



# Høgskulen på Vestlandet

## MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:35	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MBUL550 1 MA		
<b>Intern sensor:</b>	Hege Emma Rimmereide		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 551

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGAVE

Poetisk lek i ord og bilder: Litterære  
klasseromsamtaler om karnevaleske  
diktbildebøker.

Playing poetically with words and pictures:  
Literary conversations  
on carnivalesque poetry picturebooks  
in the classroom.

**Anne Lise Brandsøy**

**Master i barne- og ungdomslitteratur**

**Avdeling for lærerutdanning**

**15.05.2017**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Forord**

Å jobbe frem denne avhandlingen har vært hardt arbeid, men feltarbeidet og analysearbeidet har også fylt dagene med mye humor og latter. Opplevelsen av å jobbe seg gjennom et krevende masterstudium, og samtidig få lov å le uhemmet under arbeidet, har tilført meg mye energi. Jeg håper at du som leser også vil le litt.

Jeg ønsker å takke Mehmet, Jacob, Thomas, Andreas og Ida for motiverende og oppmuntrende ord gjennom disse to årene. En ekstra takk til Mehmet for at du fikk meg med ut på fjellturer hele denne siste våren. Det gav energi og hjalp meg til å mestre lange skriveøkter.

Takk også til Elisabeth som ved flere anledninger bidro med ”skrivestue” på fjellet, og til Charles som hjalp til med sine datakunnskaper i en hektisk innsjutt.

Stor takk til lærer og elever som gjennom litterære samtaler om diktbildebøkene gav meg et innholdsrikt observasjonsmateriale, og til medstudenter og forelesere for konstruktive seminarer.

Min fantastiske veileder, Berit Westergaard Bjørlo, fortjener en ekstra stor og kjærlig takk. Med din kunnskap, vennlighet, utstråling og trygghet har du loyet meg gjennom arbeidet med avhandlingen. Tusen takk!

## Sammendrag

I denne masteravhandlingen undersøkes hvordan karnevaleske diktbildebøker kan tilføre klasserommet estetiske opplevelser gjennom litterære samtaler. De utvalgte diktbildebøkene er *Mustafas kiosk* av Jacob Martin Strid (2011) og *Skurker og agurker, pirater og undulater* av Sylvelin Vatle (2009).

I analysen av bildebøkens karnevaleske trekk, bygger jeg både på Mikhail Bakhtins teori om middelalderens latterkultur og på studier av karnevaleske trekk i barns egen tekstkultur. Med utgangspunkt i diktbildebøker som primærlitteratur, er bildebok en del av teorigrunnlaget. Avhandlingen bygger også på teori om litteraturredidaktikk med særlig fokus på litterære samtaler.

Begrepet estetiske opplevelser ser jeg i lys av Hans-Georg Gadamer's teoretiske refleksjoner om estetisk erfaring. Jeg trekker også inn Louise Rosenblatts teori om estetiske og efferente lese måter. Hennes lese teori har fått stor betydning innenfor nyere litteraturredidaktikk, og i denne avhandlingen er Rosenblatts tenkning sentral både for drøftingen av estetikkbegrepet og som grunnlag for analysene av elevrespons i de litterære samtalene.

Bakgrunnen for avhandlingen er ønsket om å undersøke hvordan lesinger av karnevaleske dikt kan tilføre klasserommet estetiske opplevelser. De litterære samtalene jeg har analysert er gjennomført i hel klasse. Studien bidrar slik til å studere elevs estetiske opplevelser gjennom litterære samtaler i en full klasse til forskjell fra studier av litterære samtaler som er gjennomført med mindre grupper barn. Med diktbildebøker som primærlitteratur, plasserer studien seg også innenfor en sjanger og et medium det er lite forskning på.

Diktbildebøkene analyseres med utgangspunkt i karnevaleske trekk som kommer til uttrykk i samspillet mellom de verbale og visuelle modalitetene. Analysen knytter moment i dikt og bilder både til middelalderens latterkultur og til karnevaleske trekk i barns egen tekstkultur. Videre analyseres elevresponsen slik den framtrer i de litterære samtalene. Funnene viser at elevenes sanselige opplevelser av dikt og bilder, og deres forståelse av leken med ord og begreper, roller og situasjoner i diktbildebøkene, er essensielle komponenter i den estetiske opplevelsen.

## **Abstract**

This master dissertation explores how carnivalesque children's picturebooks may create aesthetic experiences in the classroom through literary conversations. The poetry picturebooks selected are *Mustafas kiosk* by Jacob Martin Strid (2011) and *Skurker og agurker, pirater og undulater* by Sylvelin Vatlé (2009).

In the analysis of the picturebooks' carnivalesque characteristics I build on Mikhail Bakhtin's theory of medieval laughter culture and on studies of carnivalesque characteristics in children's own textual culture. Children's poetry picturebooks are used as primary sources and, thus, picturebook theory make up part of the theoretical foundation.

The dissertation also builds on theory of literature didactics with particular focus on literary conversations.

The concept of aesthetic experience I see in light of Hans-Georg Gadamer's theoretical reflections on aesthetic experience. I also use Louise Rosenblatt's theory on efferent and aesthetic reading. Her reading theory has recently had great significance within literature didactics and is, in this dissertation, central in the discussion of the concept of aesthetics and as a foundation for the analyses of student responses in literary conversations.

The motivation for the dissertation is a wish to explore how readings of carnivalesque poems may give rise to aesthetic experiences in the classroom. The literary conversations I have analysed have been carried out in a whole class. The study thus contributes to explore students' aesthetic experiences in an undivided school class as opposed to studies of literary conversations performed in smaller groups of children. With poetry picturebooks as primary sources the study places itself within a genre and a medium on which there is currently little research available.

The poetry picturebooks are analysed based on the carnivalesque characteristics that are expressed in the interactions between the verbal and visual modalities. The analysis relates elements of poems and pictures to medieval laughter culture and to carnivalesque characteristics in children's own textual culture. The students' responses are further analysed as they emerge in the literary conversations. The findings show that the students' sensuous experiences of poems and pictures and their understanding of the play with words and

concepts, roles and situations in the poetry picturebooks, are essential components in the aesthetic experience.

# Innholdsfortegnelse:

**Forord**

**Sammendrag**

**Abstract**

**Biddeleste**

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av materiale	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Teori, metode og struktur	5
<b>2. Teori</b>	<b>7</b>
2.1 Karnevalesken i et bakhtinsk perspektiv	7
2.2 Karnevalesken i barns egen tekstkultur	9
2.3 Karnevaleske trekk i barnelitteratur skrevet av voksne	11
2.4 Bildebøker	13
2.5 Estetisk erfaring	16
2.6 Den litterære samtalen	19
<b>3. Metode</b>	<b>24</b>
3.1 Observasjon som kvalitativ metode	24
3.2 Reliabilitet og validitet	27
3.3 Transkripsjoner og dataanalyse	29
3.4 Nærlesing som metode	30
<b>4. Analyse av diktbildebøkene</b>	<b>31</b>
4.1. <i>Mustafas kiosk</i> av Jacob Martin Strid	31
4.1.1 Paratekster	31
4.1.2 Titteldiktet ”Mustafas kiosk”	36
4.1.3 ”En tønne full av snørr”	38
4.1.4 ”Syv stygge slimtroll”	40
4.2 <i>Skurker og agurker, pirater og undulater</i> av Sylvelin Vatle	41
4.2.1 Paratekster	42
4.2.2 ”Skurkedikt”	46
4.2.3 ”Undulatdikt”	47
<b>5. Analyse av elevresponsen</b>	<b>51</b>
5.1 Planlegging og gjennomføring av feltarbeidet	51
5.2 Valg av kategorier	56
5.2.1 Ordforståelse	58
5.2.2 Sansing, utrop og nonverbal respons	62
5.2.3 Visuelle inntrykk og visuell respons	70
5.2.4 Personlig tilnærming og meddiktning	76
<b>6. Konklusjon</b>	<b>83</b>
<b>Litteraturliste:</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>89</b>

## **Bildeliste**

### Mustafas kiosk av Strid:

- S. 31            Bilde 1: Forside
- S. 31            Bilde 2: Bakside
- S. 33            Bilde 3: Fremre innsideperm
- S. 33            Bilde 4: Bakre innsideperm
- S. 34            Bilde 5: Forsatsblad
- S. 34            Bilde 6: Tittelside
- S. 36            Bilde 7: Titteldiktet ”Mustafas kiosk”
- S. 38            Bilde 8: ”En tønne full av snørr”
- S. 40            Bilde 9: ”Syv stygge slimtroll”

### Skurker og agurker, pirater og undulater av Vatle:

- S. 43            Bilde 10: Ytterpermer
- S. 44            Bilde 11: Fremre innsideperm
- S. 44            Bilde 12: Bakre innsideperm
- S. 44            Bilde 13: Tittelside
- S. 46            Bilde 14: ”Skurkedikt”
- S. 48            Bilde 15: ”Undulatdikt”

### Bilder fra elevresponsen:

- S. 67            Bilde 16: Hva vil du gjøre med snott? Eksempel 1
- S. 67            Bilde 17: Hva vil du gjøre med snott? Eksempel 2
- S. 71            Bilde 18. Hendelseskart, eksempel 1
- S. 71            Bilde 19. Hendelseskart, eksempel 2
- S. 71            Bilde 20. Hendelseskart, eksempel 3
- S. 80            Bilde 21: Biodikt, eksempel 1
- S. 80            Bilde 22: Biodikt, eksempel 2



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av materiale

Som pedagog på småskoletrinnet har jeg gjennom flere år kjent på gleden ved å lese dikt, rim og regler for barn. Leken med språk, morsomme vendinger og illustrasjoner som åpner opp for oppdagelsesferd har gitt meg mange gode opplevelser i klasserommet. Samtidig har dikt som rommer andre stemninger tilført klasserommet dybde og refleksjon.

Gjennom masterstudiet har jeg blitt kjent med flere diktbildebøker, blant annet *Med kråkenebb og kråkeføter* av Per Olav Kaldestad og Hilde Kramer utgitt i 2010, som gav meg inspirasjon til å gjøre en undersøkelse av elevers respons på utvalgte illustrerte dikt fra denne boken. En liten gruppe barn på fjerde trinn deltok, og tanken om å gjennomføre masteravhandlingen med dikt for barn på småskoletrinnet begynte å forme seg.

Det er ulike innfallsvinkler og metoder for å arbeide med skjønnlitteratur i barneskolen, og den litterære samtalen er en metode jeg har mye erfaring med. Litterære samtaler åpner opp for mange rom i møte med litteratur. Fortellingsbøker, bildebøker og dikt kan være utgangspunktet for slike samtaler, og for meg har det vært naturlig å velge bildeboken for litterære samtaler på småskoletrinnet. Det mest spennende ved disse litteraturmøtene er elevresponsen. Man vet aldri hva som vil åpne seg når man planlegger økten. Du har som pedagog dine tanker om hva du vil fremheve og legge vekt på, men elevenes respons, opplevelser, refleksjoner og tanker skal også løftes frem. Slik blir ingen samtaler like selv om det er samme bok som leses. Jeg glemmer aldri en litterær samtale om *Snill* av Dahle og Nyhus. Tekst og illustrasjoner skapte en magisk stemning i klasserommet der elevene kom med tanker og innspill som skapte en spesiell lesing. Midt i samtalen kom rektor for å gi en beskjed. Hun kjente på stemningen, glemte beskjeden, fant en stol, og ble der til lesingen og samtalen var over og vi skulle starte med illustrasjonsarbeid til boken. Denne hendelsen er et eksempel på at litterære samtaler kan åpne for ulike stemmer og magiske opplevelser.

Med dikt og litterære samtaler som bakteppe begynte retningen for avhandlingen å forme seg. Deler av undersøkelsen falt på plass, og primærlitteraturen skulle velges. Jeg var som sagt bestemt på at dikt skulle være den litterære formen, og jeg var også ekstra nysgjerrig på karnevaleske dikt. Slik begynte jeg å kikke i egne hyller, og veien ble kort til *Mustafas kiosk* av Strid, og *Skurker og agurker, pirater og undulater* av Vatle.

Da jeg for noen år siden oppdaget diktbildeboken *Skurker og agurker, pirater og undulater* av Sylvelin Vatle og valgte å bruke den i undervisningssammenheng, merket jeg meg at diktene appellerte til elevene med sine karnevaleske innspill og morsomme illustrasjoner. Elevene ble imponert over at andre barn hadde fått lov å lage bilder i en bok. Diktbildeboken med dikt av Vatle og illustrasjoner gjort av barn, og deretter bearbeidet av Tone Sverdrup Schmidt, er utgitt i 2009. I en e-post (09.03.17.) forteller Vatle at hun mener å huske at det var tredje, fjerde og femte trinn som deltok i illustreringen av diktene. I samarbeid med forlaget plukket Vatle ut tegninger med særpreg, friske farger og sterkt følelsesuttrykk. Illustrasjonene ble videre bearbeidet av kunstneren Tone S. Schmidt. Hun satte barne-tegningene sammen, også med egne illustrasjoner, og slutførte layouten <sup>1</sup>. Diktsamlingen handler om skurker og pirater, men også om ulike dyr som oppfører seg ganske rart. Da jeg brukte boken i undervisningssammenheng, fikk vi mange morsomme lesetunder og opplevelser i klasserommet.

I møte med *Mustafas kiosk* av Jacob Martin Strid, 2011, opplevde jeg et jubelbrus første gang jeg entret klasserommet med boken under armen. De fleste elevene i klassen hadde lest den i barnehagen, og da de så boken igjen kunne jeg kjenne forventningen som dirret i luften. Det var ikke vanskelig å forstå at lesetundene i barnehagen hadde vært fylt av latter og morsomme opplevelser. Deres første møte med boken hadde tydeligvis gitt et litterært ”kick”, og de fleste som kjente diktbildeboken satt med smilet til oppover ørene og ventet på sitt favorittdikt.

Mustafas kiosk er en diktbildebok med dikt og illustrasjoner av Strid utgitt i Danmark i 1999. Boken handler om Mustafa som driver en kiosk i København, og har også andre dikt på rim for barn. Strid fremhever i et intervju i *Barnebokkritikk*, (Sokkendal, 2016), at på den tiden han skrev *Mustafas kiosk*, ble det påpekt at det var mest hvite mennesker representert i barnelitteratur. Strid ville bidra til en endring i dette, og tok Mustafa med i diktbildeboken. Dette innslaget gjorde at diktbildeboken ble sett på som en politisk venstreorientert bok i Danmark (Sokkendal, 2016). Tre år senere ble *Mustafas kiosk* utgitt i Sverige, og siste eksemplar ble solgt i 2009. Elleve år etter den svenske utgivelsen ble Mustafa-figuren gjenstand for en kortvarig diskusjon i Sverige, da noen mente at boken fremstilte muslimer stereotypet og rasistisk. I intervjuet med Sokkendal, som jeg har referert til ovenfor, forklarer

---

<sup>1</sup> Sylvelin Vatle, e-post mottatt 09.03.17.

Strid noe av grunnen til at denne debatten blusset opp så lenge etter utgivelsen av boken. I 2013 var det en aktiv politiker i Sverige med navnet Mustafa. Ved folks hyppige googlesøk på navnet hans, dukket også forsiden fra Strids bok frem, og debatten i media var i gang. I en e-post (26.01.16.) forteller en representant fra det svenske forlaget Kabusa Bøcker at de etter denne debatten unnskyldte utgivelsen av boken, og at de valgte å ikke trykke flere opplag av *Mustafas kiosk*<sup>2</sup>. Diktbildeboken har ikke møtt motstand i Danmark, og den ble også uten komplikasjoner utgitt i Norge i 2011, oversatt av Erlend Loe.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemformuleringen for studien er: Hvordan kan karnevaleske diktbildebøker tilføre klasserommet estetiske opplevelser gjennom litterære samtaler? Forskningsspørsmålene som tar utgangspunkt i nøkkelbegrepene karnevaleske, diktbildebøker, estiske opplevelser og litterære samtaler, er formulert som vist nedenfor:

- Hvilke karnevaleske trekk kommer til uttrykk i tekst og bilder?
- Hvilke karnevaleske trekk i diktbildebøkene er elevene opptatt av?
- Hvordan kommer opplevelsen av de karnevaleske bildebøkene til uttrykk hos elevene?
- Hvilken rolle spiller den litterære samtalen for elevenes respons på tekst og bilder?

## 1.3 Tidligere forskning

Denne undersøkelsen er naturlig å definere som klasseromforskning, da feltarbeidet foregår i en hel klasse på barnetrinnet. I litteratursøk på klasseromforskning innenfor barne- og ungdomslitteratur, får jeg få treff. De fleste studier av barns leserrespons gjennomføres i mindre grupper, men heller ikke slike studier finnes det mange av i norsk sammenheng. I løpet av det siste tiåret er det kommet tre doktorgradsavhandlinger som inkluderer empirisk forskning om barns leseropplevelser av bildebøker. Ingeborg Mjørs (2009) avhandling undersøker foreldres høytlesinger med fokus på de meningsskapende prosessene som utspiller seg i denne lesesituasjonen. Anna Skaret (2012) undersøker hvordan kulturmøter tematiseres i barnelitteratur, og hun inkluderer også en undersøkelse av en gruppe barns litterære meningsskaping i møte med denne litteraturen. Trine Solstad (2015) har forsket på hvordan barn opplever bildebøker i lesestunder i barnehagen, og analysen fokuserer på hvordan barna samhandler med bildene, hverandre og høytleseren. Disse tre nevnte

---

<sup>2</sup> Kerstin Aronsson, e-post mottatt 26.01.17.

doktorgradsavhandlingene er viktige bidrag til forskning om barns forståelse og opplevelse av litteratur. Det er også gjennomført masterstudier innenfor dette området, og forskningsfeltet er i utvikling.

