er all tekst som omringer selve fortellingen av boka, slik som forsideperm, baksidperm, innsideperm og tittelbilde (Ommundsen, 2018, s. 159). Ifølge Ommundsen (2018, s. 159) er det naturlig å starte analysen på denne måten. Ved å studere bokas utforming, vil jeg få informasjon om hva som formidles til leseren allerede før selve lesingen begynner. I bildebøker er det ofte slik at peritekstene er en del av fortellingen, og det er derfor viktig å studere disse tekstene også. Bildebokas forside viser som oftest til illustrasjoner av hovedkarakteren(e) i boka, samt bokas tittel. Samspillet mellom disse elementene kan gi leseren informasjon om bokas tematikk og handling, eksempelvis om det er en spennende, trist eller skummel bok (Christensen, 2012, s. 73). Det er vanlig at innsidepermene er utformet på en måte som også bidrar til bokas helhetlige uttrykk, gjennom for eksempel bilder eller farger. Disse kan være med på å sette en stemning for boka eller presentere karakterer og andre elementer fra handlingen (Christensen, 2012, s. 73). Tittelsiden består av bokas tittel og en eller flere illustrasjoner, ofte noe leseren

ikke har sett tidligere. Dette kan virke positivt inn på leserens nysgjerrighet, og få den til å undre seg over hva som skjer videre (Christensen, 2012, s. 74).

Neste steg blir å se på det visuelle i boka. Dette omfatter fargebruk, perspektiv og bruk av detaljer i bildene. Fargene illustratøren bruker, har ofte en viktig rolle for hvordan bildeboka tolkes. Farger symboliserer ulike stemninger, understreker viktige poeng eller forsterker opplevelsen av boka. Hva slags perspektiv illustratøren bruker i oppslagene, er med på å sette en stemning og symbolisere maktforhold. Det kan være spennende å studere detaljene i ei bildebok, fordi de ofte har en betydning for bokas handling. Detaljrike illustrasjoner er noe som karakteriserer tegnestilen til Nyhus, og selv påpeker han at noen av detaljene i *Dragen* (2018) er ment for å skape undring hos leseren (Nyhus, 2018). Derfor har jeg valgt å rette søkelyset på dette i min analyse.

Til tross for at jeg studerer verbalteksten og bildene hver for seg, kommenterer jeg også samspillet mellom dem. Det er mye informasjon som skjuler seg i «gapet» mellom det teksten formidler, og det bildene viser. Underveis i analysen kommenterer jeg ikonoteksten, eksempelvis gjennom bruk av begrepene avløsning og forankring.

Til slutt tar jeg for meg tre av bokas oppslag, driver med nærlesing av disse og kommenterer de nærmere. Oppslagene er valgt ut på bakgrunn av at de kan gi svar på hvordan omsorgssvikt fremstilles gjennom verbaltekst og bilder. Ved å velge ut tre oppslag får jeg muligheten til å gjøre en grundigere analyse av disse, fremfor å kun se på overflaten.

3.5 Min forskerrolle

Analysen preges av at jeg leser bildeboka fra en voksens perspektiv. Jeg har kunnskap om omsorgssvikt, som vil prege hvordan jeg tolker og opplever boka. Det er umulig for meg å vite hvordan et barn som opplever eller har opplevd omsorgssvikt tolker boka. På samme måte er det vanskelig for meg å vite hvordan barn som ikke har erfaringer med denne tematikken ville opplevd boka. Jeg har prøvd å lese boka med et barnlig blikk, for å forstå hvordan ulike barn kan oppleve den.

En analyse har alltid to sider ved seg: det som kan fastslås som fakta og det som må tolkes (Sejersted & Vassenden, 2007, s. 10). Det som kan fastslås vil si det som konkret står i verbalteksten og det som vises i bildene. Dette kan tolkes ulikt, avhengig av leserens erfaringer og kunnskaper. Dersom noen skulle gjennomført den samme undersøkelsen som meg, hadde ikke resultatet nødvendigvis blitt likt. Det er fordi bildeboka kan leses og tolkes

på ulike måter, avhengig av leserens tidligere erfaringer og kunnskap. Likevel vil jeg påstå at oppgaven min er verdifull å lese, fordi den kan inneholde tolkninger og refleksjoner som skiller seg fra leseren sine.

4.0 Analyse av *Dragen* (2018)

I dette kapitlet analyserer jeg bildeboka *Dragen* (2018) som utgjør datamaterialet for mitt masterprosjekt. Jeg starter med en generell analyse av bildeboka, før jeg går nærmere inn på tre bestemte oppslag. Jeg starter med å analysere bokas peritekster. Deretter ser jeg på bildene, og går nærmere inn på bruk av farger, perspektiv og detaljer. Videre tar jeg for meg de fantastiske trekkene i boka, og hvilken betydning disse har for bokas handling. Jeg gjennomfører deretter nærlesing av tre av bokas oppslag, hvor jeg kommenterer hvordan omsorgssvikt formidles gjennom verbalteksten og bildene, samt samspillet mellom dem. Til slutt oppsummerer jeg analysen kort. Analysen som følger representerer én måte å lese, tolke og forstå boka som helhet og gjennom noen utvalgte oppslag.

4.1 Peritekstene: form og struktur

Som tidligere forklart, består bokas peritekster av elementer innenfor bokas fysiske ramme, slik som for- og bakside (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Bokas peritekster får i gang leserens tanker og tolkninger rundt boka, før selve handlingen introduseres. Videre vil jeg gi en presentasjon av peritekstene til *Dragen* (2018).

Boka er av tilnærmet kvadratisk format. Det er flere fordeler med bokas størrelse. For det første er den et blikkfang i bokhylla. For det andre gjør størrelsen den mer attraktiv for barn (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242). For det tredje vil størrelsen på oppslagene invitere til samlesing, som gjør boka egnet til høytlesing og samtale med barn om bokas utfordrende tematikk (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242).

Tittelen er plassert øverst til venstre på forsiden. Den er skrevet med blokkbokstaver og minner om et barns håndskrift. Det kan tolkes som at det er et barn som forteller historien. Det bringer barnets perspektiv og det barnlige inn i boka (Goga & Ommundsen, 2018, s. 164). Tittelen er skrevet i rødt, som kan symbolisere fare, men også kjærlighet. Ut fra bokas tittel kan leseren tenke seg at boka handler om en drage.

Bokas omslag presenterer ulike bilder på forsiden og baksiden, og disse er en del av bokas helhetlige fortelling. Bildet på forsiden dekker hele siden. Det første leseren legger merke til er en stor blå drage. Denne dragen avviker fra det som regnes som en vanlig drage. Den er ikledd en rød morgenkåpe, har et perlekjede hengende om halsen og neglelakk på klørne. Ved siden av dragen står en liten jente med hendene mot brystet. Kroppsspråket og ansiktsuttrykket hennes signaliserer usikkerhet. Jenta er tegnet i duse gul- og blåtoner. Hun er

kledd i en kort lyseblå kjole. Dette gjør at hun nesten går i ett med bakgrunnen og kan fremstå som gjennomiktig. I motsetning til jenta, er Dragen tegnet med mørkere farger. Dragen ser på jenta med store øyne, nakken er krummet og det kommer svart røyk ut av neseborene. Dette kan assosieres med at dragen er farlig eller i dårlig humør. Den store dragen omringer jenta med sin lange hale. Størrelsesforholdet på disse to karakterene kan symbolisere en maktbalanse. Dragens kropp former et hjerte hvor jenta er plassert inni. Et hjerte er et symbol på kjærlighet, og det kan tolkes som at det er en form for kjærlighet mellom dragen og jenta. Store deler av bakgrunnen er farget i en dus gul farge, i tillegg til at det er innslag av blå flekker og sorte skygger. Skyggene gir forsiden et dramatisk uttrykk.

På bokas innsideperm ser vi nok et bilde av en drage. Denne gangen ser det ut som en blyanttegning, farget i rødt. Den samme tittelen fra forsiden finner vi på bokas tittelbilde. Under tittelen er det et bilde bestående av flere småkryp, deriblant maur, kakerlakker og rotter. Småkrypene er plassert slik at de former en ring, og i midten er det en ildsprutende drage. Denne plasseringen av dragen kan tyde på at den også er et skadedyr, og dermed noe man ønsker å bli kvitt. Dette billedlige ordspråket blir bekreftet i verbalteksten på oppslag 14 av Dragetemmeren som sier «Nå får vi se om du har noen skadedyr her i huset!» (Dahle & Nyhus, 2018).

Bokas bakside har lysere farger enn forsiden. Store deler av den er farget i en lys blå farge. Her møter vi den lille jenta på nytt, ikledd ytterjakke og stående ved en høy jernport. Ved siden av porten henger det en postkasse med en stor hengelås på. Porten minner om døren til en fengselscelle. Porten og området bak den er farget i den samme gulfargen som fra forsiden. Ut fra bildet ser det ut som at jenta har tenkt seg gjennom porten. Leser vi vaskeseddelen under bildet, får vi informasjon om en jente med navn Lilli, som har en drage hjemme hos seg. Dermed kan leseren tenke seg at jenta på bildet er Lilli, og at porten fører inn til hennes hjem, hvor dragen befinner seg. Som leser blir du nysgjerrig på hva som finnes bak denne porten.

Ut fra bokas peritekster får leseren en indikasjon på hva boka handler om. Allerede her møter leseren hovedkarakterene, og ved hjelp av vaskeseddelen får man litt informasjon om deres forhold. Fargene som brukes og ansiktsuttrykkene til karakterene er med på å sette en stemning og forventning til bokas tematikk.

4.2 Det visuelle: fargebruk, perspektiv og detaljbruk

I *Dragen* (2018) er illustrasjonene dominert av blå- og gultoner. Disse fargene står i kontrast til hverandre, fordi blå regnes som en kald farge, mens gul regnes som en varm farge. I flere av bokas oppslag er mesteparten av oppslaget farget i enten blå eller gul, mens karakterene og bestemte elementer er farget i den kontrasterende fargen. Likevel vil jeg trekke frem at gulfargen som brukes i *Dragen* (2018) ofte er dus og minner mer om en kald farge, noe som fremhever den uhyggelige stemningen i bildene. I tillegg til disse to fargene, bruker illustratøren en del svart i oppslagene, for eksempel svarte skygger eller svart dragerøyk. Dette fremhever bokas dystre stemning.

Dragen har en dypere blåfarge enn blåfargen ellers på oppslagene, og fargen er lik gjennom hele historien. Dragen er ikledd en lang, rød morgenkåpe. Dette tiltrekker seg leserens oppmerksomhet, fordi fargen skiller seg fra de ellers duse fargene i oppslagene. At morgenkåpen er rød, kan i denne sammenhengen symbolisere sinne eller aggresjon. Lilli derimot, forandrer farger gjennom bokas handling. Gjennomgående i boka er hun fremstilt i duse blå- og gultoner, men på noen oppslag kan hun se gjennomsiktig ut. Dette kan tolkes som at hun er liten og hjelpeløs. At hun noen ganger ser gjennomsiktig ut, kan bety at hun er redd og prøver å gjøre seg så usynlig som mulig for å unngå å gjøre Dragen sint.

Perspektiv handler om hvem sine øyne noe sees gjennom. Hvilket perspektiv illustratøren benytter, er med på å styre leserens oppfatning og tolkning av innholdet (Birkeland et al., 2019, s. 116). I *Dragen* (2018) har Nyhus brukt ulike perspektiver i illustrasjonene, og dette vil jeg kommentere nærmere i analysen av de tre utvalgte oppslagene. Hvordan karakterene i ei bildebok er plassert i forhold til hverandre, gir leseren informasjon om hva bildet ønsker å formidle. Verdiperspektiv blir brukt gjennomgående i boka, som betyr at karakterer og gjenstander avbildes større eller mindre enn det de vanligvis er i den ekte verdenen (Birkeland et al., 2019, s. 116). Et eksempel på dette er at Dragen på flere oppslag er mye større enn Lilli, som kan være et symbol på et problematisk maktforhold.

Birkeland og Storaas forteller at den voksne leseren ofte fokuserer på bildet i sin helhet, mens barneleseren er opptatt av detaljene (Birkeland og Storaas, 1993, s. 15). I bøker med mange detaljer, kan barn miste fokus fra det tekstens egentlige budskap (Birkeland og Storaas, 1993, s. 15-16). Likevel kan detaljene ha en positiv effekt, særlig hvis illustratøren har gitt detaljene en betydning. Det er mange interessante detaljer i *Dragen* (2018). Denne typen illustrasjoner er typisk for Nyhus. Detaljene skal fungere som forsterkere av fortellingens tematikk og

budskap (Birkeland et al., 2019, s. 121). Illustrasjonene skal formidle følelser, og derfor er det ofte mye mening bak detaljene. Studerer man dem nøye, kan man oppdage at noen av detaljene er med på å uttrykke og forsterke følelser, både de grunnleggende og sosiale. Jeg vil gi noen konkrete eksempler på dette senere i analysen, i nærlesingen av de tre utvalgte oppslagene.

Når en studerer detaljene i bildene, legger en merke til noen gjentakende symboler. Hjertet er et symbol som dukker opp på flere av oppslagene i boka. De ulike hjerteformene som stadig dukker opp, kan symbolisere kjærlighet. Det kan bety at det finnes en form for kjærlighet i hjemmet til Lilli, til tross for alt det vonde som hun opplever. Et annet symbol som stadig dukker opp, er en pil. En pil viser vei. I *Dragen* (2018) ser man ofte flere piler samtidig. Dette kan assosieres med forvirring, og å ikke vite hvilken vei man skal velge. Ut fra bokas kontekst, kan pilene tolkes som et tegn på at Lilli ikke vet hva hun bør gjøre med situasjonen hun er i. Hun har mange muligheter, men det kan være vanskelig å vite hva som er det riktige å gjøre, og om det i det hele tatt finnes noe som kan betegnes som riktig.

4.3 Innslag av det fantastiske

Som tidligere nevnt, er fantastisk litteratur et begrep som omfatter tekster som på ulike måter bryter med det vi regner som sannsynlig, for eksempel fabelen. *Dragen* (2018) regnes som en fabel, og den kan leses både som en realistisk og fantastisk fabel (Nyhus, 2018). Noe som kjennetegner fabelen er at dyr eller livløse gjenstander får menneskelige egenskaper (Birkeland et al., 2018, s. 65). Selv om *Dragen* i bildeboka ikke direkte er et dyr, er det et vesen som i utgangspunktet ikke har menneskelige egenskaper. Men i denne bildeboka kan dragefiguren både snakke og sitte ved bordet og spise mat. I tillegg har den på seg klær og smykker, som også er noe mennesker har.

Et annet kjennetegn ved fabelen, er at dyrekarakteren kan gjøre at leseren opplever enten identifikasjon eller distanse (Birkeland et al., 2019, s. 66). Ved lesing av *Dragen* (2018), kan leseren oppleve å kjenne seg igjen i noe av sinnet til *Dragen*. På denne måten kan leseren se hvordan aggresjon og sinne fremstår og oppleves utenfra. Det er mulig at barneleseren selv har opplevd å være veldig sint, eller har erfaringer med en sint forelder som kan minne litt om *Dragen*.

Bruken av en dragefigur, kategoriserer *Dragen* (2018) som fantastisk litteratur, fordi drager er mytiske vesener. Det er vesener som ikke finnes i den virkelige verdenen mennesker er kjent

med, og dermed bryter det med det som regnes som realistisk. I fantastisk litteratur finnes det ulike fremstillinger av dyr eller andre vesener. I noen fremstillinger skal disse minne om mennesker, og er tilegnet menneskelige egenskaper. De kan da forstås som metaforer på menneskene. Dette er tilfellet i *Dragen* (2018), hvor Dragen kan forstås som en metafor på moren til Lilli. Betydningen av dragefiguren utdypes i et senere avsnitt.

Dragen (2018) har flere fellestrekk med eventyrsjangeren, eksempelvis kampen mellom det gode og det onde. Dragen kan tolkes som det onde, mens Dragetemmeren kan tolkes som det gode. På oppslag 16 kommer det klart frem i både verbaltekst og bilder at det utspiller seg en kamp mellom det gode og det onde. Et annet eksempel fra eventyrsjangeren, er at handlingen ender godt. På siste oppslag blir Eline med Lilli hjem. På dette oppslaget ser Dragen annerledes ut. Det første en legger merke til, er Dragens antrekk. Den har på seg en kjole i en dus gulfarge med lyseblå prikker. For det andre er Dragen fremstilt på en mindre skummel måte enn tidligere. Piggene som går fra hodet og ned til tuppen av halen er ikke like spisse lenger. Øyenvippene er ikke like fremtredende som før, og munnen er formet som et vennlig smil. Ut av neseborene, som former et hjerte, kommer det hvit dragepust. Den holder hendene inntil magen, som uttrykker en vennlig holdning.

4.4 Dragefigurens betydning

Som tidligere nevnt, tilfører dragefiguren fantastikk til fortellingen og plasserer dermed boka i den fantastiske sjangeren. Dragen har en dypere mening enn kun å være et fantastisk element i boka, den er nemlig en metafor for moren til Lilli. Dette kommer direkte frem i verbalteksten på oppslag 16: «For dette er mitt hus! Og det er mitt barn!» (Dahle & Nyhus, 2018). Det er flere elementer i bildene, som legger opp til at leseren skal forstå at Dragen er Lillis mor. Først og fremst har Dragen menneskelige egenskaper. Den oppfører seg som et menneske, ved at den blant annet snakker og sitter ved bordet og spiser. I tillegg har den på seg klær og smykker. Noen av handlingene den gjør, som knytter den særlig til morsrollen, er at den lager middag. Et annet tegn som peker i samme retning, er at Dragen bor sammen med Lilli, som er vanlig at foreldre og barn gjør. Til tross for at Dragen er tildelt menneskelige egenskaper, har den også egenskaper til en drage. Den knurrer, spruter ild og puster ut svart dragepust. Dette gir rom for tolkning rundt hvorvidt dragen er en ekte drage, eller om den er et menneske i «forkledning».

Dragen er en metafor i bildeboka, men det er ikke åpenbart at alle tolker den slik. Den voksne leseren vil mest sannsynlig forstå at Dragen ikke er en ekte drage, men at den kun er det i

Lillis øyne. For barneleseren er dette kanskje ikke like åpenbart. Et barn bil kanskje tolke dragen som en ekte drage som bor sammen med Lilli. I dette tilfellet vil de forstå boka som en fantastisk fortelling. Barn som har opplevd at en person er aggressiv eller ikke klarer å styre temperamentet sitt, kan gjenkjenne situasjonen av å være nær en drage. De barna som ikke har slike erfaringer, og ikke opplever gjenkjennelse, kan derimot lære mer om problemer knyttet til denne tematikken. De kan sette seg inn i andres livssituasjon og utvikle empati. Leseren kan også oppleve identifikasjon med Dragen, dersom de selv har vært rasende tidligere.