Et større litteraturprosjekt som har forgått over flere år, har munnet ut i boken *Inn i teksten-ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (2007). Prosjektet ble igangsatt av Norsk Barnebokinstitut i 1999. Norsk kulturråd stod for finansieringen de tre første årene, og Marianne Lillesvangstu var prosjektleder. Prosjektet viser til litteraturformidling der ulike lesinger med elever blir beskrevet. Utdrag fra elevers loggbøker, og andre innslag fra litterære samtaler med nyere barne- og ungdomslitteratur blir presentert. I bokens innledning vises det til noe av bakgrunnen for bokens faglige innhold, der det fremheves at prosjektene hadde ført til et ønske om å dele erfaringer, leseeksempler fra elevene og opplegg for å gjennomføre litteraturarbeid i skolen ( Lillesvangstu, Seip Tønnesen, Dahll-Larsson, 2007, s. 129). *Inn i teksten-ut i livet* har spilt en viktig rolle i forhold til tenkning om, og arbeid med litterære samtaler. Boken med sine metodiske eksempler har fungert som modell for mange pedagoger.

Diktbildebøker er utgangspunktet for de litterære samtalene i denne studien, og Anne Skaret (2015) skriver at man ”kan snakke om at det poetiske er et *punkt* hvor det kunstferdige språket og barnespråket møtes” (Skaret, 2015, s. 8). Hun formidler også at til tross for dette, er barnelyrikk en neglisjert sjanger innenfor barnelitterær forskning (s.8). I boken *Poetry and childhood* viser også Moraq Styles (2010) at barnelyrikkfeltet er “underresearched”, og hun mener videre at dikt for barn er neglisjert også i skolesammenheng (Styles, 2010, s. xiv). Styles har selv bidratt sterkt til viktig forskning om britisk barnelyrikk. I boken *From the garden to the street. Three hundred years of poetry for children* (1998) analyserer hun blant annet hva som kjennetegner humoristiske dikt for barn.

María del Rosario Neira-Piñeiro (2013) sier at majoriteten av undersøkelser innenfor bildebokforskning knyttes til de narrative bildebøkene (Neira-Piñeiro, 2013, s. 15). Hun mener derfor det er behov for studier av diktbildebøker. Berit W. Bjørlo (2015) fremhever også at bildebokforskning de siste tiårene har vært dominert av narrative sjangrer, og at barnepoesien i bildebøker har fått mindre oppmerksomhet. Illustrasjoner knyttet til dikt er ofte blitt sett på som sekundære i forhold til diktene (Bjørlo, 2015, s. 105).

Denne studien bidrar til barnelitteraturfeltet ved å analysere litterære samtaler som gjennomføres i hel klasse. Barns leserrespons undersøkes slik i en større gruppe elever som er i dialog både med hverandre og med læreren. Studien bidrar også til bildebok- og barnelyrikkfeltet da primærlitteraturen er diktbildebøker, der de karnevaleske trekkene vil være fremtredende. I tillegg bidrar avhandlingen til å løfte frem hvordan karnevaleskens temaer og uttrykksformer kan fungere som inngang til estetiske opplevelser i klasserommet.

#### **1.4 Teori, metode og struktur**

Med karnevaleske diktbildebøker som primærlitteratur for studien, har jeg valgt å bruke kulturfilosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtins (2001) studier av middelalderens karneval og latterkultur som et teoretisk grunnlag. Hans tekster om karnevaleskens historiske røtter i middelalderens latterkultur danner bakteppe også for andre studier av karnevalesk barnelitteratur som jeg viser til. Jeg bygger særlig Joseph T. Thomas (2007) sine studier av karnevaleske dikt fra barns egen tekstkultur og på hans analyser av karnevaleske dikt for barn skrevet av voksne. I tillegg trekker jeg inn Carl Lauritz Lund-Iversens (1989) studie om ulike traderingskulturer for barns egenproduserte tekster.

Ettersom det er diktbildebøker som er primærlitteraturen bygger jeg også på bildebokteori som fremhever samspillet mellom tekst og bilder. Paratekstenes funksjon for den helhetlige lesingen er også et viktig element i analysen. Her viser jeg til Gérard Genettes (1997) paratekstteori og også til forskere som har anvendt hans teori i studier av bildebøker, blant andre Nikolajeva og Scott (2001) og Ingeborg Mjør (2010).

Litterære samtaler er en fagdidaktisk metode som er forankret i litteraturredidaktisk teori. Olga Dysthe (2003), Laila Aase (2005) og Åsmund Hennig (2010) er forskere som i norsk sammenheng har bidratt til teorifeltet om litterære samtaler, og i teorikapitlet drøfter jeg den litterære samtalen i lys av deres didaktiske refleksjoner.

For å undersøke hvordan diktbildebøkene tilfører klasserommet estetiske opplevelse, velger jeg å fremheve og støtte meg på filosofen Hans-Georg Gadamer (2001a) teori om estetisk erfaring, som viser til at sansing og forståelsen av kunstverket virker sammen.

Litteraturredidaktikeren Louise Rosenblatts (1994) teori om estetisk og efferent lesing innebærer at estetisk lesing er i dialog med våre erfaringer fra den virkelige verden, og derfor inngår også efferente lese måter i min undersøkelse av elevenes leserrespons. Gadamer og

Rosenblatt er slik et teoretisk fundament for mine studier i forhold til å undersøke den estetiske opplevelsen i klasserommet.

Kvalitativ forskning med observasjon som metode er utgangspunktet for feltarbeidet. I metodekapitlet gjør jeg rede for denne metoden med vekt på observatørens rolle, studiens reliabilitet og validitet, og transkripsjoner. Som ikke-deltakende observatør med feltnotater, videoopptak og lydopptak får jeg gjennom de litterære samtalene tilgang til det datamaterialet som er grunnlaget for analysen av elevresponsen. Videre har jeg undersøkt og transkribert opptakene fra feltarbeidet, og jeg analyserer disse opp mot teoriene som ligger til grunn for studien. Som en del av studien presenterer jeg en analyse av diktbildebøkene med vekt på karnevaleske trekk i paratekstene og i de utvalgte illustrerte diktene. Samspillet mellom dikt og bilder er også essensielt i denne analysen. Avhandlingens analyser er slik delt i to hovedkapitler. I det første presenter jeg analyser av selve diktbildebøkene med vekt på hvordan ulike karnevaleske trekk fremtrer i paratekstene og i illustrerte dikt. I det andre undersøker jeg elevenes respons på diktbildebøkene. Avslutningsvis ser jeg funnene i lys av studiens teorigrunnlag og forskningsspørsmål.

## 2. Teori

I denne studien undersøkes barns estetiske opplevelser av karnevaleske dikt og bilder. Karnevalistisk litteratur er litteratur med en motkultur til den dominerende kulturen i samfunnet. Denne motkulturen tar utgangspunktet i karnevalet i middelalderen. ”Det populære og inkluderende aspektet ved karnevalet gir det en demokratisk og anti-autoritær dimensjon med latteren som kjennetegn” (Lothe, Refsum og Solberg, 2007, s. 105). For å belyse dette er det hensiktsmessig å ta et tilbakeblikk på latterens historie, da den er essensiell i forhold til karnevalbegrepet. Den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin har i sin tekst *François Rabelais og folkekulturen i middelalderen og renessansen* (2003)<sup>3</sup>, beskrevet sentrale moment tilknyttet latterkulturens karnevaleske trekk med middelalderen og renessansen i sentrum. Hans studier danner videre grunnlag for å undersøke karnevaleske trekk i skjønnlitteratur, der hans tekster er sentrale for å karakterisere, fremheve og undersøke moment fra latterkulturen i barns egen tekstkultur og barnelitteratur for øvrig. Jeg vil i dette kapitlet formidle deler av hans tenkning og undersøkelser om karnevalesken.

### 2.1 Karnevalesken i et bakhtinsk perspektiv

Middelalderens karnevaltradisjoner og fester utspilte seg først og fremst på markedsplasser, i gater og på vertshus, og gjerne i tilknytning til religiøse markeringer og årstider. Det meste som kunne fremstilles subversivt og obscønt ble gjenstand for dette. Også kirkens og offentlighetens fremstående personer ble harselert med. Under karnevalet før fastetiden fråtset man gjerne i mat over flere dager. Lek med maten og inntak av mengder med alkohol var også en del av slike festligheter. Denne latterkulturen, med sin ekstreme humor, levde parallelt med religionens strenghet.

Ifølge Michael Bakhtin (2003) fordømte tidlig kristendom latterkulturen ut fra tanken om at latteren og gjøgleriet ikke kom fra Gud, men fra djevelen. Dårefestene, med parodiering av den offisielle kult og fråtsing og fyll, var i startfasen legaliserte fester av en mild karakter, og ble feiret i kirkene. Etter hvert ble festene illegale, men til tross for forbudet levde de videre som en del av middelalderens latterkultur utenfor kirkens rom (Bakhtin, 2003. s. 46 - 47). Bakhtin viser også til at det på 1400-tallet ble forfattet en forsvarstale (apologi) for karnevalets nyttige funksjoner. Trangen til dumhet og narreri ble sammenlignet med

---

<sup>3</sup> Utgitt på russisk i 1962.

vintønner som trengte luft. Dette narreribehovet burde få leves ut minst en gang i året, og det ble presisert at man etter slike festligheter kunne vende tilbake til gudfryktighet.

Ved alle disse folkefestene kledde folk seg ut for å kunne skifte roller og status. Narren kunne fremstå som biskop, konge eller andre sentrale skikkelser tilknyttet kirken og offentligheten. Klærne ble ofte vrent, og man kunne like gjerne gå med buksen på hodet. Bakhtin formidler at ”*det opphøyede byttet plass med det lave, det opphøyede og gamle, det avsluttede og ferdige kastes ned i det fysisk kroppslige helvete for å dø og bli født på ny (fornyelse)*” (Bakhtin, 2003, s. 57).

I litteratur om latterkulturen blir begrepet det *fysisk-kroppslige prinsipp* fremhevet. Dette prinsippet binder sammen verden, kroppen og samfunnet. Man har samleie, føder, spiser (fråter), kvitter seg med avfallsstoffer og dør, og gjennom dette er kroppen en del av fornyelsen. Latteren og det fysisk-kroppslige prinsipp ble på denne måten relatert til gjenfødelse der essensen i det groteske var å vise motsetninger i livet. Et bilde av en olding som fødte et barn kunne være symbol på denne gjenfødselen. Bakhtin betegner latterkulturens og karnevalets gjøgling med kroppsfunksjoner, fødsel og død, som en fysisk-kroppslig triumf: ”I denne forbindelse har selv det groteske motivs fysisk-kroppslige substrat, mat, vin, kjønnsdrift og kroppens organer en dyp positiv karakter. Det fysisk-kroppslige prinsipp triumferer” (Bakhtin, 2003, s. 33). Overskudd og tilvekst ble det positive resultatet av den denne triumfen.

Renessansens forhold til latteren kom først og fremst til uttrykk gjennom litteraturen.

Bakhtin viser hvordan folkelatteren med sin vulgaritet er en del av renessansens litteratur.

Et helt årtusen av uoffisiell folkelig latterkultur brøt inn i renessansens litteratur. Denne tusenårige latter ikke bare befruktet litteraturen, men ble selv befruktet av den. Den inngikk i epokens mest progressive ideologi, i den humanistiske viten og den høye litterære teknikk (Bakhtin, 2003, s. 45).

Med dette fremholder Bakhtin at middelalderens latterkultur ble videreført under renessansen, men også at den ble inkorporert i epokens uttrykk for tidens nye, kritiske og frie bevissthet.

Den franske forfatteren François Rabelais (1494 - 1553) er blitt beskrevet som en av latterkulturens fremste litterater i brytningstiden mellom middelalder og renessanse, og på 1500-tallet nådde den litterære karnevalessken sitt høydepunkt gjennom hans romaner. Parodi



og satire var kjernen i hans verk (Winther, 2009). Bakhtin legger stor vekt på å vise hvordan Rabelais sine verk er preget av karnevaltradisjonen og latterkulturen, og viser også til at hans litterære figurer med sine ekstreme fremtoninger påvirket hoffene gjennom dans og festligheter. På slutten av 1600-tallet ble verk av Rabelais fremdeles ansett som originale og ypperlige, men samtidig ble obskøne temaer som kjønn og kropp i den folkelige lattertradisjonen sett på som negativt. Gjenføðelsestanken fra middelalderens latterkultur fikk ikke lenger en fremtredende plass (Bakhtin, 2003, s. 89-90). Å blande anatomi fra dyr og menneske, slik som Rabelais hadde gjort i sin litteratur, ble sett på som grotesk.

Den folkelige latteren, det fysisk-kroppslige prinsippet, de ytterst groteske overdrivelsene, narreriet og elementene av folkekomikk i Rabelais' verk forkaster man som en "arv etter det grove sekstende århundret". Det man lar bli igjen er "psykologi", "typer", fortellerkunsten, dialogen og den sosiale satiren" (Bakhtin, 2003, s. 91).

Videre formidler Bakhtin at det på slutten av 1800-tallet for første gang ble gjort et forsøk på å forstå Rabelais sine verk i lys av latterkulturens frigjørende potensial. Rabelais har gjennom sin frodighet og sanselighet inspirert mange forfattere opp gjennom historien, og hans tilknytning til senmiddelalderens karnevaltradisjon har fått stor oppmerksomhet de siste tiår (Winther, 2009).

## **2.2 Karnevalessken i barns egen tekstkultur**

Det karnevalesske innholdet i barns egenproduserte poesi kommer til uttrykk i lek med ord, innhold og form. Denne formen for diktning er derfor naturlig å fremheve, da den har likhetstrekk med karnevalesske trekk i primærmaterialet for denne studien. I tillegg viser analysen av elevresponsen at også elevenes reaksjoner på bildebokmaterialet bærer preg av barns egen tekstkultur.

Som en innfallsvinkel til emnet barns egen tekstkultur viser jeg nedenfor et eksempel på en parodi av barnesangen "Bæ, bæ lille lam", som bør være kjent for flere generasjoner.

Bæ Bæ lille lam, gikk på restaurant  
Kunne ikke spise, bare sitte og fise  
Bæ bæ lille lam gikk på restaurant.

Vi kan tydelig kjenne igjen karnevalessken med emner som fising, ulydighet, opposisjon og mat. Disse karnevalesske trekkene i barns egenproduserte poesi er sentrale, og jeg vil vise til studier om dette.

Carl Lauritz Lund-Iversen (1998) skriver om muntlig barnepoesi med ukjente diktere laget av barn eller voksne; altså tradert barnelitteratur. Han deler denne muntlige tradisjonen i to hovedgrupper; horisontal og vertikal tradering. Ved vertikal tradering blir tekstene formidlet fra voksne til barn og foregår i et samspill mellom generasjoner. Den horisontalt traderte barnekulturen representerer barns egen dikting, og er tydelig preget av karnevalismen. Denne typen poesi lever vanligvis adskilt fra voksenkulturen. Imidlertid kan man finne enkelte innslag av barns egen tekstkultur i norskbøker fra ca. 1990: ”En del av barns egen muntlige poesi er institusjonalisert og har blitt didaktisk anvendelig” (Lund-Iversen 1998, s. 77). Lund-Iversen fremhever også intertekstualiteten i barns egen kultur. Barn absorberer og transformerer kjente tekster, slik som i parodien av ”Bæ, bæ lille lam” gjengitt ovenfor. Man kan også spore intertekstualitet i andre muntlige teksttyper innenfor barns egen kultur, som i gåter, vitser og fortellinger.

Morag Styles’ (1998) bruker begrepet *nursery rhymes* som betegnelse for den muntlig traderte barnepoesien. Begrepet ble tatt i bruk allerede fra 1800-tallet, og i engelskspråklige kulturer er *nursery rhymes* blitt en utbredt betegnelse for rim, regler og viser som tilhører den folkelige barnepoesitradisjonen, inkludert barns egen tekstkultur. Styles bruker begrepet i vid betydning:

As babies grow up, they encounter the rhymes at nursery, play group and infant school, in oral and written form, sometimes sung or with a musical accompaniment, as well as at home in playful encounters with brothers, sisters, parents, grandparents, through tape, video, television and visits to the supermarket, as well as books (Styles, 1998, s. 82).

Styles presiserer at versene også representerer opp-ned tematikken, det absurde og uansvarlige i forhold til den velorganiserte voksenverdenen. “The topsy-turvy, upside-down, irresponsible, absurd and playful nature of these rhymes reflects children’s hostility to the well-ordered world of adults” (Styles, 1998, s. 83). Joseph T. Thomas viser til Bakhtins studier i sin beskrivelse av barns egen tekstkultur og anvender begrepet *playground poetry* om barns egen dikting (Thomas, 2007, s. 44)<sup>4</sup>. Diktet nedenfor har flere trekk fra latterkulturen:

---

<sup>4</sup> Kapitlet om barns egen poesi i Thomas (2007) er oversatt til dansk med tittelen *Børnedigtere og skolegårdsdigting*. Utgitt i 2008 i *Nedslag i børnelitteraturforskningen* 9.

I fucked your mama  
Till she went blind.  
Her breath is bad  
But she sure can grind.

I hate to talk about your mama;  
She`s a good old soul.  
She`s got a ten-ton pussy  
And a rubber ass-hole.

(Fra Thomas, 2007, s. 45).