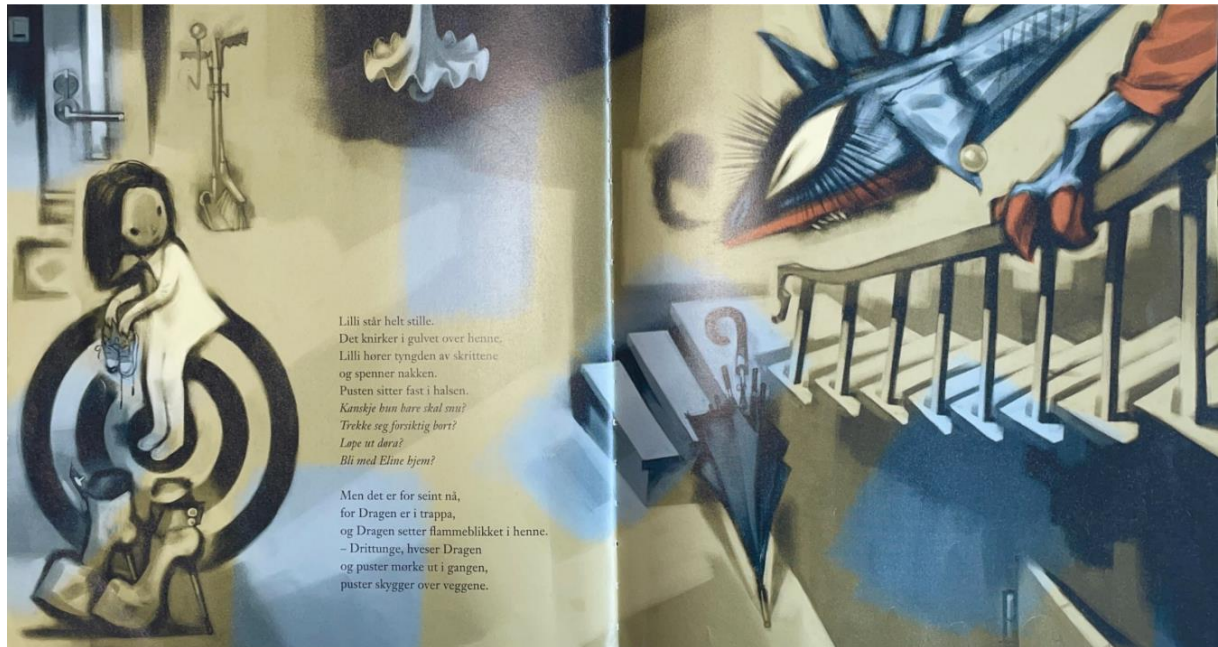
Metaforen fungerer som en demper for den triste situasjonen Lilli befinner seg i, fordi det kan oppfattes absurd eller humoristisk at hun bor sammen med en drage. Dragens utseende og fremstilling kan for noen virke tullete og humoristisk, fordi det avviker fra den ellers skumle og farlige oppfatningen mange har av en drage. Dahle forteller at når hun har lest noen av de mest dramatiske oppslagene i bildeboka *Sinna Mann*, har hun opplevd at barna reagerer med latter. De ler av den store pappaen som ser ut som et troll, og som oppfører seg så dumt (Dahle, 2013, s. 106). Slike reaksjoner tror jeg kunne oppstått i høytlesing av *Dragen* (2018) også. Dragekarakteren skaper spenning og overraskelser i boka, og gir rom for fantasien. Samtidig åpner metaforen opp for å fantasere rundt og tolke handlingen på flere måter. På den ene siden kan *Dragen* (2018) leses som en metafor over det vonde temaet omsorgssvikt eller aggressive foreldre. På en annen side kan boka leses som en fantastisk og magisk hverdagsfabel. Dahle og Nyhus formidler en utfordrende tematikk, som den voksne leseren eller barn som har opplevd noe lignende, kan forstå og gjenkjenne. Ved å bruke en metafor som er åpenbar for de barna det gjelder, vil de kunne oppleve identifikasjon, mens de barna som ikke har opplevd dette, skal slippe å føle på det (Lystrup, 2020). Hvordan leseren oppfatter Dragen, er avhengig av alder, erfaringer og kunnskaper. Uavhengig av leserens tolkning av dragefiguren, vil boka kunne stimulere til leseopplevelser og leselyst.

4.5 Omsorgssvikt i verbalteksten og bildene

Jeg har valgt ut tre av oppslagene i bildeboka og gjennomført en nærlesing av disse. Jeg vil studere oppslagene for å få svar på den første delen av oppgavens problemstilling: *Hvordan blir omsorgssvikt formidlet i bildeboka Dragen (2018)?* For å få svar på dette, vil jeg studere bokas to modaliteter, verbaltekst og bilder, i tillegg til samspillet mellom dem. I bildene vil jeg ha fokus på fargebruk, perspektiv og detaljer. I verbalteksten vil jeg se etter ord og setninger som direkte eller indirekte kan kobles til omsorgssvikt. Jeg har bevisst valgt ut tre

oppslag hvor omsorgssvikten ikke fremstilles helt tydelig, men må tolkes gjennom modalitetene og deres samspill. Det er fordi jeg ønsker å finne ut av hvordan forfatter og illustratør får frem tematikken i de mindre dramatiske oppslagene.

4.5.1 Nærlesing av oppslag 4



Figur 1: Oppslag 4 (Dahle & Nyhus, 2018)

På oppslag 4 har Lilli kommet inn i huset, kledd av seg yttertøyet, og holder på å sette skolene sine på plass. I dette oppslaget møter leseren Dragen for første gang. Dragen kommer gående nedover trappa. Vi ser kun hodet og den ene armen til Dragen, men likevel kan vi tolke mye ut fra dens ansiktsuttrykk. Dragen ser på Lilli med store øyne. Øyenvippene er mørke og lange, og kan minne om spisse nåler. Det kommer svart røyk ut av neseborene, noe som kan tyde på at Dragen er i dårlig humør. Lilli står midt i gangen på et rundt, stripete teppe som ser ut som en målskive. Hun står med kroppen litt vendt mot siden. Hodet hennes er snudd slik at hun ser på Dragen som kommer gående ned trappa. Munnen hennes er liten, og blikket hennes tyder på at hun er redd og usikker. Oppslaget er tegnet i et fugleperspektiv og vi ser Lilli litt ovenfra, som gjør at hun virker liten. Ut fra måten Dragen er illustrert, kan det se ut som at den er på vei ned trappen for å ta henne.

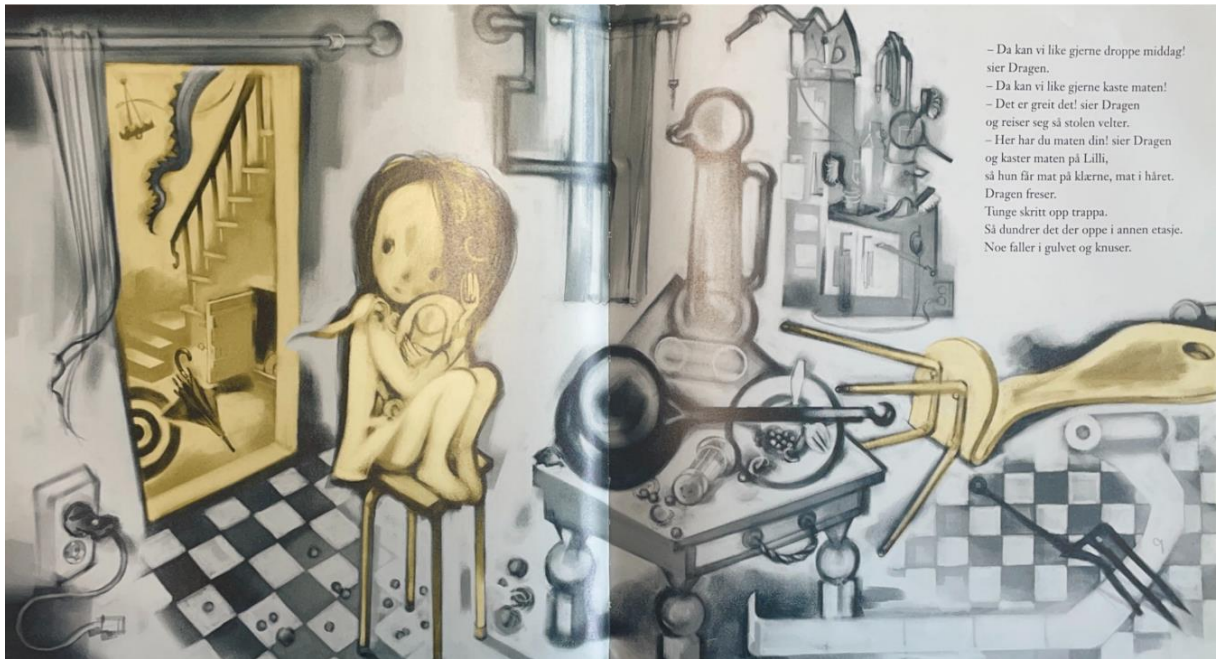
Oppslaget består hovedsakelig av en skitten gulffarge, med innslag av lyseblå områder. Jeg assosierer disse fargene med en uhyggelig og kjølig stemning. I tillegg er det innslag av svarte skygger som ved hjelp av verbalteksten kan assosieres til Dragen: «[Dragen] puster mørke ut i gangen, puster skygger over veggene». Dragepusten gir oppslaget en mørk og nifs stemning.

I verbalteksten kommer Lillis redsel tydelig frem. Vi leser at «Lilli [...] spenner nakken». Videre står det «Pusten sitter fast i halsen». I verbalteksten er det innslag av Lillis tanker «*Kanskje hun bare skal snu?*» og «*Løpe ut døra?*». Dette forsterker hvor redd og utrygg Lilli føler seg. Hun er så redd at hun vurderer å flykte fra situasjonen. Verbalteksten gir leseren informasjon om at Dragen er sint på Lilli. «Dragen setter flammeblikket i henne». Flamme symboliserer fare, og er dermed noe en ikke ønsker å være i nærheten av. Her får leseren forståelse for hvorfor Lilli vurderer å løpe sin vei. «-Drittunge, hveser Dragen [...]». En «drittunge» betegnes som en umoden og barnslig person («Drittunge», u.å.). Dette kan få leseren til å undre seg over hva Lilli har gjort for å bli kalt drittunge. Hittil i boka har hun vært stille og forsiktig, noe som ikke henger sammen med det Dragen kaller henne.

Det er særlig to detaljer i oppslaget som jeg mener gir leseren rom for tolkning. Begge disse detaljene følger historien og dukker opp på mange av oppslagene. Derfor vil jeg kommenter disse nærmere. Den første detaljen er gulvteppet som Lilli står på. Som tidligere nevnt, er teppet rundt og minner om en målskive. Lilli står på midten av teppet, i den innerste sirkelen. Jeg tolker dette som at hun er et mål for noen, at noen er ute etter å ta henne. Ut fra Dragens blikk, som peker rett mot Lilli, kan vi tenke oss at det er den som ønsker å ta henne. Dette kan vekke medfølelse hos leseren, fordi vi synes synd på Lilli, som snart skal oppleve Dragens vrede.

Den andre detaljen er en stor paraply som ligger lent mot et trappetrinn. Den er lukket. En paraply blir vanligvis brukt for å gi beskyttelse mot regn. Paraplyen i bildeboka kan symbolisere en ting som gir beskyttelse, men ikke nødvendigvis mot *noe*, men mot *noen*. En åpen paraply er stor og kan minne om et skjold. Derfor får jeg assosiasjoner med at denne paraplyen kan brukes som et skjold for å beskytte seg mot noen, rettere sagt mot Dragen. I dette oppslaget er paraplyen plassert ganske langt fra Lilli, men nærme Dragen. Gjenstanden som potensielt kan gi Lilli beskyttelse fra den sinte dragen, er altfor langt unna henne. Dermed kan leseren tolke dette som at Lilli er hjelpeløs.

4.5.2 Nærlesing av oppslag 9



Figur 2: Oppslag 9 (Dahle & Nyhus, 2018)

I dette oppslaget forlater Dragen kjøkkenet og går opp trappa til andre etasje, etter å ha kastet middagen på Lilli så hun har mat over hele seg. Kjøkkenet kan beskrives som kaotisk. Det ligger kjøkkenredskaper og matrester strødd utover spisebordet og gulvet. Det ligger en spisestol veltet over ende på gulvet. Ved siden av ligger en rull med kjøkkenpapir rullet utover. I bakgrunnen ser vi at vasken og kjøkkenbenken er full av gryter og andre kjøkkenredskaper. Vi ser også tre oppvaskbørster plassert oppi alt rotet, som kan tyde på at dette er skitten oppvask. Alt rotet er med på å sette en utrivelig stemning over oppslaget.