I diktet fremheves flere karnevaleske trekk som mage, underliv, anus, avføring, sex og reproduksjon. I sin analyse peker Thomas på at begrepet ”mors ansikt” på den ene siden kan representere det kosmiske, himmelske og åndelige, men samtidig også vise til mors autoritet og kontroll. Disse egenskapene brytes i diktet ovenfor ved at mor blir blind, samtidig som dårlig ånde og henvisning til munnen har å gjøre med at en mor gir ordrer og formaninger (Thomas, 2007, s. 47).

Kroppsfunksjoner og kroppsdelene er gjennomgående temaer i barns egen karnevaleske tekstkultur. Dikt, rim og regler som tar opp lek og grising med mat, omtale av tabubelagte kroppsdelene, avfallsstoffer og seksualiserende innhold er uttrykk for barns opposisjon til, og lek med, voksenkulturens normer og verdier.

### **2.3 Karnevaleske trekk i barnelitteratur skrevet av voksne**

Barnelitteratur skrevet av voksne gjenspeiler også mye av den karnevaleske tradisjonen, og Thomas (2007) anvender begrepet *domesticated playground poetry* for å belyse denne dikningen. Begrepet viser til dikt for barn skrevet av voksne, men inspirert av barns egen subversive tekstkultur. Direkte oversatt vil uttrykket tilsvare temmede eller dresserte lekeplassdikt, men jeg velger å bruke det engelske uttrykket i min henvisning til Thomas sitt begrep. Han fremhever at disse tekstene er karnevaleske, men samtidig preget av voksnes behov for å dempe ned noe av den subversive og opprørske tradisjonen som er typisk for barns egne tekster. "Domesticated playground poetry is charged with the tension between its carnevalesque roots and its adult author's desire to self-censor" (Thomas, 2007, s. 83-84). Videre fremhever Thomas verdien av dialog mellom barns egen karnevaleske dikning og barnelitterære dikt produsert av voksne, og beskriver *domesticated playground poetry* som komplekse og spennende (Thomas, 2007, s. 84).

I boken *From the Garden to the Street* (1998), som gir et historisk riss av britisk barnepoesi i en periode på tre hundre år, fremholder Moraq Styles humor som et karakteristisk trekk i mange dikt for barn. Hun peker på at "the connection between poetry for the young and the desire to make them laugh is long established" (Styles, 1998, s. 108). Videre presenterer hun en liste over typiske trekk i humoristiske dikt for barn, som verden på vrangen, latterliggjøring av autoriteter, morsomme personligheter, overdrivelser, parodier og lekent språk. Disse humoristiske trekkene, som Styles viser til, har mye til felles med karnevaleskens uttrykksform. Likhetstrekkene viser at karnevalesken har et mangfoldig nedslagsfelt i dikt for barn.

Nina Goga (2015) har undersøkt lyrikkutvalget i tre norskverk for 5. trinn i barneskolen, og i sin gruppering av humoristiske dikt fra disse læreverkene, bygger hun på Styles` studie av humor i barnepoesien. Goga fant at de fleste lærebokdiktene var humoristiske i kraft av et lekent språk. I den nest største gruppen var komiske personer og situasjoner et typisk trekk, og det "trede hyppigst forkommende humoristiske trekket var verden på vrangen" (Goga, 2015, s. 163). Alle disse humoristiske momentene er representert i diktbildebøkene som danner utgangspunkt for de litterære samtale i denne studien.

I norsk kultur har folkeeventyrene en sentral plass, og Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2012) viser til "skjemteeventyret" i sin omtale av karnevaleske tekster formidlet til barn. I disse eventyrene blir roller ombyttet. Rike og mektige figurer blir gjort narr av og fattigfolk blir gjerne hedret. Eventyrene er samfunnskritiske i sitt uttrykk, og "mundus inversus - motivet er sentralt" ( Birkeland og Mjør, 2012, s 40). Verden blir altså snudd på hodet, og den subversive tematikken kan med dette relateres tilbake til lattertradisjonen fra middelalderen. I vår kultur kjenner vi eventyret om *Kjerringa mot straumen* og *God dag mann-økseskaft* som skjemteeventyr. Holbergs skuespill *Jeppes på Bjerget* (1723) er også en del av denne subversive verdenen.

Nonsensdiktning har visse trekk til felles med karnevalesken, men er en egen tradisjon innenfor barnelitteraturfeltet som man kan spore tilbake til 1846 med *Book of Nonsense* av Edward Lear. Denne diktningen er humoristisk og gjerne utradisjonell i fremstillinger av virkeligheten, og leken med språk og litterære virkemiddel er sentral. Formen på tekstene kan være frie eller strenge, og har ofte "preg av intellektuell leik" (Birkeland og Mjør, 2012, s. 112). I nyere norsk barnepoesi er Jon Arild Nyquist, Einar Økland, Ingvild H. Risøy og Ragnar Hovland

eksempler på forfattere som skriver dikt for barn tydelig inspirert av den anglosaksiske nonsenstradisjonen (Birkeland og Mjør, 2012, s. 112).

Nonsensfortellinger setter også fokus på forholdet mellom den virkelige verdenen og den fantastiske verdenen gjennom mundus inversus- motivet. Her kommer karnevalistiske trekk frem i barnlig trass som opponerer mot konvensjonelle sannheter i de voksnes verden. Logikk blir ikke fulgt og det absurde fremheves. Klassikerne *Alice i eventyrland* av Lewis Carroll og *Trollkrittet* av Zinken Hopp er eksempel på barnelitteratur med denne tematikken (Birkeland og Mjør, 2012, s. 62). I *Trollkrittet* blir den tegnede figuren, Sofus, Jons alter ego. På den måten kommer hans opprørske sider frem gjennom Sofus' usiviliserte og uoppdragne fremtreden (Birkeland, Risa, Vold, 2005, s. 210).

Astrid Lindgren med Pippi Langstrømpe gjorde seg gjeldende innenfor nordisk barnelitteratur allerede på 1940-tallet. Pippi med sine enorme krefter som bor alene og gjør og sier alt som faller henne inn, og står i stor kontrast til hennes "veloppdragne" venner. Med dette er det subversive og karnevaleske tydelig i bøkene om Pippi. Barnebokkjenneren Eva von Zweibergks beskrivelse av Pippi-suksessen fremhever at Pippi representerer barnas ønskedrøm gjennom å gjøre det som faller henne inn. Pippi morer seg og trosser forbud. Zweibergk viser også til at Pippi kan ses på som en sikkerhetsventil for barn i forhold til autoritetene i hverdagen (Birkeland, Risa, Vold, 1997, s. 208). Dette gjenspeiler folkets harselering med autoriteter under middelalderens latterkultur.

Min analyse av karnevaleske trekk i utvalgte diktbildebøker tar utgangspunkt i latterkulturens fysisk-kroppslige prinsipp med fokus på mat og fråtsing, kjønnsdrift, kroppens organer, avføring, fødsel og død. Bakhtins (2003) undersøkelser av latterens historie har derfor betydning for hvordan jeg analyserer dikt og bilder. Diktanalysen vil også knyttes til Thomas (2007) sitt begrep *domesticated playground poetry* og hans studier om hvordan dikt skrevet for barn kan være i dialog med karnevaleske trekk i barns egen tekstkultur. Den teoretiske redegjørelsen for karnevalesken i dette kapittelet vil også være sentral for å belyse forskningsspørsmålet om hva det er ved karnevaleskens uttrykk som vekker elevenes engasjement.

## **2.4 Bildebøker**

Bildebøker er en sammensatt tekstform som kombinerer modalitetene bilde og skrift.

Høytlesing av bildebøker kan også inkludere lyd som en tredje modalitet. Birkeland og Mjør (2012) definerer bildeboken som en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (dobbeltside), der alle oppslagene skaper en tematisk og dramaturgisk helhet (Birkeland og Mjør, 2012, s. 69). Denne definisjonen åpner for at bildebøker kan ha både en narrativ form gjennom en fortelling eller historie, inneholde en samling med dikt eller fremstå som en fagbok.

Gjennom modalitetene tekst og bilde er bildeboken en multimodal tekst, og samspillet mellom de to modalitetene uttrykkes gjennom ikonoteksten. Kristin Hallberg (1982) introduserte ikonotekstbegrepet for å betegne den likeverdige interaksjonen mellom de nevnte modalitetene.

Bilderbokens "egentlige tekst" er interaksjonen mellom de to semiotiske systemer. Dvs. det er først i lærsituasjonen når den impliserte interaksjonen bild/tekst forverkliges som "bilderbokstexten" blir en realitet. Denna "tekst" kallar vi fortsatt visuell ikonotekst (Hallberg, 1988, s.165).

Illustrasjonene kommer ofte med informasjon som verbalteksten ikke gir oss. Dens funksjon går utover det å støtte verbalteksten og kommer med tilleggsinformasjon. Med utgangspunkt i dette er det sentralt at man i en bildeboklesning forholder seg til tekst og bilde parallelt. Leseren vil naturlig trekkes mot illustrasjonene samtidig som han leser eller lytter til verbalteksten. Illustrasjonene kan formidle essensielle momenter som ikke fremgår av verbalteksten, og man stopper gjerne opp og dweler ved bildene. På denne måten skaper illustrasjonene rom for assosiasjoner i lesesituasjonen. De to modalitetene utfyller hverandre og danner ikonoteksten.

Som leser er man aktiv ved å bla til neste side, og denne handlingen driver boken fremover. Bladvendingen kan ifølge Mjør (2009) sammenlignes med en teaterscene. Hun ser på bladvendingen som en rituell handling, som kan sammenlignes med funksjonen teaterets sceneteppes har. Mjør fremhever at kunstnere og pedagoger gjerne utnytter bladvendingen retorisk som en del av en opplesing eller fremføring av en bildebok. "Oppslaga, sidevendinga og blaretinga frå venstre mot høgre konstituerer bildeboka som fysisk medium, og deira funksjonar er tett samanvovne" (Mjør, 2009, s. 38). Selve bladvendingen er en del av den, og det er opp til hver enkelt å bla om når man ønsker. Noen vil gjerne dwele mer ved et oppslag enn andre, mens enkelte lesere vil være mer spente, skynde seg og se hva som skjer på neste

side. På denne måten fremstår historien i ulike tempi alt etter hvor raskt hver enkelt leser beveger seg fra det ene oppslaget til det andre. I lesinger av narrative bildebøker er det naturlig å følge bokens historie ved å bla fra den ene siden til den neste. Bladvendingen vil slik følge den narrative fremdriften. I fagbildebøker kan man gjerne bla frem og tilbake og velge bort en lineær lesning. Dette gjelder også for diktbildebøker, der man kan hoppe frem og tilbake i boken og lese diktene i den rekkefølge man ønsker.

Paratekstene er den delen av bildeboken som omslutter bokens innhold, som ytterpermer, innsidepermer, kolofonside og for- og ettersatsblad. Gérard Genette (1997)<sup>5</sup> beskriver paratekstene som tekster som skal presentere, omslutte og utvide den egentlige teksten.

“...in any case they surround it and extend it, precisely in order to present it, in the usual sense of this verb but also in the strongest sense: to *make present*, to ensure the text’s presence in the world, its “reception” and consumption in the form (...) of a book” (Genette, 1997, s. 1).

Videre sammenligner Genette paratekstene med frynser og inngangsparti, “fringes and thresholds” (Genette, 1997, s. 2).

Innenfor bildebokforskning har Genettes paratekstbegrep fått stor betydning. Nikolajeva og Scott (2001) løfter frem paratekstenes verdifulle funksjon som en del av den helhetlige lesningen av bildeboken. De fremhever at bokens narrative historie kan starte med forsiden og fortsette helt til baksidepermen. “Endpapers can convey essential information, and pictures on title pages can both complement and contradict the narrative” (Nikolajeva & Scott 2001, s. 241). Slik kan bildeboken danne en helhet fra forside til baksideperm, og inkludere kolofonside, tittelside og for- og ettersatsbladene som en del av historien gjennom tittel, illustrasjoner og baksidetekst og/eller bilde.

Ingeborg Mjør (2010) fremhever at paratekstene har en hermeneutisk funksjon i en bildeboklesning ved at man gjennom flere lesninger vil kunne tilegne seg og utnytte informasjon som presenteres i bokens paratekster. Hun viser til at paratekstene er sentrale med tanke på at de bidrar til å skape både førforståelse, motivasjon og større kompleksitet i lesningen. “[Paratekstane] har hermeneutiske funksjonar og særleg relevans i forhold til

---

<sup>5</sup> Gérard Gennettes bok med tittelen *Seuils* ble utgitt på fransk i 1987. Den ble utgitt på engelsk i 1997 med tittelen *Paratexts. The Thresholds of Interpretation*.

resepsjon” (Mjør, 2010 s. 12). I følge Mjør fungerer paratekstene gjerne som sentrale tekstbindinger ved at viktige moment fra forsiden kan gjenkjennes på innsidepermene og i selve teksten. Slike tekstbindinger kan være en figur eller andre moment i forhold til tekst og illustrasjoner som dukker opp flere steder i boken utover parateksten. Dette vekker gjerne leserens engasjement, og forsterker leseropplevelsen. I noen bildebøker danner ytterpermene en helhet når man bretter ut permene. Dette gjelder også innsidepermene som sammen kan danne et tema. Det kan være et mønster, et kart, en oversikt over personer i boken eller annet som leseren møter både på fremre og bakre innsideperm, og som har både en estetisk og en hermeneutisk funksjon.

María del Rosario Neira-Piñeiro (2013) presiserer at ikke alle bildebøker tilhører en narrativ sjanger. ”The poetry picturebook is based on a combination of images and literary texts written in verse or in prose poetry form” (Neira-Piñeiro, 2013, s. 15). Diktbøker som har illustrasjoner på hvert oppslag og som inviterer til å lese tekst og bilder som en integrert enhet, kan derfor kategoriseres som diktbildebøker.

Berit Westergaard Bjørlo (2015) benytter betegnelsen diktbildebok om diktsamlinger der det er en tett interaksjon mellom illustrasjoner, verbaltekst, bokdesign og grafisk formgivning. I motsetning til en tradisjonell illustrert diktbok, der teksten er primær og illustrasjonene understøtter teksten, vil dikt og illustrasjon i en diktbildebok danne en helhet og interagere. Bjørlo skriver at ”bildeboka ser ut til å bli et stadig viktigere medium for utgivelser av dikt for barn” (Bjørlo, 2015, s. 106). Hun viser også til at nye diktformer, der det visuelle uttrykket og diktet ikke kan leses som selvstendige enheter, er å finne på det nye bokmarkedet. Et eksempel er tegneseriediktet, der integrasjon mellom dikt og illustrasjoner er særlig tett.

Bildebøkene som inngår i denne studien er bildebøker med illustrasjoner og dikt på hvert oppslag, der integrasjonen mellom disse to modalitetene er tydelig. Med dette kategoriseres bøkene som diktbildebøker.

## **2.5 Estetisk erfaring**

Estetikkbegrepet ble i filosofisk sammenheng kjent gjennom filosofen Gottlieb Baumgarten på 1700-tallet. Han skrev verket *Aesthetica* (1750), og for ham var estetikk vitenskapen om sanselig erkjenning. Bale (2009) skriver at i den senere tid har betydningen av



estetikkbegrepet gått i flere retninger, og i dag brukes det innenfor kunsthøgskole som litteratur, film, musikk og teater, og innenfor kunstfilosofi (Bale, 2009, s.10).

Filosofen Hans-Georg Gadamer (2001a) ser på kunstverket som en del av hermeneutikken. Ved at kunstverket sier oss noe, må vi også kunne forstå det, ” [og] dermed er det gjenstand for hermeneutikken” (Gadamer, 2001a, s. 139). I essayet ”Estetikk og hermeneutikk” reflekterer Gadamer over hvordan et kunstverk inviterer til både begrepsmessig og sanselig erkjennelse. Samtidig som vi streber etter å forstå et kunstverk, må vi også være åpne for at kunstverket byr på ”mer enn en meningsforventning” (Gadamer 2001a, s. 142). Ikke alt i et kunstverk kan gripes som et meningsinnhold, sier Gadamer. Kunstens språk innehar også et meningsoverskudd og en uutømmelighet, som ikke kan forstås begrepslig, men må oppdages gjennom en sanselig erfaring. I essayet om estetikk og hermeneutikk beskriver altså Gadamer kunsterfaringen som en dialog mellom forståelse og sansing.

Ifølge Gadamer ”er det som en avdekking av noe tildekket” når kunstverket sier oss noe (Gadamer, 2001a, s. 142). Våre bestrebelse etter å forstå preges av en meningsforventning, og Gadamer ser derfor kunstens språk også i sammenheng med vår selvforståelse. I vårt møte med kunstverket blir ”oppgaven å gjøre forståelig for seg og andre meningen med det som sies” (Gadamer, 2001a, s. 141). Gadamer ser heller ikke på verket som tidsbundet. I sin tolkning av Gadamers estetikk understreker Steinar Bøyum (2002) at Gadamer ser kunsten som en ”kilde som ny mening stadig springer ut fra” (Bøyum 2002, s. 179). Kunstverkets historisitet er dermed i samhandling med kunstbetrakterens verden. Våre egne erfaringer aktiveres og virker sammen med kunstverket som har sin egen historiske opprinnelse. På denne måten integreres verket i vår verden og vår forståelse.

Litteraturpedagogen Louise Rosenblatt (1994) anvender begrepene estetisk og efferent lesing for å beskrive ulike lesemåter. Ifølge henne er dette to lesemåter med ulike formål, der hovedforskjellen ligger i det fokuset leseren har under lesingen. Efferent lesing er den lesingen man gjør når hensikten er å avklare noe, eller å tilegne seg en spesifikk kunnskap. Den er nyttebetont og målrettet, slik som ved lesing av fag i skolen, der målet gjerne er å anvende opplysningene man tilegner seg. Estetisk lesing innebærer å lese for opplevelsens skyld. “In aesthetic reading, the reader`s attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text” (Rosenblatt, 1994, s. 25).

Skjønnlitterære tekster innbyr til estetisk lesing der selve leseropplevelsen er sentral. Under

estetisk lesing er det altså selve opplevelsen som er i fokus. Oppmerksomheten rettes mot ordene og måten innholdet blir formidlet på. Forfattere av skjønnlitterære tekster bygger imidlertid sine fiktive tekster også på erfaringer fra den virkelige verdenen, og disse erfaringene blir også en del av disse tekstene. Ifølge Rosenblatt vil enhver lesing av fiktive tekster påvirkes av forkunnskaper, erfaring og forståelse, og som lesere vil vi gjerne veksle mellom den ene eller den andre lesemåten. Oftest vil vi være i begge; både efferent og estetisk lesing. Hun mener man som leser bør kjenne til et kontinuum av lesemåter. Slik kan en gjøre bevisste valg i sin lesing.

”Perhaps we should think rather of most reading as hovering near the middle of our continuum. This would do justice to the fact that a reader has to learn to handle this multiple responses to texts in a variety of complex ways moving the center of attention toward the efferent or aesthetic ends of the spectrum” (Rosenblatt, 1994, s. 37).

Videre fremhever Rosenblatt hvordan tekstens informasjon og mening, samt hva ordene refererer til i den virkelige verden, ikke kan adskilles fra den estetiske orienteringen i en lesing. Opplevelsen og sansingen står ikke alene, den samhandler med forforståelse, refleksjon og assosiasjoner som oppstår i møtet med litteraturen. Rosenblatt formidler også at en leser som tar inn over seg en estetisk holdning, kan forholde seg til alle momentene som aktiveres i møte med tekster.

”Apprehension of what a poem is ”about,” what a novel ”says,” the human meaning, the ”sense” of the words, what they refer to ”in the world” is an essential element, which cannot be dissociated from the affective impact on the reader, given an aesthetic orientation” (Rosenblatt, 1978/94, s. 46).

Det fins visse paralleller mellom Rosenblatts og Gadammers tenkning om estetiske erfaringer. Rosenblatts teori om vekslingen mellom efferente og estetiske lesemåter har visse likhetstrekk med Gadammers beskrivelser av hvordan vi erfarer et kunstverk gjennom både å skulle forstå det og sanse det. Dessuten legger begge vekt på mottakerens rolle i møtet med en tekst eller et kunstverk. Gadamer framholder at leserens forståelse av sin egen verden samhandler med verket og verkets språk, mens Rosenblatt bruker begrepet transaksjon, i betydning forhandlinger, om forholdet mellom tekst og leser. Begge understreker altså dialogen mellom kunstverk og mottaker.

I min studie blir begrepet estetisk erfaring knyttet til karnevaleske diktbildebøker og barns opplevelser av disse. Analysen av litterære samtaler i klasserommet undersøker hvordan dialogen rundt de illustrerte diktene inviterer til både meningsskapning og sanselige erfaringsmåter. Det er derfor relevant å se studien i lys av Gadammers og Rosenblatts tenkning om hvordan møtet med et kunstverk involverer både tanker, følelser og sanser.

I tilnærming til estetikkbegrepet vil jeg også vise til elementer i formalistisk kunstteori, og da særlig til begrepet 'underliggjøring' slik Viktor B. Sjklovskij bruker det i essayet «Kunsten som grep» (Sjklovskij 1991). «Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn, ikke en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er underliggjøringens virkemiddel [...]» sier Sjklovskij (1991, s. 16). I sin tolkning av Sjklovskij framholder Arild Linneberg (1991) at litteraturens estetiske form og språk gir leseren muligheter til å se ting på en ny måte: ”med sine underliggjørende poetiske grep avviker språket i litteraturen fra det normale språket, hverdagspråket” (Linneberg, 1991, s.12). Underliggjøring med sin omskriving av verden, kan føre til ny erkjennelse. Ved å lese illustrerte dikt kan elevene se virkeligheten med andre øyne, da virkeligheten blir fremstilt gjennom skjønnlitteraturens språk i stedet for hverdagspråket. I analysen av den litterære samtalen undersøker jeg blant annet hvordan elevene erfarer underliggjørende språk, bilder og situasjoner i de illustrerte diktene. Litterære karnevalesker, som jo i stor grad tar i bruk ulike former for mundus inversus-motiv, som snur opp ned på vante roller, verdier og maktforhold, er en sjanger som gir stort rom for å studere estetiske uttrykk som avviker fra kjente forestillinger og beskrivelser.

## **2.6 Den litterære samtalen**

I denne studien undersøkes hvordan karnevaleske dikt kan tilføre klasserommet estetiske opplevelser gjennom litterære samtaler. Litterære samtaler er en metode som brukes i forhold til litteraturarbeid i skolen. I disse samtalene går man gjerne utover den tradisjonelle litteraturanalsen. Målet er å løfte frem elevenes tanker og refleksjoner rundt teksten, og dialogen i klasserommet vil være sentral. I læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet er refleksjon og kritisk tenkning fremhevet.

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013 s.1).

Utgangspunktet for de litterære samtaler i skolen kan være ulike skjønnlitterære tekster. Samtalene gjennomføres i hel klasse eller i grupper, og kan inneholde aktiviteter utover selve dialogen rundt teksten. Videre kan samtalen foregå over flere timer.

Litterære samtaler kan være korte samtaler om tekst. De kan finne sted i friminuttet, eller på biblioteket der elever seg i mellom anbefaler bøker til hverandre i søken etter en ny bok. Et annet eksempel kan være elever eller lærere som spontant samtaler om litteratur. I denne studien er det en mer omfattende form for litterær samtale som er i fokus, da den litterære samtalen er et begrep som også brukes om en spesifikk fagdidaktisk metode. Laila Aase (2005) definerer den litterære samtalen slik:

[Litterære samtaler er] klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane. [...] Litterære samtalar er ei kollektiv verksemd som er spesifikk for litteraturundervisning i skolen. På sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eigen (Aase, 2005, s.106).

Laila Aases definisjon viser til fellesskapet og det dynamiske utviklingspotensialet i lesingen og samtalen. Hun peker på at forhandlingene i samtalene kan føre til en ny forståelse. Slik blir interaksjonen mellom lærer og elever, og elevene i mellom, en viktig del av samtalen. Olga Dysthe (2003) skriver også om klassesamtalen. Hun bruker ofte begrepet interaksjon synonymt med dialog:

Jeg bruker ordet [interaksjon] i en allmenn, deskriptiv betydning som omfatter alle typer samspill og samhandling mellom elever og lærer og mellom elever. Siden jeg primært er opptatt av den verbale interaksjonen, bruker jeg ordet ofte synonymt med dialog, selv om det ikke gir de samme assosiasjonene som dialogbegrepet (Dysthe, 2003, s. 57).

I denne sammenhengen vil begrepet interaksjon primært referere til den verbale samhandlingen, der åpne spørsmål i motsetning til lukkede spørsmål vil være en sentral del av undervisningsmetodikken. Dette er spørsmål som gjennom fellessamtaler i klasserommet, og læresamtaler i par og grupper, oppmuntrer til undring og refleksjon. Dysthe anvender dessuten begrepene *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting* (Dysthe, 2003, s. 57). I forhold til en litterær samtale vil begrepet *autentiske spørsmål* kunne knyttes opp mot de åpne spørsmålene der ingen sitter med et fasitsvar. Målet for undervisningen vil ikke være å

kontrollere elevenes kunnskap, men å oppmuntre til undring og refleksjon rundt teksten og opplevelsen. Pedagogen tilrettelegger for innspill slik at elevene får mulighet til å uttrykke forståelse for tekstens innhold og tolke og reflektere i forhold til teksten. Begrepet *opptak* referer til å følge opp elevenes innspill og bringe disse videre. Gjennom dette blir elevenes tanker og kommentarer verdsatt, herav begrepet *høy verdsetting*. Læreren evaluerer ikke elevsvarene, men inkluderer elevene som en medspiller og kilde til kunnskap. Elever kan også bidra i responsgivning og videreføring av medelevers innspill i dialogen (Dysthe 2003, s. 57-59).

Louise Rosenblatt (1995) fremhever at lesing ikke bare er avkoding av tegn, men vil også være påvirket av leserens språklige utvikling og andre erfaringer og opplevelser. Lesing er en bevegelse mellom leser og tekst, og ord og uttrykksmåter vil ha ulik betydning for, og fremkalle ulike assosiasjoner hos ulike lesere (Rosenblatt 1995, s. 24-25). Rosenblatts tanker harmonerer derfor med den litterære samtals hensikt, der refleksjon og egne leseerfaringer er sentrale.

Gjennom dialogen i den litterære samtalen med enhver form for skjønnlitteratur, er målet at alle elevene skal få mulighet til å komme frem med sine tanker. Den åpne samtalen og tolkningene blir redskaper for å lede gruppen inn i en tekst eller illustrasjon. Dette dialogiske aspektet samsvarer godt med Hans-Georg Gadamer (2001b) beskrivelse av likeverdig deltakelse i en samtale.

Å snakke med hverandre er ikke primært å konfrontere hverandre [...]. Å snakke med hverandre er heller ikke i første rekke å snakke forbi hverandre. Når man snakker med hverandre, bygges snarere et felles utgangspunkt utfra det omtalte. Den menneskelige kommunikasjonens egentlige virkelighet består i at samtalen ikke trumfer gjennom den enes mening på bekostning av den andres mening eller føyer den enes mening til den andres mening som ved addisjon. Samtalen forvandler begge (Gadamer, 2001b, s. 151).

Peer Harry Bjørkeng (2009) viser til litterære samtaler i sin artikkel *Klassesamtalen om litteratur -lærerens rolle*, der han fremhever at fellesteksten er den teksten som lærer og elever skaper sammen. En slik fellestekst er avhengig av en åpen dialog mellom lærer og elever (Bjørkeng 2009, s. 305).

Som et utgangspunkt for litterære samtaler har Marianne Lillesvangstu presentert en grunnmodell der man starter med lyttetid i form av høytlesning fra læreren, eller egenlesning. Videre får elevene noe tenketid i forhold til den leste teksten, der de kan reflektere over hva man liker eller la merke til. Neste punkt i grunnmodellen er parsamtaler, der man deler tanker om teksten. Pargruppene noterer deretter ned innspill som kan formidles videre i grupper på fire elever. Her vil det være gode muligheter for å gi hverandre respons (Lillesvangstu, 2007, s. 17). Grunnmodellen kan selvsagt brukes i sin helhet, men også deler av modellen kan være en igangsetter i forhold til arbeidet med litterære samtaler. Med samtaletid i pargrupper kan den videreføres i flere retninger, og vil ofte være et utgangspunkt for fellessamtaler i klasserommet der alle innspill blir verdsatt. Læreren er dialogpartner og motiverende styrer.

Åsmund Hennig (2010) formidler at det er umulig å gjennomføre litterære samtaler uten at man etablerer en opplevelse av fellesskap. Dette fører gjerne til at elevene blir modigere og evner å åpne seg, og at ”det kan være nyttig å etablere en *vid tematisk kontekst*” (Hennig, 2010, s. 181). Med dette formidler Hennig at læreren bør komme elevene i møte med tekster og temaer de i utgangspunktet er interesserte i. Videre fremhever Hennig at fellesskapets utvikling bygger på den enkelte lezers perspektiv, og at man i startfasen av en litterær samtale bygger dialogen på leseropplevelser og forestillinger i forhold til teksten. Disse forestillingene vil muligens endre seg gjennom samtalen i gruppen. Hennig presiserer også at all respons er en sosial hendelse, og den vil være preget av hver enkelt elevs horisont og sosial kontekst. Gjennom denne sosiale hendelsen vil elevene naturlig se seg selv i samspill med andre og utvikle seg gjennom samtalen (Hennig, 2010, s.197).

Elise Seip Tønnesen (2007) skriver at man kan arbeide med muntlige eller skriftlige arbeid og tilnærminger til tekstene som leses, og den litterære opplevelsen kan uttrykkes gjennom ulike former som ”musikk, strektegninger, bruk av farger, dans og drama. (Seip Tønnessen, 2007, s. 94). Hun viser også til ulike former for loggskrivning og biodikt som en del av arbeidet med tekster i litterære samtaler. Litterære samtaler inkluderer altså aktiviteter utover selve lesingen og den verbale kommunikasjonen.

I denne studien undersøkes hvordan litterære samtaler om illustrerte karnevaleske dikt kan tilføre klasserommet estetiske opplevelser. Den litterære samtalen vil ha betydning for hvordan eleven responderer. Elevenes reaksjoner på, og forståelse av dikt og illustrasjoner vil komme frem i en dialogisk situasjon der den enkelte elevs leseropplevelser vil interagere med

andres innspill gjennom samtalen. Den litterære samtalen blir på denne måten et fagdidaktisk utgangspunkt for mine undersøkelser i forhold til hvordan diktdebøkene tilfører klasserommet estetiske opplevelser og hvordan de eventuelt kommer til uttrykk. Samtalen vil gi meg tilgang til enkeltelevers innspill, eller fravær av disse, og tilgang til fellesteksten.

### **3. Metode**

Innenfor forskning skiller man oftest mellom to hovedretninger: kvantitativ metode og kvalitativ metode. Det er ikke et skarpt skille mellom metodene, en og samme forskning kan inkludere metoder fra begge retningene. Richard Lund og Thorleif Haugen (2006) skriver at kvantitativ forskning vil oftest rette seg mot flere informanter, og vektlegge objektivitet, systematikk og kontroll, mens kvalitativ forskning retter seg gjerne mot dybdeforståelse av fenomenet ved å være nærmere et lite utvalg informanter (Lund og Haugen, 2006, s. 22). Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) formidler at på grunn av et begrenset omfang informanter vil den kvalitative metoden være fleksibel og gi rom for spontanitet og interaksjon mellom forsker og deltaker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.17). Metoden bygger på innsamling og fortolkning av ulike data som framkommer gjennom intervju, observasjon, samtale eller tekst.

#### **3.1 Observasjon som kvalitativ metode**

I denne studien er observasjon som kvalitativ metode utgangspunktet for feltanalysen. Observasjon er en hensiktsmessig metode når forskeren søker direkte tilgang til et fenomen. (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 62-63). Ettersom studien undersøker hvordan karnevaleske diktbildebøker kan tilføre klasserommet estetiske opplevelser gjennom litterære samtaler, er det hensiktsmessig å observere og analysere elevenes lesing og respons. Elevgruppens alder påvirker også valget med å benytte observasjon som metode, da barn oftest er umiddelbare i sin respons og uttrykk. Ved bruk av intervju og/eller spørreskjema vil responsen uttrykkes i etterkant av lesingene. Å samtale om noe i etterkant av en opplevelse, kan føre til at engasjementet blir svekket, eller at deler av de litterære samtalene er gått i glemmeboken. Man vil derfor ikke få den samme tilgangen til den spontane responsen, som gjerne er en naturlig del av barns kommunikasjon.

Sted og gruppe som observeres bør være sammensatt slik at problemstillingen belyses. Man kan velge en naturalistisk eller arrangert setting. I naturalistiske studier vil analyseenheten gi mening utfra sine omgivelser, og ikke tas ut fra sin sammenheng (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 63). I denne studien er deler av problemstillingen rettet mot litterære samtaler i klasserommet, et lite, avgrenset sted og miljø. Gruppen er ikke arrangert eller konstruert i anledning undersøkelsen, og observasjonen gjennomføres i klassens eget klasserom med kontaktlærer som ansvarlig for undervisningen. Med utgangspunkt i dette foregår min observasjon i en naturalistisk setting da det gjennomføres litterære samtaler i en



klasse der barna kjenner både hverandre og den voksne som leder de litterære samtaler. Elevene er dessuten fortrolige med den samtalemotoden som brukes. Settingen gir meg tilgang til lesinger og samtaler rundt de karnevaleske diktene, og vil på denne måten belyse problemstillingen.

Som observatør vil jeg være synlig for elevene i de litterære samtaler, men jeg vil ikke delta i samtaler eller andre deler av undervisningen. Som ikke-deltakende observatør, er man engasjert i, og observerer samhandlingen deltakerne i mellom, men man er ikke aktiv i settingen gjennom dialog og andre aktiviteter (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69). May Britt Postholm (2010) formidler at en forsker som er i settingen og observerer, men som ikke deltar i handlingsprosessen, må være helt tydelig på sin rolle i forhold til arbeidet og deltakerne. På den måten kan enheten føle seg trygg innenfor den rammen som forskeren setter. ” [Dette] får betydning for deres rolle og hvordan de skal forholde seg til forskeren” (Postholm, 2010, s. 65). Slik var det viktig at elevene fikk informasjon både om min rolle i klasserommet, om hva opptakene skal brukes til og hvem som skulle ha tilgang til disse. Dette informerte kontaktlæreren om i god tid før feltarbeidet, men det ble også fremhevet av meg på observasjonsdagen. Postholm (2010) sier også at det kan være problematisk å bygge analysen utelukkende på observasjoner og feltnotater, og det vil derfor være nyttig å gjøre lydopptak eller filme undervisningstimene som en del av observasjonen. Videoopptak kan være hensiktsmessig når det er lite bevegelse i klasserommet. Kameraet kan plasseres på ett sted, og man kan samtidig gjøre feltnotater. I dette prosjektet er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de nevnte observasjonsmetodene. Videoopptak gir meg mulighet til gjentatte avspillinger og god tid til å studere detaljer som kan være av betydning for undersøkelsen. Lydopptak er praktisk som et tillegg til videoopptak, og som en sikkerhet om noe skulle gå galt med kameraet. Feltnotater vil være hensiktsmessige om det er noe spesielt jeg merker meg dersom jeg ikke er opptatt med å betjene kameraet.