Basert på fremstillingen av Lilli i dette oppslaget, kan leseren gjenkjenne følelser som frykt og tristhet. Hun sitter sammenkrøpet på en krakk, med knærne opp mot brystet. I fanget holder hun en tallerken, en gaffel og et glass tett inntil seg. Å krølle seg sammen på denne måten kan knyttes til et ønske om å gjøre seg selv liten, og kan dermed signalisere frykt. Ansiktet hennes er vendt mot siden, og blikket peker ut mot gangen. Leseren kan tenke seg at hun ser bort på Dragen, som forsvinner opp trappa. Munnen hennes er veldig liten. Ansiktsuttrykket hennes tyder på at hun er lei seg. I dette oppslaget er det brukt normalvinkling, som gir leseren en opplevelse av å være i samme rom som Lilli.

Oppslaget er i hovedsak mørkt og grått, med innslag av gult. Hele kjøkkenet er farget i ulike gråtoner, utenom Lilli, krakken hun sitter på og stolen som ligger på gulvet. Dette setter en

trist stemning i oppslaget. At Lilli er farget med en gulfarge, gjør at hun skiller seg ut fra den ellers grå bakgrunnen. Dette gjør at leseren raskt legger merke til henne i oppslaget.

Verbalteksten består i store deler av Dragens replikker. Hver replikk er avsluttet med et utropstegn, som kan tyde på at Dragen skriker eller roper. Skriking og roping assosieres ofte med å være sint. Dette forsterkes gjennom frasen «Dragen freser». Måten det blir beskrevet at Dragen går opp trappa, er med «tunge skritt». I tillegg leser vi at det «dundrer» i annen etasje, og at «Noe faller i gulvet og knuser». Alt dette forsterker hvor sint Dragen er. Den er så sint at den ikke klarer å kontrollere seg selv, så den ender opp med å ødelegge ting rundt seg.

I dette oppslaget er det mange detaljer i bildene, som tidligere beskrevet. Disse setter en utrivelig stemning i oppslaget. Leseren må selv studere detaljene for å oppdage dem, fordi de ikke nevnes i verbalteksten. Teksten gir kun informasjon om hva Dragen sier og gjør før den forlater kjøkkenet. Resten er opp til leserens egne tolkninger. Denne typen samspill kan betegnes som avløsning, da tekst og bilde utfyller hverandre (Barthes, 1977, s. 41).

I dette oppslaget dukker det runde teppet og paraplyen opp igjen. Objektene får mindre oppmerksomhet i dette oppslaget enn tidligere. Teppet er fortsatt plassert på gulvet i gangen, men nå er kun halvparten av det synlig. Paraplyen ligger plassert på gulvet, ved siden av teppet. Den peker med spissen mot kjøkkenet hvor Lilli sitter. Et annet viktig element i dette oppslaget er den gule stolen som ligger på gulvet. Dette er stolen Dragen satt i. At stolen nå er veltet over ende, kan tyde på at Dragen var veldig sint da den forlot kjøkkenet.

4.5.3 Nærlesing av oppslag 19



Figur 3: Oppslag 19 (Dahle & Nyhus, 2018)

Oppslag 19 er det nest siste oppslaget i boka. Til forskjell fra de andre oppslagene, mener jeg at dette oppslaget viser tegn til bedring av hjemmesituasjonen til Lilli. Denne forståelsen får jeg ut fra fargebruken, som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt. Dette oppslaget har et tydelig fugleperspektiv, og gir leseren overblikk over huset og hagen til Lilli og Dragen. Leseren forstår at Dragetemmeren er på besøk, fordi bilen står parkert utenfor gjerdet. Lilli sitter på trappa utenfor huset og leser ei bok.

Fargemessig står dette oppslaget i kontrast til de to foregående oppslagene. Dette oppslaget er mye lysere og domineres av en dus gulfarge. Det kan tolkes som at sola skinner, og det er en fin dag. Det kan også bety at dagene til Lilli er lysere enn før, at det går bedre med situasjonen hjemme. Noen av elementene i oppslaget er farget i en lys blåfarge, blant annet Lilli, bilen til Dragetemmeren og inngangsporten. Grunnen til dette kan være for å lede blikket til leseren til disse utvalgte elementene i bildet.

I verbalteksten får vi informasjon om hva slags hjem Lilli trenger: «Lilli trenger et hus uten dragepust, et hus uten drageskygger og drageklør, uten svovel og sot, aske og glør, et hus hvor hun kan føle seg trygg». Teksten påpeker alt som må forandres for at Lilli skal ha det bra og føle seg trygg i hjemmet sitt. Det at Lilli ikke føler seg trygg i huset sitt, er en sterk indikasjon på at noe er galt, og kan kobles til omsorgssvikten hun opplever. Dette kan vekke følelser hos leseren, og gjøre at vi føler sympati med Lilli. Videre i teksten står det flere ting Lilli ikke bør måtte gjøre når hun er hjemme, eksempelvis «ikke måtte gå på tå» og «ikke være så forsiktig

hele tiden». Et hjem skal være et sted hvor man opplever ro og trygghet. I tillegg skal det være et sted hvor man opplever frihet til å utfolde seg og være seg selv. Denne tryggheten og friheten opplever ikke Lilli i sitt hjem. Derfor mener jeg at dette kan tolkes som en del av omsorgssvikten hun opplever. Videre i verbalteksten står det at Dragen må øve på å kontrollere følelsene sine. Leseren kan her oppleve å få sympati med Dragen, fordi det oppfattes som en vanskelig prosess Dragen må gjennom. Likevel er Dragen både optimistisk og motivert for å endre seg og bli en bedre versjon av seg selv. Dette kommer direkte frem i verbalteksten: «-Jeg skal klare det, sier Dragen [...]». Jeg tolker dette som at det aldri er for sent å gjøre en forandring og bli en bedre person. Uansett hvor ille det er, kan alle bli bedre, bare de legger inn en innsats og øver. Jeg mener dette symboliserer håp. Barn som kjenner seg igjen i historien til Lilli, kan få håp om at den kjipe situasjonen alltid kan forbedres. For at det skal skje, må man tørre å be om hjelp.

I dette oppslaget finner vi nok et eksempel på avløsning i ikonoteksten. Modalitetene bidrar til ulik informasjon, og når vi studerer sammenhengen mellom disse, får vi mer informasjon enn vi ville gjort dersom vi studerte modalitetene hver for seg (Tønnessen, 2018, s. 177).

Verbalteksten gir leseren tilgang til en fortellerstemme, i tillegg til en samtale mellom Dragen og Dragetemmeren. I bildene derimot, er ingen av disse karakterene avbildet. Her ser vi et overblikksbilde over huset og hagen som Lilli bor i.

Det er flere elementer i oppslaget som åpner for leserens egne tolkning. Det første jeg vil kommentere er røyken som kommer ut av pipa. I dette oppslaget er det betydelig mindre røyk enn tidligere, og røyken er formet som små, runde røykdotter. Den svarte røyken kommer ut av Dragens nesebor når den er sint, og fyller hele huset. At det nå kun kommer litt røyk ut av pipa, kan bety at Dragen ikke har like kraftige sinneutbrudd som tidligere. Det er et tegn på at hjemmesituasjonen til Lilli er på bedringens vei.

I dette oppslaget finner vi teppet som tidligere var i gangen. Nå henger det på et klesstativ i hagen, som tyder på at det er en blink eller målskive. Ved siden av ligger det en bue og noen piler. I tillegg er det en pil midt i blinken. Dette kan tolkes som at det ikke lenger er Lilli som er målet for Dragen, slik hun har vært tidligere i boka.

Et annet viktig element, er den flyvende dragen i høyre hjørne. Den er festet til et tre i hagen. Det kan tolkes som at Lilli ikke lenger har farlige drager rundt seg, men drager som andre barn også er vant til.

Huset til Lilli og Dragen er ganske viktig i dette oppslaget. Huset er plassert i midten av oppslaget, og er noe av det første leseren legger merke til. Flere av vinduene står vid åpne, og i det ene vinduet er det en gardin som blafrer i vinden. Grunnen til at huset må luftes, kan tenkes å være for å bli kvitt all dragerøyk. I overført betydning kan det tolkes som at Lilli og Dragen skal få en ny start, og da må de starte med å få ut all den gamle røyken som har samlet seg i huset. Når all røyken forsvinner ut av huset, vil det bli mer lyst og hyggelig inni.

4.6 Oppsummering av analysen

I *Dragen* blir aldri begrepet omsorgssvikt eksplisitt nevnt i teksten. Likevel forstår leseren at Lilli ikke har det bra hjemme, basert på informasjonen som kommer frem gjennom verbalteksten og bildene. Dahle og Nyhus har brukt ulike virkemidler for å få fram tematikken i boka. I teksten er det detaljerte skildringer av hvordan Lilli føler seg. I tillegg skildres Dragens oppførsel gjennom bruk av ord som assosieres til dragen som et skremmende og ondt vesen. Ved å ikke ta opp omsorgssvikt direkte i teksten, gir det leseren rom for tolkning. I tillegg gjør det boka mindre ubehagelig å lese. Det samme gjelder for bildene. I bildene viser omsorgssvikt seg gjennom duse farger og mørke flekker. Perspektiv og kroppsspråk er også viktige faktorer for forståelsen av tematikken. Bildene er rike på detaljer og symboler, som gir leseren stort rom for tolkning. Noen av detaljene kan tolkes som direkte tegn på omsorgssvikt, mens andre er åpne for ulike tolkninger. I tillegg til å lese og tolke verbalteksten og bildene, må leseren tolke samspillet mellom dem. Det er flere elementer i verbalteksten og bildene som ikke blir forklart. Dette danner tomme rom i boka, og åpner opp for aktiv deltakelse fra leserens side. Leserens kan tolke og oppleve boka ut fra egne erfaringer og kunnskaper. Siden boka regnes som allalderlitteratur, inneholder den elementer som både barn og voksne skal kunne forstå og tilføre mening til. Likevel er det ikke meningen at leseren skal forstå alt, men bruke fantasien for å skape sin egen forståelse av teksten. Gjennom dragemetaphoren kan noen barn oppleve identifikasjon og kjenne seg igjen i Lilli sin situasjon, mens andre vil oppleve boka på en helt annen måte, eksempelvis som en utelukkende, fantastisk fortelling.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funnene fra analysen av *Dragen* (2018), for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet er delt i to, ut fra spørsmålene i problemstillingen. I den første delen drøfter jeg hvordan omsorgssvikt blir fremstilt i *Dragen* (2018). Gjennom nærlesing og analyse har jeg funnet ut at omsorgssvikt ikke blir direkte nevnt i verbalteksten. Derfor har det vært interessant å se på hvordan boka formidler dette temaet. Den andre delen har en didaktisk vinkling, og her drøfter jeg hvilket potensial bildeboka har i klasserommet. Det er interessant å se på hvordan bokas modaliteter både kan bidra til gjenkjenning og identifikasjon, men også skape avstand. I tillegg er det relevant å trekke fram hvordan boka kan øke elevens leselyst. I denne delen vil jeg også drøfte sammenhengen mellom lesing av bildeboka og begrepet livsmestring. Her er det relevant å trekke inn det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som nylig ble innført i skolens læreplan.

5.1 Fremstillingen av omsorgssvikt i bildeboka *Dragen* (2018)

I analysen av *Dragen* (2018) har jeg studert ulike elementer i bildene, slik som fargebruk, perspektiv og detaljbruk. Videre har jeg studert verbalteksten, i tillegg til bokas ikonotekst. Formålet med analysen har vært å svare på hvordan omsorgssvikt fremstilles i bildeboka. Som nevnt i oppgavens første kapittel, kan omsorgssvikt forklares som mangelfull omsorg fra omsorgspersoner og vedvarende dårlig levestandard, som har negativ innvirkning på menneskets grunnleggende behov. Omsorgssvikt er et alvorlig og dystert tema, som flere kanskje mener ikke egner seg å samtale med barn om. Derfor er det interessant å se på hvordan slik tematikk fremstilles i ei bok som er skrevet for barn. Selv om det flere steder i boka er tydelig at det foregår omsorgssvikt, er det likevel rom for at leseren skal kunne bidra med egne refleksjoner og tolkninger. Leserens vil kunne lage mentale bilder basert på verbalteksten og bildene i boka, og dermed kjenne på ubehaget Lilli opplever, selv om han ikke har opplevd det samme (Nikolajeva, 2013, s. 250).

5.1.1 Leserens forståelse av omsorgssvikt i de visuelle elementene

Omsorgssvikten som Lilli opplever, kommer ikke like tydelig frem i alle bokas oppslag. På noen av oppslagene viser bildene at Dragen tar hardt tak i Lilli og rister henne, dytter henne inn i et lite kott, eller kaster mat på henne. Her er det enkelt å forstå at Dragen behandler Lilli

på en ufin og uakseptabel måte. På andre oppslag må leseren studere bildene nøye for å oppdage at Lilli ikke har det bra hjemme. Da kan det vises gjennom for eksempel Lillis kroppsspråk eller detaljer i bildene.

Fargebruken i boka er begrenset. Gjennomgående i boka, preges oppslagene av duse gul- og blåtoner. Mangelen på farger assosierer jeg med en grå og trist hverdag. Denne triste stemningen forekommer ikke kun hjemme hos Lilli, men også utenfor huset. Det kan tolkes som at de dårlige forholdene hun lever under, påvirker livet hennes generelt. Jeg får slike assosiasjoner fordi miljøet og naturen rundt henne ikke minner om en solskinnsdag hvor gresset er grønt og himmelen er blå. I bildeboka går nesten alt i ett med hverandre. Det er kun karakterene og noen bestemte detaljer i oppslagene som skiller seg ut. Dette kan styre leserens blikk til de viktigste elementene i bildene først, og deretter la leseren legge merke til de andre detaljene senere.

På oppslagene hvor Dragen er avbildet, blir også fargen rød brukt. Den skiller seg fra de ellers duse fargene som preger oppslagene, og dermed trekker til seg mye oppmerksomhet. Rød kan symbolisere ulike ting, men i dette tilfellet kan fargen være et symbol på aggresjon.

Rødfargen kan også assosieres med en drage, fordi den kan symbolisere ild og flammer. Dette er med på å forsterke leserens mentale bilder.

Fra hvilke perspektiver karakterene fremstilles, har mye å si for hvordan vi oppfatter bokas tematikk. I mange av bokas oppslag, blir Lilli fremstilt betydelig mindre enn Dragen. Dette symboliserer et maktforhold mellom dem, hvor Dragen er stor og mektig, mens Lilli er liten og hjelpeløs. De fleste barn vil nok være enige i at det ikke skal være slik mellom et barn og en forelder, men at det bør være et mer balansert forhold. Måten karakterene er fremstilt er dermed med på å formidle omsorgssvikten som skjer.

5.1.2 Leserens forståelse av omsorgssvikt i verbalteksten

Som tidligere nevnt, blir omsorgssvikt aldri eksplisitt nevnt i verbalteksten. Likevel spiller teksten en viktig rolle i forståelsen av bokas tematikk. Gjennom teksten får leseren tilgang til Lillis tanker, og dermed opplevelsen av hennes redsel. Lillis redsel er viktig for forståelsen av bokas tematikk. Følelsen av å være redd forbindes gjerne med noe skummelt eller utrygt. Selv om det er en kjent følelse for mange, er det kanskje ikke en følelse de fleste kjenner på ofte. Lilli derimot, kjenner på denne følelsen ofte, fordi den er knyttet til hjemmet hennes. Et hjem bør være noe som assosieres med varme og trygghet. Dette er en motsetning til hvordan Lilli

opplever det. Det er en indikasjon på at noe er svært galt. Dette kan gjøre at leseren føler sympati for Lilli.

Gjennom verbalteksten kommer Dragens oppførsel frem både gjennom fortellerens beskrivelser og Dragens replikker. Forfatteren beskriver Dragens oppførsel ved å bruke ord som assosieres med en drage, slik som aske, glør, flammer, å knurre og å brøle. Dette er med på å skape dramatikk og forsterke leserens inntrykk av Dragens raseri. I tillegg fremhever dette hvor farlig Dragen er. Disse beskrivelsene er konkrete og enkle å forestille seg, noe som gjør det lett for leseren å visualisere det. Jeg mener at bruk av slike ord skaper tomrom i teksten, som gir rom for ulike tolkninger. Noen barn kan tolke det som forventet oppførsel av en drage, som for eksempel å sprute ild eller brøle. Andre barn kan assosiere disse ordene med tidligere erfaringer eller opplevelser. Da tenker jeg særlig på de barna som har opplevd omsorgssvikt eller sett hvordan en rasende person ser ut.

5.2 Bildebokas didaktiske potensial

I denne delen av drøftingskapittelet, ser jeg på det didaktiske potensialet ved å ta i bruk ei bildebok med utfordrende tematikk i begynneropplæringen. Jeg trekker frem viktige aspekter slik som leseopplevelse, utvikling av mentalisering og empati, og opplevelse av nærhet og distanse. I tillegg sier jeg noe om samtaler rundt denne tematikken. Jeg retter også fokus på lærerens rolle i litteraturundervisningen. Til slutt belyser jeg noen muligheter og utfordringer i arbeidet med *Dragen* (2018) i begynneropplæringen.

5.2.1 Leseopplevelse

Lesing av *Dragen* (2018) kan være et godt utgangspunkt for estetisk lesing. Denne formen for lesing skal ha plass i skolen, og det kommer frem i norskfagets kjerneelement *Tekst i kontekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Dragen* (2018) legger opp til en estetisk tilnærming gjennom et poetisk språk og flere visuelle virkemidler. I verbalteksten på oppslag 4 beskrives situasjonen i forkant av Lilli og Dragens møte på denne måten: «Lilli står helt stille. Det knirker i gulvet over henne. Lilli hører tyngden av skrittene og spenner nakken. Pusten sitter fast i halsen» (Dahle & Nyhus, 2018). Ordene forfatteren har valgt her, gjør det lettere for leseren å visualisere hvordan Lilli har det. Leserens kan omtrent høre knirkingen i gulvet og kjenne på sin egen kropp hvordan det føles å spenne nakken. Lillis frykt blir enkel å forestille seg gjennom de valgte beskrivelsene. Bildene i boka er viktige faktorer for leseopplevelsen og leselysten. De er rike på detaljer og derfor interessante å studere nøyer. De inneholder mange

elementer som ikke blir nevnt i teksten, og dermed gir det rom for leserens personlige tolkning. Her kan leseren bruke sin fantasi til å tilføre boka mening. I tillegg er bildene uttrykksfulle i sin formidling av følelser. Dette danner grunnlaget for en estetisk lesing, fordi boka appellerer til sansene våre, og dermed berører oss emosjonelt (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Litteratur som berører leseren og gir leseopplevelser, vil også ha stor betydning for elevenes leseglede, ved at lesingen gir mersmak.

Samspillet mellom verbalteksten og bildene skaper flere tomrom i bildeboka. Tomrommene finnes, for å gi plass til leserens tolkninger (Iser, 1991, s. 182). Dette inviterer leseren til å aktivt ta del i teksten og konstruere sin egen forståelse av den, ved å tilføre egne tolkninger, erfaringer og meninger. Jeg mener at det finnes en tilstrekkelig mengde med tomrom i *Dragen* (2018), som gjør at den verken skaper for stor distanse mellom leser og tekst, men heller ikke oppleves som forutsigbar. I noen oppslag formidler verbalteksten og bildene klart hva som skjer, og gir lite rom for leserens personlige tolkninger. Dette mener jeg skjer i oppslag 9. I verbalteksten kommer det frem at Dragen kaster maten på Lilli så hun får den over hele seg, både i håret og på klærne sine. Deretter tramper den opp trappa. På bildet ser vi Lilli med mat over hele kroppen, og Dragen sin hale idet den forsvinner opp trappen. Dette er et eksempel på forankring. Likevel er det også avløsning i dette oppslaget, fordi det er mange detaljer i bildet som ikke kommenteres i teksten, og dermed skaper tomrom som leseren kan fylle selv. Derfor er det viktig at læreren gir elevene tid til å studere hvert oppslag nøye, og kommentere detaljene. Et annet element som skaper tomrom i teksten, men også vekker leserens nysgjerrighet, er bruk av en dragefigur. Ved at dragen i tillegg er tilegnet menneskelige egenskaper og artefakter, setter det i gang leserens fantasi og undring. Dette legger også opp til samtale og diskusjon rundt Dragens utseende. Hvis ikke elevene kommenterer Dragens uvanlige utseende, kan læreren stille åpne spørsmål for å få i gang tankeprosessen deres. Et eksempel på et åpent spørsmål kan være: «Hvilke tanker får dere når dere ser på Dragen?». Ved å fylle tekstens tomrom vil leserens forståelse utvides, og teksten vil oppleves som meningsfull (Iser, 1991, s. 182).