I en observasjonssituasjon vil elevene gjerne bli påvirket av kameraet og observatøren som en unaturlig del av klassemiljøet. Dette kan føre til atferdsendringer hos elever og lærer, som igjen kan føre til en kunstig kommunikasjon. Elever vil muligens også kommentere filmingen og observatørens notering. Det er derfor umulig å få en helt naturlig klasseromssituasjon under feltarbeid. Helle Alrø og Marianne Kristiansen (1997) fremhever at i etablerte elevgrupper er det likevel så klare, befestede og eksisterende interaksjons- og relasjonsmønstre at disse vil fremheves og overskygge nysgjerrigheten. Elevene vil etter hvert

kunne glemme både kamera og observatør. På denne måten vil ikke endrede atferdsmønstre hos elevene gjøre større utslag på undersøkelsen (Alrø & Kristiansen, 1997, s. 76-78).

Et videoopptak representerer ikke virkeligheten, men vil være en reduksjon av den. Dette blir også poengtert hos Alrø og Kristiansen:

Videodokumentet muliggjør næranalyse, fordi man ved gentagne afspilninger får mulighed for at studere væsentlige detaljer i kommunikationen, som måske ikke var så synlige i den oprindelige situation. Men det er viktig at huske på, at videooptagelsen ikke er identisk med den autentiske situation. (..) Den er alltid en reduktion af virkeligheden, og ikke en nøjagtig gengivelse av den (Alrø & Kristiansen, 1997, s. 75-76).

Det fremheves også at man kan oppleve at lyden på opptakene er utydelig, og det kan være uttalelser som ikke kommer med. Videoopptaket reduserer også opplevelsen fra tredimensjonal til todimensjonal romfølelse.

Alrø og Kristiansen (1997) beskriver kommunikasjon som et isfjell. Vi kan se en liten del av isberget, mens resten er under havoverflaten. Slik vil det også være i en klasserommekommunikasjon. ”Det er med andre ord det uudsagte eller underforståede i kommunikationen - det som ligger mellom linierne, som man må analysere og fortolke sig frem til for at kunne forstå den dybere mening med det sagte” (Alrø & Kristiansen, 1997, s. 79). Kommunikasjonens forskjellige lag påvirker hverandre. Forskeren må forholde seg til i hvilke sammenhenger ulike uttalelser blir gitt, og hvem som sier hva til hvem. Det vil i alle grupper og klasser være relasjoner som man som utenforstående ikke kjenner til. Elevene vil også ha ulike sosiale roller i klasserommet. Noen elever vil gjerne dominere samtalen mer enn andre, og enkelte elever vil muligens ikke bidra så mye i de litterære samtalene. Samtidig kan det være ulike typer respons som vil få mer oppmerksomhet fra medelever og lærer. Alle disse momentene er det viktig for meg som forsker å være oppmerksom på.

I min studie er som nevnt lesinger og samtaler i klasserommet utgangspunktet for undersøkelsen, der også mimikk, latter og kroppsspråk har stor betydning. Slike uttrykk vil være knyttet opp mot elevenes estetiske opplevelse. Blikk og nonverbal kontakt mellom elevene kan være vanskelig å tolke for meg som utenforstående. Sosiale relasjoner påvirker gjerne kommunikasjon, og samtidig har indeksikalitet, som mimikk og betoning, betydning for forståelsen og den språklige interaksjonen (Alrø & Kristiansen, 1997, s. 79 - 80). Alle

disse forholdene er det viktig å ta hensyn til når man skal analysere en samtalesituasjon. Mjør (2009) fremhever at også uttrykksmåter utover verbal kommunikasjon kan fungere som sentral informasjon i et datamateriale: ” I forhold til barn kan det være problematisk å basere seg einssidig på språklege data som fullgode uttrykk for opplevingar, resonnement og haldningar” (Mjør, 2009, s. 20).

Ved å filme under feltarbeidet sikrer jeg muligheten til å observere kommunikasjon og respons utover den verbale. Jeg har anledning til å gjennomføre gjentatte avspillinger av opptaket, og kan undersøke nøye både verbal og nonverbal respons. Den nonverbale responsen vil i denne sammenheng være viktig i analysearbeidet om elevenes estetiske opplevelser. Opplevelser uttrykkes gjerne på ulike måter, gjennom ord, men også ved blikk, mimikk, latter, gråt eller bevegelse. Om jeg ikke får tilgang til denne responsen, vil analysen min bli mangelfull. Videoopptakene vil slik kunne gi meg tilgang til alle disse formene for respons og kommunikasjon. Lydopptakene vil sikre tilgang til verbal kommunikasjon og andre lyder. Feltnotater kan dra blikket mitt bort fra det som skjer i klasserommet og da vil videoopptakene gi meg tilgang til det meste som forgår av nonverbale uttrykk. Det eneste hinderet vil være at ikke alle elevene fanges opp i ett og samme bilde. På den måten kan noe av den nonverbale responsen bli utilgjengelig.

I min studie vil elevenes opplevelse av diktbildebøkene komme frem gjennom litterære samtaler i klassesituasjonen, og derfor vil, som tidligere nevnt, læreren kunne videreføre elevresponsen gjennom en samtaleteknikk der begrepene opptak og høy verdsetting er sentral. Det er altså gjennom observasjon av de litterære samtalene, og elevarbeid som ble integrert i disse samtalene, at jeg har fått tilgang til det materialet som ligger til grunn for analyse av elevresponsen. Slik blir den litterære samtalen både et studieobjekt og en metode for å samle inn data for analysen.

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet retter seg mot nøyaktigheten av en undersøkelse og dens data. Forskeren må være bevisst på hvordan man metodisk samler inn data, og hvilke av disse som brukes videre i analysen. Samtidig er bearbeidingen sentral med hensyn til reliabiliteten. Det er viktig å opptre så nøytralt som mulig i analysen av materialet, da forståelseshorisonten kan påvirke vektleggingen og tolkningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22- 23). Leonard Schatzman og Anselm L. Strauss (1973) knytter reliabilitet til spørsmålet om en uavhengig

observatør vil komme frem til samme resultat med utgangspunkt i ditt datamateriale, eller om en uavhengig observatør vil gjøre oppdagelser som vil kunne ugyldiggjøre dine resultater? Dette er viktige spørsmål, da enhver observatør og forsker skaper sine egne ledetråder og utarbeider sine egne fremgangsmåter (Schatzman og Strauss, 1973, s. 134). Katrine Fangen (2010) presiserer at målsettingen for enhver forskning må være å dokumentere observasjoner, gi en nøyaktig og detaljert redegjørelse for tolkninger og hvordan man kommer frem til dem (Fangen, 2010, s. 251). Et annet aspekt ved observasjon og reliabilitet, er at vi som observatører tar våre sanser med inn i felten. Alle inntrykk vil påvirke oss som forskere. Vi har forkunnskaper, teorier og erfaringer som vil være med på å farge våre inntrykk og observasjoner (Postholm, 2010, s. 55). Det vil derfor være viktig å være oppmerksom på at min analyse av, og forkunnskap om, diktbildebøkene vil kunne påvirke min analyse av elevresponsene.

Tidligere har jeg vist til Alrø og Kristiansen (1997) som presiserer at videoopptak ikke representerer virkeligheten, men betegnes som en reduksjon av virkeligheten. Dette leder oss inn mot validitetsbegrepet: gyldigheten i forskningen. ”Data er som sagt ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. I forskningslitteraturen brukes begrepet validitet”<sup>6</sup> (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Lund og Haugen (2006) sammenligner validitet i forskning med kvalitetskravet vi har når vi kjøper varer og tjenester. Kvalitetskravene er knyttet til sammenhengen mellom problemstilling, formål, metode og resultat. En må som forsker derfor planlegge metodevalget slik at en oppnår best mulig validitet, eller gyldighet (Lund og Haugen 2006, s. 51-52). I denne studien vil observasjon av litterære samtaler være metoden for å få tilgang til elevers opplevelse av karnevaleske dikt. Informantene er en gruppe elever på 4. trinn. Jeg kunne valgt et annet trinn, eller en gruppe barn i en barnehage, for å gjennomføre undersøkelsen. Om jeg hadde brukt samme problemformulering i en gruppe barn på 6 år, ville jeg nok fått andre reaksjoner og uttalelser. Det ville også blitt en annen samtale. Utgangspunktet må være at man velger en observasjonsgruppe som er relevant for problemformuleringen. ”Utvalget for representasjonen bør være hensiktsmessig for å belyse problemformulering og forskningsspørsmål” (Fangen, 2010, s. 57). Observasjonsgruppen i denne forskningen er barn på småskoletrinnet. Dette er en naturlig målgruppe for diktbildebøkene, og er slik en egnet gruppe for mine undersøkelser av estetiske

---

<sup>6</sup> Av engelsk *validity*, som betyr *gyldighet*.

opplevelser om de samme bøkene. En annen side ved validiteten er kontaktlærerens forberedelser. Hun forbereder litterære samtaler som en fagdidaktisk metode for undervisningen. I hennes forberedelser tas valg i forhold til hva som skal vektlegges i undervisningsøkten. Hun forbereder også oppgaver utover selve samtalen, der barna får uttrykke seg gjennom aktiviteter og arbeidsoppgaver tilknyttet diktbildebøkene. På denne måten legger læreren føringer for deler av de litterære samtalene. En annen lærer ville sannsynligvis tatt andre valg, og det kunne igjen ført til en annen elevrespons.

### **3.3 Transkripsjoner og dataanalyse**

Transkripsjoner (nedtegning) av datainnsamlingen bør foregå både under og etter observasjonene. Postholm (2010) formidler at man bør transkribere alle notater og opptak så raskt som mulig etter innsamling. Det er også nyttig å være nøye med å notere dag og tid på alle notater og transkripsjoner for å lette arbeidet i den videre prosessen. Med tanke på neste skritt, der arbeidet skal analyseres, er det hensiktsmessig at forskeren selv utfører alle transkripsjoner (Postholm, 2010, s.104). Transkripsjonene vil likevel aldri bli en nøyaktig avskrivning av observasjonene. Ved denne prosessen gjennomgår materialet enda et filter, der forskeren igjen må fortolke (Alrø og Kristiansen, 1997, s. 83). Forskeren vil, som tidligere nevnt, ha egne tolkninger, sanser og forkunnskaper som påvirker arbeidet, og det er derfor viktig med nøyaktighet og evne til å være objektiv for å opprettholde reliabiliteten i studien. Det understrekes at i denne prosessen kan det være vanskelig å være nøytral. Tvil kan oppstå ved dårlig lyd i videoopptaket, og man må kanskje gjøre noen antagelser. Det vil også være problematisk å transkribere kroppsspråket på en nøytral måte.

Målet i all forskning vil være å transkribere så nøyaktig som mulig, men det vil, som nevnt ovenfor, være flere forhold som gjør at man ikke kan vurdere transkripsjonene som en nøytral gjengivelse av observasjonene. Under arbeidet med å transkribere elevresponsen var det viktig for meg å få frem alle verbale utsagn i de litterære samtalene, men også alle utrop og ulike former for nonverbal respons som ansiktsmimikk og andre typer kroppsbevegelser. Dette vil fremgå av analysematerialet i kapittel 5.

Som et resultat av observasjonene av de litterære samtalene, vil det foreligge data som skal danne grunnlag for analysen i undersøkelsen. Analysen krever nøyaktighet, nøytralitet og grundige overveielser for at bearbeidingen av dataene skal kunne imøtekomme kravet om reliabilitet. Datamaterialet skal også representere fenomenet på en så god måte at validiteten

er ivaretatt. Christoffersen og Johannessen (2012) betegner innsamlede data som et bindeledd mellom det man observerer og analysen.

Empirisk forskning består i å samle inn data om virkeligheten man forsker på, og data vil foreligge rent fysisk i form av blant annet spørreskjemaer, videoopptak, utskrift fra intervjuer eller skolens oversikt over elevenes karakterer. Data er noe vi skaper, og de utgjør bindeleddet mellom virkelighet og analysen og tolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21).

Mine observasjoner og datamaterialet utgjør grunnlaget for å undersøke og tolke hvordan elever erfarer, opplever og responderer på de utvalgte litterære tekstene. I den forbindelse er min kjennskap til diktbildebøkene essensiell, og en analyse av disse er inkludert i studien.

### **3.4 Nærlesing som metode**

I analysene av diktbildebøkene anvender jeg metoder som er utviklet for å nærlese et litterært verk. I en nærlesing, eller ”close reading”, undersøker man hvordan ulike detaljer i en tekst fungerer i verket som helhet. I litterære analyser er det ikke vanlig å skille skarpt mellom teori og metode. Analysen vil være fundert i teoretiske perspektiver, og den teoretiske refleksjonen blir videreutviklet gjennom analyser. Dersom teksten som skal nærleses er av multimodal art, vil analysen også være basert på teorier om multimodalitet.

I en nærlesing observerer man blant annet ulike litterære virkemiddel og kulturelle og historiske referanser som videre blir analysert og tolket. Tolkning og konklusjon bygger på observasjonene. Man beveger seg altså fra observasjoner og analyse av ulike detaljer til en konklusjon eller tolkning.

Nærlesingen av diktbildebøkene i mitt materiale er basert på analysemetoder som er utviklet innenfor lyrikk- og bildebokteori. I tillegg til å nærlese paratekstene og utvalgte enkeltdikt med tilhørende illustrasjoner, undersøker jeg hvordan disse delene inngår i diktbildebøkens helhetlige estetikk.

Kontekstualisering er en sentral del av nærlesingen i denne studien, da diktbildebøkene blir lest i lys av karnevalismeteorologi. Lesemåtene blir knyttet til latterkulturens historiske kontekst, og til studier av hvordan karnevalesskens tradisjoner er nedfelt i barnelitterære tekster. Denne teoretiske konteksten inkluderes i min nærlesing av diktbildebøkene.

## 4. Analyse av diktbildebøkene

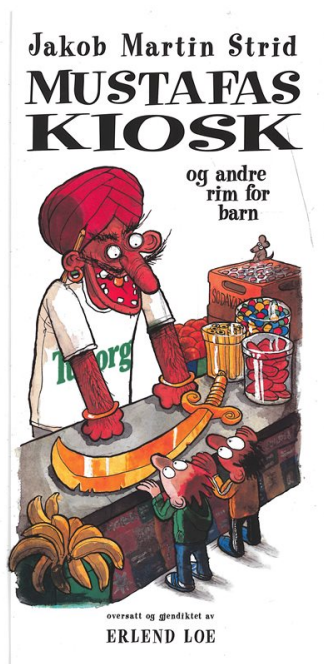
I den følgende analysen av diktbildebøkene fremheves det hvordan karnevalessken kommer til uttrykk i ord og bilder.

### 4.1. *Mustafas kiosk* av Jacob Martin Strid

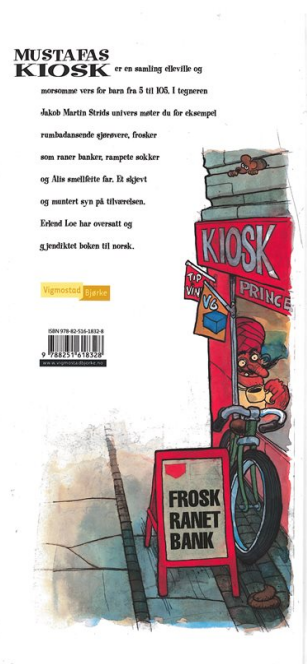
*Mustafas kiosk* med dikt og illustrasjoner av Jacob Martin Strid ble utgitt på dansk i 1999. Boken kom ut på norsk i 2011 med gjendiktinger av Erlend Loe. Diktsamlingen handler om kioskeier Mustafa og andre historier på rim for barn. Analysen av illustrerte enkeltdikt omfatter ”Mustafas kiosk”, ”En tønne full av snørr” og ”Syv stygge slimtroll”.

Diktet ”Mustafas kiosk” er med i utvalget da dette diktet er utgangspunkt både for diktsamlingens tittel og for illustrasjoner på bokens ytterpermer. ”En tønne full av snørr” er et av diktene i boken som tydelig involverer karnevalesskens fokus på avfallsstoffer, lek og moro. ”Syv stygge slimtroll” er også inkludert da slimtrollene er så fremtredende og sentrale i bokens paratekster. Slimtrollene representerer også trekk fra karnevalesskens opposisjon mot lover og regler og har dessuten tilknytning til emnet med avfallsstoffer. De tre diktene er altså valgt både ut fra den rollen de spiller i paratekstene og med tanke på hvilke karnevalesske trekk de representerer.

#### 4.1.1 Paratekster



Bilde 1: Forside, *Mustafas kiosk*.



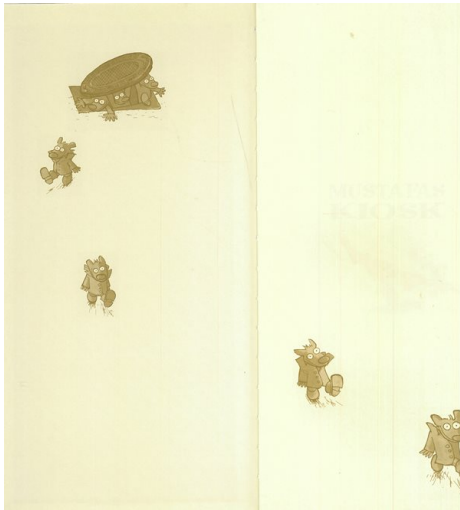
Bilde 2: Bakside, *Mustafas kiosk*.