Måten tematikken kommer frem i boka gir rom for både de barna som har opplevd omsorgssvikt og de som ikke har det. Barn som har lignende erfaringer fra eget liv, kan oppleve seg mindre alene om å føle det slik. Å lese om hvordan Lilli håndterer den vonde situasjonen, kan hjelpe leseren til å håndtere situasjonen i sitt eget liv. At boka ender godt, kan betrygge barneleseren og senke terskelen for å si ifra og be om hjelp. Elever som ikke har opplevd omsorgssvikt, kan likevel oppleve identifikasjon med Lilli, fordi de muligens er på

samme alder. Det kan gjøre det enklere for leseren å forestille seg hvordan Lilli har det, og få medfølelse med henne.

En viktig faktor for gode leseopplevelser, er at boka som leses, egner seg for lesergruppen. Ifølge Appleyards fremstilling vil en leser i begynneropplæringa være både leken og fantasifull (Ulland, 2018, s. 261). I tillegg er barn i denne aldersgruppen opptatte av handlingsdrevne tekster, med helter eller heltinner de kan identifisere seg med. Basert på dette vil jeg argumentere for at *Dragen* (2018) passer fint til denne aldersgruppen. En av grunnene til dette, er fordi boka inneholder en dragekarakter. Innslag av fantastisk er ofte noe som appellerer til barneleseren, fordi det skiller seg fra det vi ellers opplever som hverdagslig (Bjørvand, 2020, s. 154). I tillegg tilfører dragen spenning til historien og vekker leserens nysgjerrighet. Noe annet som gjør dragekarakteren ekstra interessant, er måten den er fremstilt. Den er ikledd en rød morgenkåpe, har røde negler og perlesmykker, noe som tilfører lekenhet og humor til historien. Dette avviker fra det vanlige bildet de fleste har på drager, som skumle og farlige vesener. Denne fremstillingen kan gjøre barneleseren nysgjerrig på boka, og dermed skape leselyst. En annen grunn til hvorfor jeg mener *Dragen* (2018) egner seg til begynnerleseren, er fordi boka inneholder en helt. Dragetemmeren dukker brått opp i historien og overvinner den store og sinte Dragen. Boka ender dermed godt, noe som er viktig for lesere i denne aldersgruppen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139).

Til tross for de overnevnte grunnene, kan begynnerleseren likevel ha manglende interesse for *Dragen* (2018), fordi det er en bildebok. Som nevnt tidligere, er det en generell misforståelse hos mange barn og voksne at bildebøker kun er for barn i barnehagen. Dette kan ha negativ innvirkning på interessen for og bruken av slike bøker klasserommet. Derfor mener jeg at det er viktig at lærere tilegner seg mer kunnskap på dette feltet, slik at de innser hvilket potensial som skjuler seg i bildebokmediet. Dersom lærere tar i bruk bildebøker i klasserommet for å skape gode leseopplevelser, kan det vekke interessen deres for slik litteratur, og være med på å endre elevenes negative oppfatning av bildebokmediet.

5.2.2 Følelseshåndtering, mentalisering og empati

Nikolajeva mener at arbeid med bildebøker utvikler barns evner til å håndtere følelser, mentalisere og føle empati (2013, s. 252). Videre hevder Stoltenberg at vi i møte med skjønnlitteratur tar del i de litterære karakterenes liv. Vi setter oss inn i deres ståsted, i deres tanker, følelser og drømmer (2020, s. 35). Dermed øker evnen til mentalisering. I *Dragen* (2018) tematiseres grunnleggende følelser, som sinne, frykt og tristhet, gjennom verbaltekst

og bilder. Siden dette er medfødte og universelle følelser, vil det være enklere for barna å gjenkjenne dem. I tillegg tematiseres noen sosiale følelser, som skyld og kjærlighet. Dette er mer komplekse følelser, som ikke er like enkle å fremstille visuelt, og dermed kan de være vanskeligere for elevene å gjenkjenne. Dersom elevene ikke kommenterer disse følelsene selv, kan læreren lede dem inn ved å stille åpne spørsmål. Et åpent spørsmål kan eksempelvis være «Hvordan tror dere karakteren(e) har det inni seg nå?».

Jeg tror barn enkelt vil kunne gjenkjenne Lillis følelse av frykt, fordi det uttrykkes ganske tydelig gjennom verbalteksten i oppslag 4: «Lilli [...] spenner nakken.», «Pusten sitter fast i halsen» (Dahle & Nyhus, 2018). Begge disse er eksempler på naturlige reaksjoner på frykt. Jeg mener følelsen av frykt også kommer frem gjennom bildene, men ikke like tydelig. Her avløser teksten og bildene hverandre, de tilfører ulik informasjon. Det kan for eksempel være vanskelig å tolke Lillis ansiktsuttrykk, da hun ikke har så tydelige ansiktstrekk. Øynene hennes er helt runde og sorte, hun mangler øyenbryn og munnen er liten. Mangel på tydelige ansiktstrekk kan ha en sammenheng med at det ikke er nok plass i huset til at hun kan få være seg selv fullt ut. Dragen tar altfor stor plass. Til tross for at det kan være vanskelig å tolke ansiktsuttrykket hennes, tror jeg leseren får mye ut av bokas ikonotekst, fordi det gir mer mening når man leser teksten og bildene i samspill. I tillegg mener jeg det er viktig å gi elevene tid til å studere oppslagene, fordi det er mange detaljer i dem som kan være med på å forsterke følelsene som uttrykkes. Jeg opplever at Lilli er trist i noen av bokas oppslag, blant annet på oppslag 9. I dette oppslaget mener jeg at tristheten kommer tydelig frem visuelt, gjennom Lillis kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Likevel tror jeg at noen barn kan oppfatte tristheten ved at de uttrykker medfølelse for Lilli. Det er ganske sterkt å se hvordan Lilli sitter, sammenkrøpet på krakken sin, med mat over hele seg. En umiddelbar tanke er at jeg synes synd på henne.

Når det gjelder følelsen av sinne, vil jeg påstå at denne kommer klart frem både i verbalteksten og bildene gjennomgående i boka. I oppslag 9 er dette ganske tydelig i teksten: «Her har du maten din! sier Dragen og kaster maten på Lilli [...]» (Dahle & Nyhus, 2018). Det å kaste noe på noen, er et ganske klart tegn på sinne. Når det i tillegg er en karakter vi tolker som en voksen, gjør det situasjonen enda verre. Det er fordi en voksen skal være en trygg og varm omsorgsperson. Dette er det motsatte av hva Dragen er i dette oppslaget. Videre i teksten på oppslag 9 står det at «Dragen freser» og «Noe faller i gulvet og knuser» (Dahle & Nyhus, 2018). Kanskje elevene ikke vet hva det betyr å frese. Da må læreren sørge for å forklare dette, slik at teksten gir mer mening. At noe faller og knuser, kan i dette tilfellet

assosieres med Dragens sinne. I bildet på samme oppslag, ser vi kun Dragens hale i det den forsvinner opp trappa. Likevel er det andre elementer i bildet som kan assosieres med sinne. Ved å studere bildet, ser du alt rotet Dragen har skapt: stolen til Dragen er veltet over ende og det ligger flere ting på gulvet, som vi kan tenke oss ble dyttet ned fra spisebordet. Det å kaste ting eller ha veldig brå bevegelser, kan assosieres med sinne.

Som tidligere nevnt, er ikke de sosiale følelsene like enkle å fremstille visuelt (Nikolajeva, 2013, s. 253). Vi finner eksempler på den sosiale følelsen, skyld, i verbalteksten på oppslag 7: «*Kanskje hun ikke hadde ryddet av bordet?*» eller «*Kanskje det var rotete på badet?*» (Dahle & Nyhus, 2018). Her prøver Lilli å finne årsaker til hvorfor Dragen er sint, ved å legge skylden på seg selv. Det kan ha en sammenheng med at Dragen i det tidligere oppslaget (oppslag 6) la skylden på Lilli ved å si: «Det er din skyld alt sammen!» (Dahle & Nyhus, 2018).

En annen sosial følelse som uttrykkes i verbalteksten, er kjærlighet. På oppslag 18 står det «For Dragen er glad i Lilli, så veldig, veldig glad i Lilli» (Dahle & Nyhus, 2018). Å være glad i noen er en direkte kobling til følelsen kjærlighet. Denne følelsen vises også i bildene på noen oppslag. På oppslag 20, bokas siste oppslag, står Dragen i gangen og ser på Lilli og venninnen hennes som er på vei opp trappa. Dragen er forandret. Nå har den på seg en kjole i en dus gulfarge med lyseblå prikker. Den ser på Lilli og venninnen med et lunt blick og et smil om munnen. Dette gjør at Dragen fremstår som snill og varm, i forskjell til tidligere i boka. Både øynene og neseborene har en hjertelignende form. Et hjerte symboliserer kjærlighet, og dermed kan dette være symboler på kjærlighet. Dette kan tolkes som at Dragen har klart å mestre sinnet sitt. Det dukker opp flere hjerteformer i boka, allerede fra forsiden, hvor Dragens kropp former et hjerte. Det kan tolkes som at det finnes en form for kjærlighet mellom Dragen og Lilli, til tross for Dragens aggressive oppførsel. Dette kan bekreftes gjennom eksempelet fra verbalteksten, som jeg påpekte tidligere i dette avsnittet.

5.2.3 Samtale om utfordrende tematikk

Ved å ta i bruk allalderlitteratur i klasserommet, kan du introdusere elevene for tematikk som de kanskje ikke ville valgt å lese om selv. Allalderlitteratur tar ofte opp grunnleggende temaer som er viktige for alle, og dermed er det større sjanse for at det treffer alle elevene. Noen bildebøker, særlig de nordiske, vekker internasjonal oppsikt fordi de er nyskapende, men også fordi de tøyser grenser. De tar opp alvorlig tematikk, samtidig som de har et barnlig preg. Ved å introdusere elever for slik litteratur, kan de få en større forståelse for samfunnet vi lever i.

Denne typen litteratur tar barnet på alvor ved å vise at barndommen også kan være mørk og vond. Livet er ikke et eventyr hvor du kan forvente en lykkelig slutt, og jeg mener det er viktig at elevene innser dette. Litteraturen kan være en trygg måte å få disse erfaringene.