Mustafafiguren har en sentral plass i forsideillustrasjonen. Han fremstår som en mørkhudet mann med turban, hårete armer, glissen tanngard og store ører med øring. Han er intens i blikket og lener seg på kioskdissen med knyttede never. Håndleddene er også er pyntet med store gullringer. Alt ved Mustafa er overdrevent. Han har store og runde øyne, og brynene og barten er overdimensjonerte og bustete. Munnen er et eneste stort gap med en fremtredende gulltann. Gjennom informasjonen vi får om Mustafa på forsiden og i titteldiktet, kan man oppfatte ham som en etnisk stereotypi. Han fremstilles som en person med sammensmelting av overdimensjonerte trekk fra ulike verdensdeler og religioner. En turban kan være et asiatisk religiøst plagg, men også hodepynt som ikke er knyttet til religion. Gulltenner er noe man i dag ikke får ved tannlegebesøk verken i Danmark eller ellers i Norden. Man kan derfor spørre seg om hvilken betydning gulltannen og også øringen har i forhold til etnisitet? Alle disse trekkene får en til å undre seg over hvor Mustafa egentlig kommer fra. Representerer han vestens syn på det utenlandske, det etnisk stereotype?

Mustafas nese er enorm og minner om en penis. Forfatteren bekrefter i et intervju med Julie Sökkendal i *Barnebokkritikk* at Mustafa og andre figurer i boken er tegnet med store penisneser (Sökkendal, 2016). På forsideillustrasjonen illustreres Mustafa mens han er på jobb i kiosken sin. Han har på seg en t-skjorte med reklamer for Tuborg, som jo er en alkoholig drikke. En stor forgylt sabel er plassert på disken, og to gutter med penisnesene liggende over diskkanten stirrer med store runde øyne på Mustafa og sabelen. En mus sitter på kioskens brus-kasser og betrakter kioskeieren og guttene, men får ingen oppmerksomhet verken fra Mustafa eller kundene. Den får sitte i fred som et naturlig innslag i butikken.

På bokens baksideperm nyter Mustafa en kopp kaffe inne i kiosken sin. Et skilt med teksten "Frosk ranet bank" er plassert utenfor vinduet. Videre ligger det en stor bæsje på fortauet. Musen er også med i bildet, og fra en fin plass på husets yttervegg nyter den god utsikt over gaten. Diktbildeboken er med dette et eksempel på at ytterpermermene kan danne en helhet. Ikke ved at de utgjør ett bilde, men ved at begge bildene er tatt fra titteldiktet og inkluderer Mustafa.





Bilde 3: Fremre innsideperm, *Mustafas kiosk*.

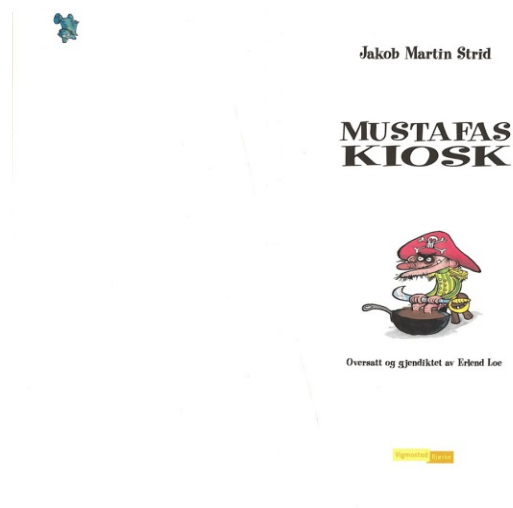


Bilde 4: Bakre innsideperm, *Mustafas kiosk*.

Bokens fremre innsideperm inneholder illustrasjoner av små figurer som kommer opp av et kumløkk. De vandrer i rekke over oppslaget, og fortsetter frem til nederste høyre hjørnet av dobbeltsiden. Dette skaper en tydelig cliffhanger-effekt, der figurene oppfordrer leseren til å følge med inn i boken. Figurene kan minne om små programmerte agenter med målrettet og hypnotisk blikk. De er kortvokste med snute, store øyne og armer som henger rett ned. Dette er bokens slimtroll, og man får mer kjennskap til dem i diktet ”Syv stygge slimtoll”. Trollene kommer også igjen i et mindre format på to forsatsblad, og vandrer så videre på ettersatsbladet og bakre innsideperm, der man i det fjerne kan se kumløkket. Slik kan leseren forstå at småkrypene skal ned i kloakken igjen. Selv om innsidepermene ikke er identiske, presenterer både fremre og bakre innsideperm slimtroll i bevegelse. Boken får med dette en sirkelkomposisjon, der slimtrollene kommer til oss på fremre innsideperm, og forlater oss på bakre innsideperm. Dette kan også minne om teatermomentet som paratekster i bildebøker kan frembringe ved at permene danner en scene og starter og slutter en fortelling (Nikolajeva og Scott, 2001, s. 247).



Bilde 5: Forsatsblad, *Mustafas kiosk*.



Bilde 6: Tittelside, *Mustafas kiosk*.

Paratekstene i *Mustafas kiosk* er utvidet med flere forsatsblad. På venstre side av det første forsatsbladet finner vi et vandrende slimtroll, og på høyre siden møter vi en liten mann med store intense øyne og penisnese. Han har en pistol i hver hånd, og skyter slik at han omgis av ild og kruttrøyk. Mannen med pistol forestiller Grønthandler Grønn som presenteres i dikt og bilde senere i boken. Bokens tittelside viser et bilde av en sjørøver som tar et fotbad med føttene plassert i en gryte. Han har sjørøverhatt med dødninghode, sabel i hånden og nytelse i blikket. Sjørøveren, som ser noe fryktinngytende ut, får sin plass i diktet ”Råtten salat”. Øverst til venstre er et blått slimtroll illustrert opp ned.

*Mustafas kiosk* er et tydelig eksempel på en bildebok der parateksten har en hermeneutisk funksjon, slik Mjør (2010) har pekt på. Figurene i paratekstene blir her effektfulle og tydelige ledemotiv som man vil kunne kjenne igjen ved gjentatte lesinger. Alle figurene fra paratekstene er også representert i illustrerte enkeltdikt, og slik vil leseren møte både miljø, personer og dyr i den videre lesingen av boken.

Paratekstene har flere karnevaleske trekk. Bæsjen på fortauet utenfor *Mustafas kiosk* og penisnesene til Mustafa og guttene plasserer seg inn i karnevaleskens fremheving av avføring, kjønn og kjønnsåpninger. Slimtrollene fremstilles karnevaleske bare i kraft av sitt navn. Slim er noe ekkelt som kan knyttes til kroppsåpninger og avfallsstoffer, og trollene er illustrert i en gulgrønn farge som kan gi assosiasjoner til urin, slim og kloakk. Avfall og avføring forsterkes ved at slimtrollene kommer opp av kloakken gjennom et kumlokk. Disse karnevaleske trekkene i paratekstene kan knyttes til Bakhtins beskrivelser av det fysisk-kroppslige

prinsippet i hans studie om karnevalessken i middelalderen og renessansen (Bakhtin, 2001, s. 44).

Ved lokale høytider i middelalderen, som ofte var kristne erstatninger for tidligere hedenske feiringer, utspant det seg en folkelig forlystelse der ubegrenset storspising og fyll var essensielt (Bakhtin, 2001, s. 54). Å leke med maten kunne også være en del av denne fråtsingen. På forsidepermen til *Mustafas kiosk* kommer karnevalessken fråtsing med mat til uttrykk gjennom bildet av godterikrukker som er nesten like store som guttene ved disken. Reklamen for Tuborg-øl på Mustafas t-skjorte kan ses som et hint til karnevalesskens fokus på overstadig drikk og fyll. Bildet av sjørøveren på bokens tittelside viser en situasjon der han vasker føttene i en gryte, som jo er et redskap for matlaging. Her kommer leken med mat til uttrykk, samt det subversive i å nytte kjøkkenredskaper til vasking av føtter.

Parodiering er også et sentralt element i karnevalessken. Bakhtin sier: ”For middelalderens parodikere var alt uten unntak morsomt. Latteren var like universell som alvor. Den var rettet mot verden i sin helhet, mot historien, mot hele samfunnet, mot verdensanskuelsen” (Bakhtin, 2003, s. 61). I middelalderen kunne man harselere med hva som helst. Ingenting var tabubelagt i latterkulturen. I Strids bok har Mustafa-figurens visuelle fremtoninger en slik lattervekkende og parodisk effekt, da ingen av Mustafas proporsjoner er innenfor normalen. Den store munnen og den enorme penisnesen er eksempler på karikerende trekk, og det er også den stereotypiske fremstillingen av Mustafa-figurens kjønn og etnisitet.

Også karnevalesskens fokusering på opposisjon og lek med øvrigheten gjenspeiles i paratekstene. Å leke med hierarkiet slik at sosiale roller ble omorganisert var en sentral del av middelalderfestene (Bakhtin, 2001, s. 57). Sjørøverfiguren fremstår som en lovbrøyer bare i kraft av sin rolle. Som sjørøver opponerer han mot det normale og mot lov og orden. Også enkelte rekvisitter i bildene på frem- og baksidepermene signaliserer brudd med det forskriftsmessige. Både bildet av Mustafas store sabel på kioskdissen og skiltet med påskriften ”Frosk ranet bank” antyder en opposisjon mot lover og regler. Det gjør også bildet av Grønthandler Grønn som skyter ukontrollert rundt seg. Bildebokens paratekster rommer altså flere elementer som henspiller på karnevalesskens opposisjon mot autoriteter, lover og regler.

Paratekstene har også innslag av karnevaleskens mundus inversus-motiv, der roller, hierarkier og vaner blir snudd på hodet som et ledd i latterens forlystelse. På bokens forsidebilde møter vi en mus som ser ut til å oppholde seg i kiosken helt avslappet og uten frykt. Siden mus vanligvis er sterkt uønsket på steder der det selges mat, fremstår musens avslappede tilværelse i Mustafas kiosk som en omorganisering av roller. På et av forsatsbladene er et slimtroll tegnet opp ned, et eksempel på et visuelt mundus inversus-motiv.

Fokus på avføring og kroppsåpninger, fråtsing med mat og drikke, parodiering, opposisjon mot lover og regler, samt roller som blir snudd opp ned er karnevalistiske trekk som framtrer i paratekstene i diktbildeboken *Mustafas kiosk*. Disse tradisjonelle trekkene fra karnevalesken blir utdypet i de illustrerte enkeltdigtene som analyseres i de neste delkapitlene.

#### 4.1.2 Titteldiktet ”Mustafas kiosk”



24



Og hvis vi spør ham pent  
får vi sikkert se hans sabel  
Mustafas kiosk  
er rett og slett formidabel

25

Bilde 7: Titteldikt, ”Mustafas kiosk”, *Mustafas kiosk*.

Diktet forteller om kioskeier Mustafa som kommer fra et annet land. Han selger nesten alt mulig i kiosken sin. Han har en sabel, og med denne sabelen har han kappet hodet av en kar slik at blodet rant. Mustafa og kiosken er skildret med humor og overdrivelser.

Mustafa selger blant annet dynamolykter, bananer og salt. Det fins ingen naturlig sammenheng mellom disse varetypene, og salgsinformasjonen blir slik et karnevalesk og lekent virkemiddel. Diktet forteller også at Mustafa har vært sultan. Det sies ikke hvor han kommer fra, men det fremstilles litt mystisk og hemmelig ved formuleringen: ”I landet der han kommer fra”. Dette mystiske hjemstedet i kombinasjonen av sultan og turban kan gi leseren assosiasjoner til eventyrene ”Tusen og en natt”.

Hver av strofene har fire verselinjer med enderim i ulike mønster. Tredje strofe har parrim, de tre øvrige har balladerim. Strofene er ikke bygget opp i en fast metrisk rytme, men innholdsmessig har diktene en fast struktur ved at hver strofe tar for seg forskjellige sider ved kiosken og Mustafa. I første strofe presenteres kioskens salgsvarer, i den andre beskrives Mustafa. Tredje strofe forteller at Mustafa en gang ”hugget hodet av en kar / så det falt av mens blodet rant”. Dette blodige drapet representerer høydepunktet i diktet, men bruken av overdrivelser gir skildringen tydelig en humoristisk virkning. Strofens siste verselinje kommenterer sannhetsgestalten i historien, ”- alt tyder på at der er sant”. Det blir slik tydelig for leseren at det motsatte er tilfelle. Diktet forteller ikke en sann historie, men leker seg med fantastiske elementer. Fjerde og siste strofe oppsummerer innholdet i de øvrige strofene. Ordet ”sabel” i sluttstrofens andre verselinje refererer til drapet, mens de to siste verselinjene karakteriserer kiosken i rosende ordelag: ”Mustafas kiosk / er rett og slett formidabel”.

Illustrasjonen som vi kjenner igjen fra forsiden er utvidet i titteldiktet. På dette oppslaget ser vi flere hyller og varer bak disken, som sigaretter og sjokolade. Det fremgår også av illustrasjonen at musen fra forsiden er en del av en musefamilie som bor i kiosken, der de har innredet eget rom med seng og TV som en del av kioskhyllene. Personifisering av dyr er en del av barnelitteraturen, og her bor de også sammen med mennesker.

Det er ulikheter i fargebruken fra forsidepermen til titteldiktet. På forsiden er illustrasjonen fremstilt med hvit bakgrunn, mens den i titteldiktet fremstilles i mørkere farger. Dette fører til at illustrasjonen på forsiden er lettere og lysere enn i titteldiktet. Mustafa kan derfor oppleves mer dominerende på forsidepermen, der ansiktet står i sterk kontrast til bakgrunnsfargen. På

denne måten blir det gale uttrykket hans ekstra sterkt fremhevet. På den annen side kan stemningen i titteldiktet føles mer skummel på grunn av de mørke fargene i interiøret rundt Mustafa. På titteldiktets oppslag møter også leseren igjen illustrasjonen fra baksidepermen, der Mustafa nyter en kopp kaffe i kiosken sin. Disse to bildeelementene er identiske.

Diktet viser at Mustafa ikke har fulgt lover og regler, men er til tross for dette en fri mann som driver en kiosk. Loven rammer ham ikke. Dette gir assosiasjoner til middelalderens festligheter, der det var legalisert å harselere med øvrigheten og bryte regler og normer. ”Latteren var ubetinget også en ytre, beskyttende form. Den var legalisert, hadde privilegier, frigjorde fra [...] ytre sensur, ytre undertrykkelse og fra bålet” (Bakhtin, 2001, s. 72). Slik blir ryktene om Mustafa som drapsmann avdramatisert gjennom karnevalesskens virkemiddel, men samtidig bidrar opplysningene til at Mustafa-skikkelsen fremstår som enda mer karnevalessk enn man får inntrykk av på forsidebildet.

#### 4.1.3 ”En tønne full av snørr”



Bilde 8: ”En tønne full av snørr”, *Mustafas kiosk*.

I ”En tønne full av snørr” fortelles det om noen som har pusset nesen i vel en uke og fylt snørret opp i en tønne. Snørret fremstilles som grønt og herlig, og en fin sommerdag skal det brukes i skibakken til lek og moro.

Diktets to strofer med fire verselinjer i hver, har enderim mellom andre og fjerde linje. I første strofe presiserer rimet *uke - bruke* lengden på snørrinnsamlingen. Rimparet *gørr - snørr* fremhever hvor herlig gørrret er.

Illustrasjonene viser en gutt som snyter seg med tilfredshet i blikket. Snørret drypper fra en rød og forkjølet penisnese, og ned i et lommestørkle. Han ser fornøyd ut til tross for at han er syk. I neste illustrasjon strever gutten med en full tønne som han holder over hodet, og snørret tømmes ut og nedover en gressbakke. I siste illustrasjon er gutten opprømt og glad i det han suser nedover gørrbakken mens snørr og slim spruter rundt ham. Tre mus, en ku og en kråke er ganske forskrekket og forundret over guttens aktivitet. Illustrasjonene fremhever og utvider diktets innhold, og vi får her et tydelig eksempel på hvordan samspillet mellom dikt og bilder fremstår som en helhet. Dyrene er ikke nevnt i diktet, heller ikke at det er en gutt som samler på snørr.

På dette oppslaget møter vi igjen musen fra paratekstene. Gjennom gjentakelsene blir musene et sentralt motiv i diktbildeboken og fungerer som et visuelt bindemiddel. Man kan som leser kjenne at diktet ” En tønne full av snørr” er både litt ekkelt og morsomt. Leken med kroppsvæsker fremheves gjennom skildringer av guttens iver og nytelse, og i illustrasjonen fremheves karnevalesekens lek med kroppens avfallsstoffer. Snørr og gørr i lek og sprut visualiseres. Dyrenes funksjon bidrar til et subversivt innslag, da de er forskrekket over guttens lek med gørr og snørr. Vanligvis er ikke dyr negativt opptatt av avfallsstoffer, men her blir alt snudd opp ned ved at en gutt leker med snørr, mens dyrene blir forbauset over det. Også beskrivelsen av skilek om sommeren, og nytten gørrret gjør som skibakke, fungerer som subversive innslag der latterkulturens overdrivelse fremheves gjennom mengden snørr.

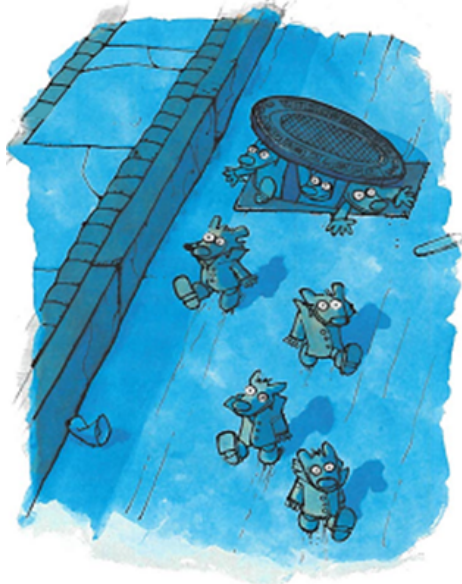


#### 4.1.4 ”Syv stygge slimtroll”

**7** stygge slimtroll  
med støvler og med frakker  
kravlet torsdag aften opp  
fra Københavns kloakker

Så syklet de i måneskinn  
på tandem ned langs gaten  
Stjal sjokolade og en slikkepinn  
Planla kuppforsøk mot staten

En politt mann ropte: STOPP!  
- Jeg skyter mot huet!



Men de syv stygge slimtroll  
seilte vekk i hans lue



Bilde 9: ”Syv stygge slimtroll”, *Mustafas kiosk*.

”Syv stygge slimtroll” handler om syv slimtroll som kommer opp av kloakken i København iført frakker og støvler. De sykler på en tandemsykkel, stjeler godteri og planlegger et kuppforsøk. Politiet som roper stopp og truer med å skyte mot hodet, blir frarøvet luen sin. Den bruker slimtrollene som båt, og de rømmer fra politiet og byen.

Illustrasjonene viser slimtrollene som målrettet kommer opp av kloakken med hypnotiske blikk og store neser. Videre illustreres de syklende gjennom nattens gater med en enorm sjokolade på tandemsykkelen. De passerer Mustafas kiosk, og iakttas av en forbauset fugl som sitter på et hustak. Til sist ser vi alle slimtrollene godt plassert i en politilue med



sjokoladen stikkende opp som et seil. Politimannen står rasende og ropende igjen på kaien uten lue.

Ved mørke, blåtoner, folketomme gater og fullmåne forsterkes følelsen av nattetid. Politimannens trusler om å skyte dem illustreres ikke, men bildet av den rasende politimannen gir opplysninger om at politimannen ikke er fornøyd med situasjonen der han står uten lue på kaien. På denne måten utfyller dikt og illustrasjoner hverandre og fremhever ulike moment. Hvordan slimtrollene fikk tak i luen sies verken i diktet eller i illustrasjonene. Her må leseren selv dikte med.

Slimtrollene vil leseren kunne kjenne igjen fra innsidepermen. Etter gjentatte lesninger vil man også vite at de går ned igjen i kloakken på bakre innsideperm. Leseren møter med dette moment fra dikt og paratekster flere steder i boken, og repetisjonen av slimtrollmotivet har dermed en hermeneutisk funksjon som hjelper leseren til å oppdage og forstå slimtrollenes rolle i boken som helhet.

I dette diktet er det lovbrudd og opposisjon mot øvrigheten som er det tydelig karnevaleske innslaget. Ved å stjele godteri, ignorere politiet, planlegge kuppforsøk og flykte med øvrighetens bekledding er slimtrollene fullstendig i opposisjon mot loven. De leker og tøyser med makthaverne. Denne leken kommer også frem gjennom språklige virkemiddel i rimparet *hue – lue*, der politiets trussel om å skyte slimtrollene fremheves. Likevel driver de uredde gjøn med ham. De stjeler politiluen og slipper unna. Rimparet *gaten-staten*, fremhever opposisjon mot øvrigheten gjennom ønsket om kuppforsøket.

De tradisjonelle karnevaleske trekkene som opptrer i de tre illustrerte diktene fra diktbildeboken *Mustafas kiosk*, er mundus inversus-motivet, avfallsstoffer, overdrivelse, parodiering, lovbrudd, samt harselering og opposisjon mot øvrigheter.

#### **4.2 Skurker og agurker, pirater og undulater av Sylvelin Vatle**

*Skurker og agurker, pirater og undulater* med dikt av Sylvelin Vatle og illustrasjoner av barn, bearbeidet av Tone Sverdrup Schmidt, er utgitt i 2009. Diktsamlingen handler om skurker og pirater, men også veldig mye om ulike dyr som oppfører seg ganske rart. Det kan være ekstra kjekt for barn å lese bøker der andre barn har medvirket, og tegningene kan gjerne bidra til en

utdypet identifiseringsfølelse for leseren. At diktbildeboken er illustrert av flere barn, kan også tilføre illustrasjonene et mangfold, da illustratørene gjerne har ulik stil. Tone Sverdrup Schmidt har bearbeidet tegningene, og slik satt sitt preg på det ferdige uttrykket. Dette kan også ha tilført en ”fellesnevner” til illustrasjonene.

Da jeg skulle velge dikt fra Vatles bok, var det allerede avklart at elever på 4. trinn skulle være observasjonsgruppe, og dette påvirket naturligvis diktvalget mitt. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å bruke diktet ”Skandale” som omhandler parring mellom en gris og en gås, og ”Piratdikt”, som er en telle-regle. Ved nærlesing av disse to diktene besluttet jeg at telle-reglen ville fungert bedre med yngre barn, da slike regler er veldig aktuelle på 1. og 2. trinn. Diktet om gåsen og grisen var jeg usikker på. Jeg tok derfor for meg boken på nytt, og landet på ”Skurkedikt” og ”Undulatdikt”. Dette er dikt som inneholder til dels samme og til dels ulike karnevaleske trekk. Begge diktene tar opp tema som lek med mat, avføring og opposisjon. Mundus inversus- motivet er også essensielt i begge diktene. Likevel fremstår disse karnevaleske innslagene ulikt i hvert av diktene. Momentene i det ene diktet relateres til en fange og en skurk, og i det andre diktet knyttes det til en hverdagssituasjon med dyrehold som har sklidd helt ut av kontroll. Også paratekstene i diktbildeboken blir analysert.

#### **4.2.1 Paratekster**

Forsidepermens illustrasjon domineres av et stort tre med greiner og blader, med en liten palme foran. I treet henger et bur med en rød fugl sittende på taket. Videre flyr det noen fugler og flygefisker rundt omkring, og det kan se ut som om det er dyr eller fantasidyr oppe i treet. En sur og sint mann står på et blått underlag som kan minne om vann eller sjø. Forsidepermen fremhever på denne måten at boken omhandler mange forskjellige figurer.



Bilde 10: Ytterpermer, *Skurker og agurker, pirater og undulater*.

Mjør (2010) viser til at ”når ein brettar ut permene i ei bildebok, vil ein ofte sjå at framme og bak utgjer ein heilskapeleg design” (Mjør, 2010, s. 6). Denne typen permdesign er brukt i Vatles bok. Om man brettet ut boken, så fremstår forside og baksidepermen som en enhet. Det er noen brudd i sammenhengen av treet, men bakken er lik, og greinene på forsiden fortsetter videre over til bokens baksideperm. Bildene på baksiden viser et hjerte over en skremmende krokodille som ser mot treet, og en mus med rose og sjampanjeglass som titter litt usikkert ned på den skumle krokodillen. Musen og krokodillen møter vi igjen i diktet ”Bryllupsdikt”, der de gifter seg. I en grein ser vi et rede med fugler og egg. Denne illustrasjonen får sin plass i ”Deledikt”. I luften flyr en flygefisk som vi møter igjen i ”Skurkedikt”. Med alle disse ulike innslagene får man inntrykk av at ytterpermene er satt sammen av mange ulike figurer og moment, og slik kan permdesignet betegnes som et vrimebilde med en form for helhet ved at alle figurene forholder seg til det samme treet.

Tittelen *Skurker og agurker, pirater og undulater* samspiller med vrimeinntrykket fra illustrasjonene ved at det i tittelen er nevnt så mange ulike elementer. Her fins mennesker beskrevet som skurker og pirater. Mat blir inkludert gjennom agurken, og til slutt nevnes undulater som representerer dyrenes rike. Slik samspiller ytterpermens illustrasjon med bokens tittel og gir oss en antydning om at denne boken handler om mye rart. På baksidepermen sies det også at boken inneholder dikt for tøffinger, og det gis en kort

informasjon om at boken blant annet handler om dyr som er forelsket, om frekke undulater, tryllekunstnere og pirater, hekser og modige barn som ordner opp.

Fremre innsideperm er satt sammen av et tapetlignende mønster av kaktuser, mus, muffins og noe som kan minne om godteri. Bakre innsideperm er også et tapetlignende mønster med sopp, pirater, et kattedyr og kaker eller sukkertøy. I følge Mjør (2010) er slike tapetdesign typisk for innsidepermer med en dekorativ funksjon. Innsidepermene fremme og bak kan gjerne være like, eller vise varianter av samme innslag.

”Den mest openberre funksjonen er den dekorative, permene hentar opp eit relevant visuelt motiv frå framside eller andre stader i boka og dupliserer det, slik at permene får tapetkarakter og framhevar bokas tredimensjonale struktur med ytter- og innerveggar” (Mjør, 2010, s. 8).

Det tapetlignende mønsteret på fremre og bakre innsideperm i diktbildeboken er satt sammen av personer, figurer og mat som får sin plass i ulike dikt: ”Kjærestedikt”, ”Bryllupsdikt”, ”Piratdikt”, ”Kattepusdikt” og ”Bryllupsdikt”. Mønsteret bidrar til dekorasjon, men fremhever også en sirkelkomposisjon i diktbildeboken ved at både fremre og bakre innsideperm henter opp figurer fra diktene. Innsidepermene gir slik et signal til leseren om hva en kan forvente å møte videre i boken, og antyder en forhåndsinformasjon som man kan komme tilbake til ved flere lesninger. Innsidepermene kan med dette bidra både til å skape forforståelse og til å utdype forståelsen i etterkant av lesingen.



Bilde 11: Fremre innsideperm, *Skurker og agurker, pirater og undulater*.



Bilde 12: Bakre innsideperm, *Skurker og agurker, pirater og undulater*.



Bilde 13: Tittelside, *Skurker og agurker, pirater og undulater*.

For- og ettersatsbladene har ikke dekorative innslag. Unntaket er tittelsiden der en enkel tegning av et tre og en sol er et supplerende element. Kolofonsiden og tittelsiden har hvit bunnfarge, og ettersatsbladene er helt hvite. Ettersom også mange av oppslagene ellers i

diktbildeboken har en hvit bunnfarge, skaper de rene, hvite satsbladene en viss kontakt med designet av fargekomposisjonen i boken.

Paratekstene skaper i denne diktbildeboken motivasjon og forforståelse ved å representere flere dyr og mennesker som leseren møter igjen i dikt og illustrasjoner ellers i boken. Ved gjentatte lesinger kan man utnytte informasjonene og glede seg ved å gjenkjenne moment som repeteres.

Det er flere karnevaleske trekk i paratekstene. På forsiden blir musen fremstilt subversivt ved å være i et tre, og det subversive fremheves også ved at flygefiskene oppholder seg ganske så langt over havoverflaten. De flyr som fugler rundt treet. Skurken på ytterpermen representerer opposisjon mot autoriteter og brudd på lov og orden. Innsidepermene med sitt tapetlignende mønster plukker også opp det karnevaleske momentet som skurken på forsiden representerer, da en pirat er innlemmet i mønsteret. Alkoholholdig drikke innlemmes ved at musen holder et sjampanjeglass på bokens baksideperm, og slik fremheves karnevaleskens festligheter med alkohol og fyll. Mat er også en sentral del av innsidepermene med muffins og annet godteri, og slik fremstår latterkulturens fråtsingen med mat. Godteriet og kaken er hentet fra ”Kattepusdikt”, der en katt spiser og knasker godteri hele dagen. Soppen i tapetmønsteret er også et moment fra det samme diktet. Dette er en giftig fluesopp, og slik forsterkes opp ned-verdenen i paratekstene, da en giftig sopp plasseres sammen med spiselige saker. Giften kan også representere latterkulturens fokus på lovbrudd og opposisjon ved å knyttes til drap og lidelse.

Fråtsing med mat og drikke, opposisjon mot lover og regler og mundus inversus-motivet er trekk fra latterkulturen som fremheves i paratekstene fra *Skurker og agurker, pirater og undulater*. Alle disse karnevalistiske trekkene vil bli utdypet gjennom analyser av enkeltdikt i de kommende delkapitlene.



## 4.2.2 "Skurkedikt"



Bilde 14: "Skurkedikt", Skurker og agurker, pirater og undulater.

"Skurkedikt" forteller oss at vi er på en fangeøy. En farlig skurk sitter i lenker og knasker på en agurk mens han tenker og leser i en tryllebok. Etter hvert begynner han å trylle.

Fengselslenkene blir til spagetti, og agurken blir en pølse med masse fett. Skurken sluker maten og raper. Han tryller en ape om til en flaske med rom, drikker, raper og tisser i sanden. Mat blir til våpen og flygefisken blir til segl. På den måten kan skurken, i selskap med en sint papegøye, segle fra øyen i en tryllebåt.

Fråtsing og lek med mat er et sentralt karnevalistisk trekk i diktet. Skurken tryller lenkene om til spagetti og den sunne agurken omskapes til en fet pølse. At apekatten blir til en flaske med rom viser til alkohol og fyll, og til slutt toppes det hele med at skurken raper og tisser i sanden. Dette er en handling som viser at et godt måltid er fortært. Mettheten skal ut i form av en rap, og man må kvitte seg med det overflødig. På denne måten er referanser til kroppsåpninger og kroppens avfallsstoffer blitt innlemmet.

At skurken klarer å rømme fra fangeøya med kanon og kuler, er et pek mot myndighetene som satte ham i fengsel. Skurken, uten håp i livet, snur opp ned på tilværelsen ved å trylle frem mat og rømningsmuligheter. Han klarer å lure alt og alle.

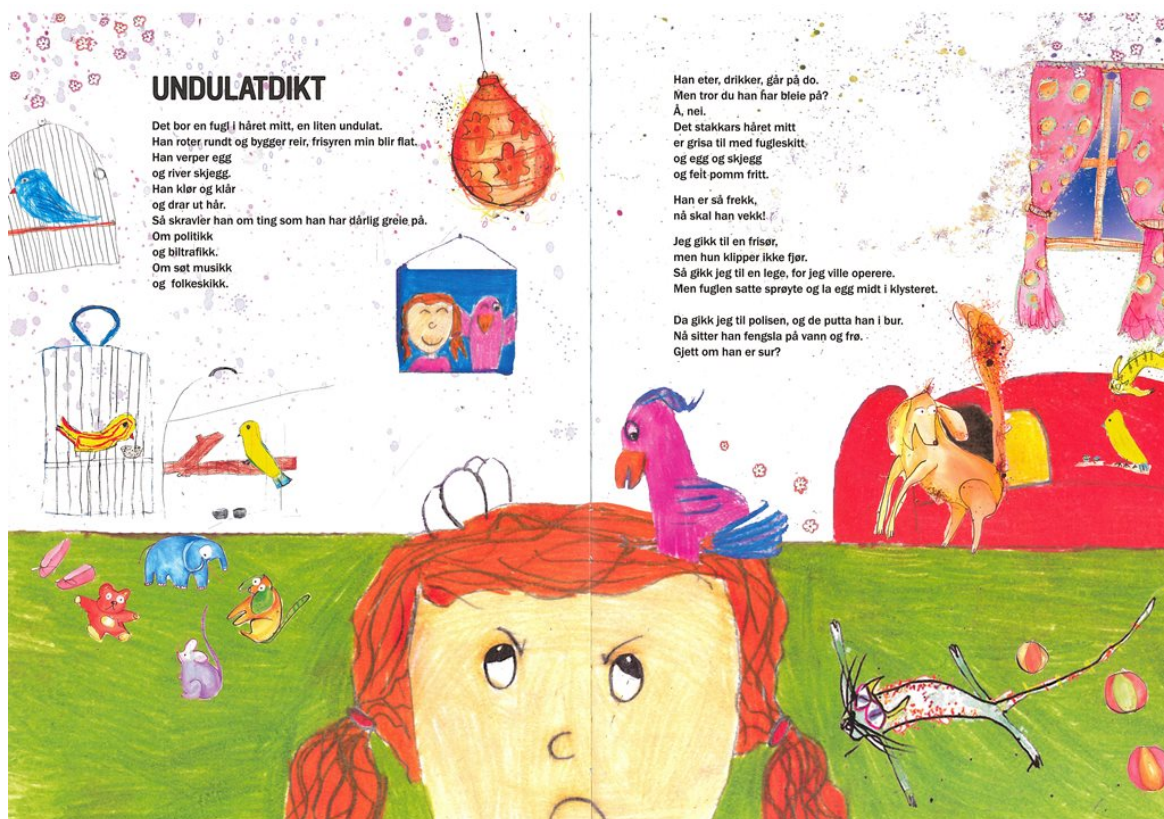
Diktet er bygget opp av 12 strofer med forskjellig lengde og rytme. De to lengste strofene har fem verselinjer, tre strofer har fire verselinjer, to strofer består av tre vers, og i alt fem strofer har bare to verselinjer. Rimmønsteret domineres av parrim, men har også innslag av kryssrim. Denne oppbyggingen gjenspeiler noe av det kaoset som skurken bringer med seg og etterlater seg på øya. Det kan virke som om oppramsingen av lovbruddene og fråtsingen med mat forsterkes gjennom korte strofer: ”Døra er åpen, banditten kan rømme. / Heldigvis lærte han aldri å svømme”, også rimord som *vekk-knekk*, *spagetti-fett i* og *rap-gap* har en forsterkende virkning. De karnevaleske innspillene blir slik tydelig fremhevet gjennom språklige virkemiddel.