Samtaler om litteratur som tar opp utfordrende tematikk, kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Denne litteraturen kan legge til rette for meningsfulle samtaler og diskusjoner hvor elevene kan dele sine tanker og meninger i klassefelleskapet. Gjennom slik litteratur får vi innblikk i noen andre sitt liv, deres handlinger og valg, i tillegg til deres tanker og følelser. Vi oppdager hvordan karakterene håndterer utfordringene de møter på i livet sitt. Deres løsninger kan være annerledes fra måten vi selv hadde gjort det på, og dermed kan vi lære av dem. Bildeboka *Dragen* (2018) gir oss tilgang til livene til Lilli og Dragen. Vi tar del i hvordan Lilli går fram for å få en endring i hjemmesituasjonen sin. Hun innser at hun ikke har det bra hjemme, og velger å be om hjelp. På en annen side, tar vi del i Dragen sitt liv, som behøver hjelp for å mestre aggresjonen sin. Vi leser om hvor vanskelig Dragen synes det er å holde flammene tilbake, og la være å knurre og frese (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 19). Som leser kan vi oppleve å dele tanker, følelser og opplevelser med de litterære karakterene. På denne måten vil vi oppleve et menneskelig slektskap, fordi vi deler samme drømmer, håp og behov (Stoltenberg, 2020, s. 176).

Samtale om *Dragen* (2018) trenger ikke å handle om omsorgssvikt, men kan handle om boka i seg selv. Samtalen kan gå innom det elevene ser av omsorgssvikt, men ikke nødvendigvis være samtaleens hovedtema. Hva oppdager elevene, hva uttrykker de, hvordan føler de seg. Læreren må få frem hvordan de blir emosjonelt berørte i møte med boka. Dette åpner opp for et fellesskap hvor elevene kan dele private erfaringer hvis de vil, men det er ikke en måte å lokke det ut på. Utgangspunktet er en samtale basert på det de har lest, og dette er noe alle kan bidra til.

5.2.4 Fantastikkens funksjon: Nærhet og distanse

Skjønnlitteratur kan brukes som en inngang til å samtale om utfordrende tematikk uten at det blir for personlig. Leseren kan kjenne seg igjen og oppleve en nærhet til temaet, samtidig som det vil være en distanse der på grunn av det fiktive. Leseren har mulighet til å leve seg inn i den litterære karakterens liv under lesingen, for så å vende tilbake til sitt eget liv etter lesingen. På denne måten vil leseren kunne utvikle og utøve evnen til empati, uten at det krever noe av dem i den virkelige verdenen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Det skapes dermed en distanse til litteraturen. Distanse gjør det mulig å trekke seg ut av historien,

og reflektere over det man har lest. I *Dragen* (2018) vil denne muligheten for distanse gjøre det enklere for leseren å samtale om bokas utfordrende tematikk. Barneleseren kan oppleve distanse fordi handlingen ikke dreier seg om dens eget liv. Under lesingen kan leseren bli følelsesmessig involvert i boka og oppleve å bli berørt av tematikken, men likevel vil det være en avstand knyttet til at dette er noen andres liv. At fortellingen er fiktiv, er med på å skape distanse. Det kan være betryggende for leseren å vite at akkurat det som skjer i fortellingen, ikke har skjedd på ordentlig. Ved bruk av en dragekarakter, tilfører det fantastikk til fortellingen, og dette forsterker det fiktive ved fortellingen.

For elever som har opplevd noe lignende som Lilli, kan det være vanskelig å skape en nødvendig distanse til teksten. Likevel kan boka gi elevene en positiv opplevelse, fordi de ikke føler seg alene om det de har opplevd. Dette beskriver Dahle i takketalen sin etter overrekkelsen av riksmålsprisen for en av sine bildebøker med utfordrende tematikk:

«ordene [kan] gi håp. Og trøst. Og mulighet. Også boka i seg selv kan være en trøster, [...] en støtte for et barn som har opplevd dette, en slik bok kan være en hemmelig venn, en som vet, en som lytter». (Dahle, 2016)

Ut fra dette, kan boka forstås som et hjelpemiddel for barn med vonde opplevelser. Gjennom boka kan barnet også møte mulige måter å håndtere den vanskelige situasjonen på. For eksempel så velger Lilli å henge opp lapper på lyktestolper og oppslagstavler hvor hun har skrevet «Hjelp! Drage i huset. Kan ikke bo hjemme» (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 12). Dette viser konkret og tydelig at Lilli sier ifra og ber om hjelp. Det kan gi et signal til barneleseren om at han ikke skal måtte løse den vanskelige situasjonen selv, men at det finnes noen som kan hjelpe. At boka har en lykkelig slutt, kan også virke betryggende for barneleseren. Det kan gi leseren håp om at det blir bedre, at alt vil ordne seg. I *Dragen* (2018) formidler både verbalteksten og bildet en lykkelig slutt. I begge modalitetene kommer det frem at Dragen smiler (Dahle & Nyhus, 2018, oppslag 20). For Dragen er fortsatt en drage, men nå fremstår den ikke lenger som sint og skummel, men mild og god. Dette forstår jeg ut fra ansiktsuttrykket og kroppsspråket. Øynene er store, men vennlige, munnen former et smil, og den hjerteformede nesen puster ikke lenger ut svart dragepust.

5.2.5 Læreren som litteraturformidler

Stoltenberg (2020, s. 38) beskriver høytlesing som en døråpner til litteraturens verden, særlig for de barna som enda ikke kan lese selv. Dette omfatter begynnerleseren. Her har læreren en

viktig rolle som litteraturformidler. Jeg vil beskrive det som at læreren har nøkkelen til å åpne døra til den skjønnlitterære verdenen. Spørsmålet er bare om hun gjør det, eller om døra forblir låst frem til elevene selv er gamle nok til å rekke opp til hyllen hvor nøkkelen står, og låse den opp selv. Viktigheten av høytlesning understøttes av Appleyard, i det første stadiet for barns leseutvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 139). Det er viktig at lærere i begynneropplæringen forstår hvor stor påvirkning de har, og at de utnytter dette på best mulig måte. For eksempel gjennom magiske høylesingsstunder, preget av innlevelse og engasjement, hvor elevene kan leve seg inn i og oppleve bokas fortelling. Bildebøker egner seg godt til slike høytlesingsstunder. Ommundsen (2018, s. 168) påpeker viktigheten av at elevene har tilgang til bildene underveis, ved at de for eksempel vises på en digital tavle. Dette legger et godt grunnlag for en felles opplevelse, i tillegg til elevenes individuelle leseopplevelser. En høytlesning som er forberedt og godt gjennomført er, ifølge Bjorvand (2002, s. 170), et godt utgangspunkt for utvikling av elevenes leselyst og -glede.

Som lærer kan du påvirke barns utvikling når det gjelder empati og mentalisering. Derfor er det viktig at du er bevisst over ditt eget språk og fokus under den litterære samtalen. Det er viktig at læreren har en undrende holdning til teksten sammen med elevene, til tross for at hun har lest boka tidligere, og forberedt seg til undervisningen. Dette vil gi elevene mulighet til å møte boka med en undrende og nysgjerrig holdning. I tillegg åpner det opp for muligheten til å tolke boka på sin egen måte, basert på egne kunnskaper og erfaringer. Selv om læreren mest sannsynlig har gjort seg opp noen meninger om boka, er det viktig å være åpen for at disse kan bli utfordret av elevene. Elevene kan forstå verbalteksten på en annen måte, oppdage elementer i bildene som læreren ikke har lagt merke til, eller tilføre en annen mening til ikonoteksten. Dette må læreren anerkjenne og gi rom til. I tillegg må hun ha en plan på hvordan han har tenkt å gjennomføre samtalen. Jo nøyere planleggingen er, desto større sjanse er det for at samtalen stimulerer elevenes undring og fantasi, og inviterer til refleksjon. Spørsmålene læreren stiller, er av stor betydning for elevenes utbytte av samtalen. Åpne og autentiske spørsmål inkluderer alle elevene, fordi svarene ofte baserer seg på personlige tolkninger. Det er viktig å verdsette elevenes innspill, slik at de føler at de har en betydningsfull rolle i samtalen. Dette kan gjøres blant annet ved å be dem utdype meningen sin (Aase, 2005, s. 117). I tillegg er det betydningsfullt å få frem de ulike tankene som finnes i elevgruppa, slik at elevene får øving i å motsi, bli motsagt eller bygge videre på andres tanker (Børresen & Persson, 2018, s. 249).

Det er viktig at læreren tar alle elevinnspill like alvorlig, slik at elevene får «[...] positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette kommer frem i et av norskfagets kjerneelementer, *Muntlig kommunikasjon*. Dette er viktig for opplevelsen av å føle seg som en betydningsfull deltaker i samtalen. Ved at elevene får positive opplevelser ved deltakelse i den litterære samtalen, vil det være med på å senke terskelen for å dele sine meninger ved en senere anledning. Det er verdt å påpeke at formålet med den litterære samtalen er å få frem elevenes ulike personlige tolkninger. Dette kan også gjøre det enklere å komme med et bidrag til samtalen. Læreren må modellere hvordan man kan ytre sin egen mening, og samtidig vise respekt for andres tolkninger og meninger i den litterære samtalen. Dette kan føre til at elevene enklere forstår hvordan de selv kan være gode deltakere i samtalen.

Hvor mye læreren bør styre den litterære samtalen, avhenger av elevenes tidligere erfaringer med slike samtaler. I starten, når elevene først introduseres for denne formen for samtale, er det nødvendig at læreren har lagt en plan for samtalen. Det kan også være hensiktsmessig å utarbeide noen åpne spørsmål på forhånd, slik at samtalen skal ta den retningen man ønsker. Likevel må ikke elevene oppleve at de må gi riktige eller forventede svar. Den litterære samtalen skal basere seg på en estetisk lesing av boka, som vil si en lesing for opplevelsens skyld. Dermed må samtalen ta utgangspunkt i disse opplevelsene. Ved lesing av *Dragen* (2018), kan det være stor variasjon i elevenes opplevelser. Noen kan for eksempel tolke boka som en fantastisk fortelling, der Lilli bor med en ekte drage. Andre kan forstå dragen som Lilli sin mor, og dermed få en helt annen opplevelse av fortellingen. Det er viktig å lære elevene at målet med den litterære samtalen, ikke er å komme frem til et korrekt svar eller en felles forståelse. Formålet er å oppleve boka på egne premisser, dele egne tanker og tolkninger, i tillegg til å lytte til og respektere andres forståelser.

Som tidligere nevnt, har jeg erfaringer med at noen lærere unngår å ta i bruk bildebøker med utfordrende tematikk i klasserommet. Det kan være på grunn av usikkerhet knyttet til hvorvidt de har nok kompetanse til å undervise i slik tematikk, der de potensielt kan ende opp med å gå inn i rollen som terapeut. Selv om alle lærere må ta stilling til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, betyr ikke dette at de skal fungere som terapeuter for elevene. Dette er det andre instanser som har hatt og fortsatt skal ha ansvaret for. Disse må skolen ha et fungerende samarbeid med. Det er viktig at lærere klarer å skille mellom den rollen de er ment til å ha i dette arbeidet, i forhold til den de ikke skal innta. Jeg mener at litteratur generelt, men bildebøker spesielt, legger til rette for diskusjon basert på bokas handling. Det

gir deltakerne rom for å dele egne erfaringer, men dette er ikke nødvendig for samtals utvikling eller nytteverdi. Fordelen med å diskutere ut fra den leste boka, er at alle har lik tilgang til historien. Dette gjør det enklere å delta i diskusjonen, med sine personlige tolkninger og refleksjoner av boka. Dersom en elev forteller om vonde, personlige erfaringer etter lesningen av ei bok, er det et valg eleven selv tar. Det bør ikke anses som målet med lesingen, men heller en mulig fordel.

6.0 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

Da jeg begynte å arbeide med dette masterprosjektet var jeg nysgjerrig på hvordan bildebøker kunne formidle utfordrende tematikk for barn, slik som omsorgssvikt i *Dragen* (2018). Jeg ville finne ut av hvordan bildeboka klarte dette, uten å skremme, men likevel bevisstgjøre leseren. Hvordan bokas utforming gjorde den til en skjønnlitterær tekst, ikke en lærebok. Hvordan boka klarte å skape en balanse mellom underholdning og alvor. I tillegg var jeg interessert i å lære mer om hvordan jeg som fremtidig lærer kan ta i bruk dette komplekse mediet i undervisningen. Dette la grunnlaget for det som ble problemstillingen min: *Hvordan blir omsorgssvikt formidlet i bildeboka Dragen (2018) og hvilket didaktisk potensial har ei slik bildebok i begynneropplæringen?*

For å svare på oppgavens problemstilling, har jeg gjennomført en grundig analyse av bildeboka. I den har jeg sett på hva modalitetene formidler hver for seg, men også hvordan de samarbeider og utfyller hverandre. Jeg la merke til hvordan bruk av perspektiv og fargebruk har mye å si for forståelsen av bokas tematikk. Til tross for at det er et knapt fargepallett, med primært gul- blå- og gråfarger, er det mye skygger som fremhever den dystre stemningen i boka. Fargen rød er også viktig å trekke frem. Dragens røde morgenkåpe blir nesten et symbol på aggresjonen. Den sterke fargen skiller seg klart fra resten av fargene i oppslagene. Når *Dragen*, i bokas siste oppslag, ikke har på seg den røde morgenkåpen lenger, blir det gjort tydelig for leseren at det har skjedd en forandring. I tillegg ble jeg interessert i alle detaljene i bokas oppslag. Jo mer jeg studerte dem, desto mer mening oppstod. For hver lesning, kunne jeg også få nye opplevelser og refleksjoner.

Modalitetene i bildeboka gir plass til leseren. Mye av tematikken er «gjemt» i tekstens tomrom. Disse rommene må leseren finne, for så å kunne fylle dem. Dette krever en leser som aktivt tar del i teksten, men det krever også en litteraturformidler som hjelper leseren på veien. Etter å ha gjort en grundig analyse av boka, har jeg blitt mer oppmerksom på hvordan mine erfaringer og kunnskaper avgjør hvordan jeg tolker og forstår boka. Min tolkning av boka er personlig, og kan skille seg fra noen andres tolkning, men likevel vil ingen av dem være mer riktig enn den andre. Dette aspektet ved bildeboka bidrar til inkludering av alle elevenes individuelle tolkninger. Videre kan dette bidra til opplevelsen av mestring, som igjen kan påvirke elevenes lyst til å lese mer.

For å kunne utnytte bildebokas fulle potensial, er lærerens rolle avgjørende. Det har mye å si hvordan læreren legger opp høylesingsstunden og den litterære samtalen i etterkant. For å

lykkes, avhenger det av en lærer som gjør et grundig forarbeid. Dragen er rik på detaljer i bildene, som kan være gode å bygge en samtale rundt. Det er viktig å gi elevene tid til å studere bokas oppslag, prate om det de ser og hva de tror det betyr. Dette vil gi rom for aktive deltakere, som vil få mest mulig utbytte av litteraturformidlingen. Læreren må trekke seg tilbake, og la elevene sette ord på sine tolkninger og refleksjoner. I tillegg må læreren motivere til deling av individuelle tolkninger, fremfor å komme frem til én korrekt løsning.

Det er ikke enkelt å komme med et konkret svar på hva bildebokas potensial er. Det er fordi dette potensialet er stort og innebærer flere sider. Bildeboka kan bidra til så mangt. Hvis jeg likevel må velge ut det viktigste, vil jeg påstå at det er hvordan bildeboka bidrar til å gi elevene leseopplevelser. Det er disse leseopplevelsene som legger grunnlaget for den videre lesingen og utforskningen av bildebokuniverset, men også generelt det skjønnlitterære universet. De gode leseopplevelsene, som berører leseren emosjonelt, slipper den inn i noen andre sin livsverden, og lar den være noen andre, hvert fall for en liten stund – det er disse vi må få inn i skolen hvis vi ønsker å øke elevenes leselyst.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg mye innsikt og kunnskaper om bildeboka. Viktigst av alt er likevel det at jeg sitter igjen med kunnskap om hvordan jeg som fremtidig lærer kan ta i bruk et slikt komplekst medium på best mulig måte. Jeg er blitt mer bevisst min rolle som litteraturformidler, og påvirkningen jeg har på elevenes opplevelser, så vel som deres glede for litteratur.

6.1 Videre studier

Det har vært interessant å gå i dybden på én utvalgt bildebok og undersøke hvordan den formidler temaet omsorgssvikt. I tillegg har det vært interessant å se for seg hvordan boka kan tas i bruk i begynneropplæringen. Dette er et tema jeg kunne tenke meg å forske videre på.

Det hadde vært spennende å gjennomføre intervjuer med lærere om deres oppfatning av bildebøker med utfordrende tematikk. I tillegg hadde det vært interessant å se hvordan lærere hadde valgt å ta i bruk boka med sine elever. Dersom prosjektets tidsramme var større, kunne det vært interessant å undersøke hvordan elever opplever og tolker slike bøker, og sett dette i lys med lærernes forutinntatte oppfatninger og holdninger.

7.0 Litteraturliste

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 13. januar). *Hva er omsorgssvikt*.
https://www.bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/omsorgssvikt/
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20.11.1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barthes, R. (1977). The Rhetoric of the Image. I Barthes, R. *Image, Music, Text*. Utvalg og oversettelse ved S. Heath. Fontana Press.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske bildetboka*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjorvand, A-M. (2002). Når barn leser bildebøker. I A.M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69-81). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 154-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62-76). Universitetsforlaget.
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 247-258. <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Christensen, N. (2012). Betydningsladet. Om analyse af billedbøger. I A. Q. Henkel & M. B. Johansen (Red.), *Billedbøger: En grundbok* (s. 71-81). Dansk lærerforeningens forlag.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm AS.
- Dahle, G. (2013). Bilderböcker som lekplats. I U. Rhedin, O. K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 100-119). Alfabeta.
- Dahle, G. (2016, 22. oktober). *Språket som verktøy, språket som lampe*. Riksmålsforbundet.
<https://www.riksmalsforbundet.no/spraket-verktoy-spraket-lampe/#>
- Didaktikk. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 05. april 2023 fra <https://naob.no/ordbok/didaktikk>
- Drittunge. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 26. mars 2023 fra <https://naob.no/ordbok/drittunge>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Guanio-Uluru, L. (2018). Fantasy litteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 107-126). Universitetsforlaget.

- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3-4, 163-168.
- Haug, P. (2011). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 19-39). Høyskoleforlaget.
- Herzog, I. C. & Helgesen, P. (2021, 9. juni). Gro Dahle. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Gro_Dahle
- Iser, W. (2000). The Reading Process: A Phenomenological Approach. I D. Lodge (red.), *Modern Criticism and Theory* (2. utg.). London: Longman
- Iser, Wolfgang. (1991). [1978] *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lystrup, M. (2020, 16. januar). -Det er mitt ansvar å vise noen barndommer som ellers ikke kommer til syne. *Samtiden: tar pulsen på tiden og kulturen*. <https://samtiden.no/magasinet-plot/2019/det-er-mitt-ansvar-a-vise-noen-barndommer-som-ellers-ikke-kommer-til-syne>
- Mørstad, E. & Tschudi-Madsen, S. (2023, 23. februar). Fargesymbolikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fargesymbolikk>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading teacher*, 67(4), 249-254. <http://www.jstor.org/stable/24573569>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (Utvalg og innledning av Irene Engelstad, oversatt av Agnete Øye). Pax.
- Nyhus, S. (2018, 1. november). Lys og skygger i «Dragen». *Svein Nyhus*. https://sveinnyhus.blogspot.com/2018/11/bildebokskolen-86-lys-og-skygger-i_1.html

- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. Garmann (Red.), *Danne og utdanne: litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Novus.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. Stokke Seierstad & E. Tønnesen Seip, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 151-170). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Potensial. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 05. april 2023 fra https://naob.no/ordbok/potensial_1
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Sejersted, J. & Vassenden, E. (2007). *Lyrikkhåndboken. 101 dikt og tolkninger*. Spartacus.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Slettan, S. (2018). *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Smith, B. H. (2016). What Was «Close Reading?» A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, 16(87), 57-75. <https://muse.jhu.edu/article/633173>
- Solstad, T. & Österlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 7-14. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3991>
- Stokke, R. S. & Tønnessen E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. Stokke Seierstad & E. Tønnesen Seip, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 19-31). Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring. Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.
- Sørensen, B. (1983). Teksten og eleven. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen* (s. 11-31). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Tysvær, A. & Ottesen, S. H. (2020). Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 69-84. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Tønnessen, E.S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 171-194). Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. Stokke Seierstad & E. Tønnesen Seip, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 325-349). Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget

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

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i norsk?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

Willumsen, U. (1991). *Fargelære*. Ad Notam.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. N. Kvalsvik & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.