Illustrasjonene viser flere moment fra diktet. Skurken er sur og i fangenskap med lenker. De ulike dyrene som papegøyen, flygefiskene, bavianer og andre småkryp er også med i bildet. Fengselet troner stort på siden, og skurkens bok lever sitt eget liv i forgrunnen. Illustrasjonen har innslag av mylder med moment fra diktet, mens fråtsingen med mat, tryllekunnskapene og rømningsaksjonen til skurken ikke kommer frem i bildet.

Leseren kan gjenkjenne flere moment fra paratekstens forsideperm. Skurken er den samme, og noen av flygefiskene kan man også dra kjensel på. Videre gjenskapes noe av vrimlemomentet fra forsiden i illustrasjonene til ”Skurkedikt”. Vrimlemomentet i seg selv bidrar også til et karnevalesk innslag gjennom kaos, manglende struktur og orden.

### 4.2.3 ”Undulatdikt”

”Undulatdikt” handler om en person som har en undulat boende i håret sitt. Fuglen bygger reir, verper, skravler om mye rart, går på do og griser til med fugleskitt, egg og annen mat. Nå skal fuglen vekk, men frisøren kan ikke hjelpe. Heller ikke legen kan løse problemet med en operasjon, for undulaten legger egg i klysteret. Derimot setter politiet fuglen i bur på brød og vann.



Bilde 15: ”Undulatdikt”, *Skurker og agurker, pirater og undulater.*

Latterkulturens lek med mat, avføring og ulydighet kommer tydelig til uttrykk i dette diktet. En fugl hører ikke til i håret til en person, der han spiser og går på do. Den karnevaleske situasjonen blir slik understreket i beskrivelsen av hvordan fuglen tar seg til rette i håret: ”Han eter, drikker, går på do”. Undulaten er frekk og ulydig, og han opponerer mot personen som eier både ham og håret. Det er naturlig å se på jenten som en autoritet i forhold til fuglen, men fuglen har ikke folkeskikk, og gjør som han vil. Frekkheten går utover livskvaliteten til håreieren: ”Han klør og klår og drar ut hår”. På legekontolet, der legen skal sette klyster for å operere, er fuglen også ulydig: ”Men fuglen satte sprøyte og la egg midt i klysteret”. Diktet fokuserer på hvordan det kan gå helt galt om man eier en undulat, et dyr som i utgangspunktet blir sett på som rolig og grei, og som skal holde til i et bur i stuen. Igjen fremheves opposisjon og ulydighet som er et sentralt moment fra latterkulturen.

”Undulatdikt” er bygd opp av 5 strofer av ulik lengde og rytme. Første og andre strofe fremhever hvor grisete og ulydig undulaten er, mens andre strofe markerer at jenten tar en beslutning om at nå er det nok. Tredje strofe kan derfor ses som et vendepunkt i diktet: ”Han er så frekk/nå skal han vekk”. Det drastiske vendepunktet blir også understreket ved at det



skildres i diktets korteste strofe på to verselinjer. De to siste strofene handler om hvordan jegerpersonen prøver å få hjelp til å bli kvitt fuglen. Hun tar ham først med til frisøren og så til legen, men løsningen kommer ikke før i siste strofe, der politiet tar affære. Diktet har enderim i et vekslende mønster, og rimordene fungerer som et fremtredende virkemiddel som her: ”Det stakkars håret mitt/er grisa til med fugleskitt”. Dette rimparet setter fokus på avføring som er et tydelig karnevalesk innslag. ”Han er så frekk/nå skal han vekk” presiserer fuglens ulydighet og håreierens endelige besluttosomhet. Slik fremhever og understøtter diktets oppbygging og rimpar det karnevaleske innholdet.

I illustrasjonene får vi se at personen som plages av undulaten er en jente med langt rødt hår. Hun ser ganske så irritert ut og skjeler opp på undulaten som sitter på hodet hennes. Dette er det mest dominerende motivet i illustrasjonen, og forsterker slik den karnevaleske essensen i diktet; fuglens frekkhet ved å bo i jentens hår, der han bygger reir og legger egg. Illustrasjonen viser verken fuglens bæsje eller griseri, eller at den river skjegg og drar ut hår. Derimot fremhever illustrasjonen at andre dyr har tatt seg til rette i stuen. En katt hopper og leker i sofaen sammen med en fugl som nyter et måltid. En smilende hund løfter på halen, og man kan undre seg på om den skal bæsje blant sofaputene. En karikert katt ligger flat og utbrettet på stuegulvet sammen med diverse leker som er strødd utover. I taket henger en stor oransje lampe som ser ut til å snurre rundt. Alle disse momentene viser til en ganske kaotisk situasjon, og skildrer en karnevalesk situasjon i jentens stue. I motsetning til dette er det flere faglebur i stuen der rolige fugler er godt plassert. Slik skapes en kontrast mellom det karnevaleske kaoset skapt av dyr og undulatens kontroll i motsetning til rolige fugler i bur. Det sistnevnte illuderer kanskje håreierens drømmer om et roligere liv.

Jentens vendepunkt med å søke hjelp og fuglens opposisjon til legen kommer ikke frem i illustrasjonen, men et bilde av jenten og undulaten henger på veggen. Her fremstår de som gode venner og vel forlikte, til tross for at undulaten ser ganske lur ut der han blunker. Kanskje han planlegger ulydigheten sine. De to modalitetene dikt og bilde utfyller hverandre, og oppslaget fremhever betydningen av å lese dikt og illustrasjoner parallelt slik at man kan utnytte og sammenfatte modalitetenes uttrykk. I dette diktet uttrykker dikt og illustrasjoner ulike sider ved jentens situasjon og fuglens ulydighet. Illustrasjonene fremhever karnevaleske innspill som ikke kommer frem i diktet, og diktet forteller om en ekstra ulydig fugl og jentens forsøk på løsninger som ikke fremgår i illustrasjonene.

De karnevalistiske trekkene i de to diktene fra Sylvelin Vatles bok representerer først og fremst opprør mot autoriteter, fråtsing med mat og drikke, avføring, mundus inversus-motivet og kaotiske tilstander. Disse innslagene fremheves i samspillet mellom dikt og bilder.

## 5. Analyse av elevresponsen

I kapittel 5 vil jeg beskrive planleggingen og gjennomføringen av feltarbeidet og gjøre greie for valg av kategoriene som anvendes i analysen. Deretter presenteres elevresponsen med analyse og drøftinger.

### 5.1 Planlegging og gjennomføring av feltarbeidet

I planleggingsfasen for feltarbeidet var det viktig for meg å finne en observasjonsgruppe som diktene kunne appellere til. At læreren hadde erfaring med litterære samtaler, ville også være en fordel. I august tok jeg kontakt med Kari<sup>7</sup> i eget nettverk som underviste en forholdsvis liten klasse på 4. trinn. Etter at hun hadde sett underveis-skissen for prosjektet og selve diktbildebøkene, fikk jeg positivt svar. Kari ønsket å stille sin undervisning og klassen til disposisjon. Grunnen til at hun på et så tidlig tidspunkt fikk tilgang til bøkene, var for å være sikker på at den valgte litteraturen var hensiktsmessig i en lesing med klassen. Om diktene etter hennes vurdering ikke hadde passet for aldersgruppen, eller dersom det ikke ville falle naturlig for henne å gjennomføre undervisning med denne litteraturen, ville jeg søkt etter en annen gruppe for observasjonen.

I august ble også meldeskjema til Norsk Senter for Forskningsdata sendt. Prosjektskissen og informasjonsskriv med forespørsel om samtykke for lærer og elever/foresatte ble vedlagt. Etter noen uker fikk jeg klarsignal for prosjektet fra NSD etter at jeg korrigererte noen få moment i informasjonsskrivene. Utover høsten endret jeg noen formuleringer i prosjektskissen og oppdaterte dette med saksbehandleren ved NSD.

Jeg avtalte med læreren at feltarbeidet skulle gjennomføres i løpet av november/desember, og at hun på et senere tidspunkt skulle videreformidle informasjonsskrivet og forespørsel om deltakelse til elevenes foresatte. Foresatte skulle imidlertid informeres om prosjektet på klassens foreldremøte i slutten av august. På denne måten ville de få muntlig informasjon og muligheter til å stille spørsmål ved studien og forskningsarbeid generelt. Kari har selv gjennomført et masterstudium, og ville derfor kunne svare på generelle spørsmål i forhold til forskningsarbeid.

---

<sup>7</sup> Kari er et fiktivt navn.

I november hadde jeg et kort møte med læreren der vi diskuterte hvor mange timer klassen kunne og burde bruke på litterære samtaler som innbefattet fire dikt og paratekstene fra de to diktbildebøkene. Kari lurte videre på om det var noe spesielt hun burde planlegge eller ta hensyn til, men vi fikk avklart at dette var hennes undervisning, og at hun skulle planlegge litterære samtaler utfra de valgte diktene uten noen føringer fra meg, bortsett fra at jeg så det som en fordel at elevene ble plassert slik at det var mulig å filme i rommet uten å vandre for mye rundt gjennom undervisningsøkten. Videre sendte jeg et skjema med forespørsel om samtykke til henne som lærer og informasjonsskriv og et samtykkeskjema til foresatte som hun skulle videresende. Hun fikk også oversikt over diktutvalget mitt fra de to bøkene, og overlevert et eksemplar av diktbildeboken *Mustafas kiosk. Skurker og agurker, pirater og undulater* hadde hun fra før. Innen første dag for observasjon hadde alle foresatte samtykket til forskningsarbeidet og arbeidet kunne starte.

Observasjonene skulle foregå over to dager i desember. Den første dagen ville de litterære samtaler gjennomføres i 60 minutter uten pause. Påfølgende dag ville klassen ha to timer med friminutt mellom. En annen gruppe elever som også pleide å delta i disse timene skulle parallelt ha annen undervisning med egen kontaktlærer, men få mulighet til å gjennomføre de samme litterære samtaler med Kari på et senere tidspunkt. Å ta med begge gruppene i prosjektet ville bli for stort i forhold til å sikre en god og inkluderende samtale med elevene. For meg som forsker ville det være hensiktsmessig å observere en gruppe på 15 elever i motsetning til dobbelt så mange. Nærfilming og transkribering ville bli overkommelig med færre elever.

Jeg hadde i forveien skaffet opptaksutstyr og jeg monterte dette i klasserommet tidlig om morgenen på observasjonsdagen. Jeg rigget også til mobiltelefonen for å ta lydopptak i tillegg til videoopptak. Kari hadde laget til en halvsirkel med puter til elevene, og pc med presentasjon av oppslagene fra bøkene var klar til å vises på digital tavle. Hun hadde også informert elevene om mitt besøk og fortalte kort om mine studier.

Da elevene kom inn i klasserommet, strømmet fuglekvitter ut i rommet. Dette var lydskulisser til "Undulatdikt," og fuglekvitteret stod på langt inn i den litterære samtalen. Elevene fant seg plasser på putene. Jeg la mobiltelefonen i midten av halvsirkelen, presenterte meg og fortalte kort om observasjonen og studiet. Noen elever lurte på om filmen skulle legges ut på Youtube, men jeg sa at det var bare jeg som skulle se på den. Undervisningen startet, og jeg satte meg

på en stol ved kameraet som var rettet mot elevene. Slik kunne jeg veksle mellom å bruke kamerastativet og å nærfilme elever og samtaler. Elevene glemte etter hvert kamera og mobil, men jeg fikk noen skråblikk fra dem underveis, som om de ønsket en slags bekreftelse på egne uttalelser i den litterære samtalen.

Læreren fikk etter en stund et lite teknisk problem med presentasjonen der oppslagene fra diktbildebøkene var scannet inn. Dette førte til et opphold i samtalen, og noe uro blant elevene, men etter en stund var alt i gang igjen. Økten gikk fint i forhold til filming og observasjon.

Kari brukte læresamtalen aktivt i de litterære samtalene. Dette er en metode som skal bidra til elevaktivitet, og er en sentral metode i grunnskolen. I stedet for at læreren stiller spørsmål som elevene kan velge å svare på, må to og to elever reflektere og samtale rundt spørsmål eller innspill fra læreren. Noen ganger føres innholdet i samtalene videre i plenum, andre ganger ikke. Ved disse læresamtalene hører man intens summing i klasserommet. Ingen elever flytter seg til en samtalepartner, men man snur seg mot eleven som sitter nærmest. I mitt feltarbeid førte dette til at elevene ble sittende i halvsirkelen tett i tett og samtale, noe som gjorde det vanskelig å fange opp hva den enkelte elev formidlet til sin lærepartner. Jeg kunne klare å notere en samtale om gangen, men da ville jeg ikke få tilgang til alle de andre parsamtalene. Hvordan dette ville fanges opp digitalt, var jeg usikker på.

Siste halvdel av timen fikk elevene i oppgave å lage et hendelseskart tilknyttet diktet. Et hendelseskart skal skissere hendelser i kronologisk rekkefølge, der elevene tegner i stedet for å skrive referat. Til denne oppgaven brukte elevene hvert sitt A3 ark og tusj. De skulle brette arket på midten og markere et tydelig skille ved å tegne en tykk strek eller lignende som fremhevet at jenten i diktet hadde fått nok av undulatens herjing i håret hennes. På hver sin side av bretten/skillet skulle elevene tegne hendelsene før og etter at jenten fikk nok. Elevene fant seg tusjer og kom i gang med arbeidet på sine faste plasser i klasserommet. Jeg vandret rundt til elevene og filmet deler av tegneprosessen. De jobbet selvstendig, og jeg fikk ved timens slutt overlevert hendelseskartene til bruk i forskningen.

Læreren kom ikke gjennom dagens planlagte undervisning innen 60 minutter var gått, men siden jeg hadde anledning til å delta en time til, ba hun kollegaen om fortsette med parallellklassen på egen hånd, slik at et nytt dikt med litterære samtaler kunne videreføres i en

ny økt. På denne måten fikk hun gjennomført dagens plan, og kunne starte neste dag slik hun hadde tenkt.

Det kan være utfordrende å vite hvor lang tid en litterær samtale tar. Noen ganger kommer mange innspill fra elevene, mens ved andre lesinger er det færre moment som blir løftet frem. I denne situasjonen ønsket nok også Kari sterkt å få gjennomføre aktiviteten som avrundet lesingen, der elevene skulle lage hendelseskart til undulatdiktet. Ved dette valget ble det ikke tid til neste dikt innenfor den planlagte tiden. I en vanlig undervisningssituasjon, uten forsker og observasjon involvert, kunne Kari utsatt dette til en annen dag eller uke. Feltarbeidet ble nå brakt i havn ved en velvillig kollega som stilte opp, og en forsker som heldigvis hadde tid til disposisjon videre utover dagen.

Neste økt startet også ved at elevene satte seg på putene i en halvsirkel, men to elever var nå gått til undervisning i en liten gruppe. Dette medførte at det i denne timen var 13 elever til stede. Siden denne timen spontant ble innlemmet i prosjektet, valgte vi å ikke be om at disse to elevene ble fritatt fra gruppeundervisningen. Vi slo oss til ro med den rausheten vi allerede var tilgodesett med.

I denne timen arbeidet klassen med ”Skurkedikt.” Den litterære samtalen ble gjennomført med ulike innspill fra elevene, og mine observasjoner, filming og lydopptak gikk greit. Ved timens slutt fikk elevene i oppgave å lage et biodikt av en skurk, som jeg også fikk med meg i det videre arbeidet med masterstudiet. Et biodikt er et dikt som beskriver en person. Diktet har en rekke med verselinjer der man følger et valgt oppsett for hva som skal formidles om personen. Det finnes altså ulike varianter av biodikt.

Da timen var slutt spurte jeg Kari om hun skulle vise og samtale om paratekstene dagen etterpå. Det viste seg da at hun ikke hadde planlagt å jobbe med paratekstene til diktbildeboken *Skurker og agurker, pirater og undulater*. Hun hadde forstått eposten min slik at det var bare paratekstene til *Mustafas kiosk* som skulle leses. Jeg kunne selvsagt ikke si noe på dette, og noterte meg hvor viktig det er å være tydelig i bestilling og informasjon.

Etter observasjonstimene så jeg gjennom videofilmen fra dagens økt, og jeg erfarte da at læresamtalen som metode hindret meg i å fange opp enkeltelevers innspill. Verken på video- eller lydopptaket var det mulig å høre hva elevene snakket om. Det ble bare en massiv

summing. På denne måten fikk jeg mindre tilgang til elevenes tanker og meddelelser. Selvsagt ble mye av innholdet i læresamtalene videreført i fellessamtaler, der en og en hadde ordet, men likevel mistet jeg flere spontane elevinnspill. Filmen viste flere parsamtaler der elevene tydelig hadde gode samtaler om diktene, mens jeg var opptatt med å lytte til andre parsamtaler. Det de snakket om kom ikke gjennom på opptakene.

Innen neste undervisningsøkt den påfølgende dagen tok jeg kontakt med Kari og forklarte situasjonen. Jeg spurte om det var mulig å redusere bruk av læresamtalen slik at ikke elevinnspillene forsvant i en felles summing, og ikke kom frem på opptakene. Hun sa seg villig til å åpne opp for mer felles dialog og spontane innspill fra elevene.

Etter samtalen med Kari var jeg klar med opptaksutstyret og spent på hvordan klassen ville motta diktbildeboken *Mustafas kiosk*. Beslutningen om å redusere læresamtalen gjorde meg også roligere med tanke på å få tilgang til flere spontane innspill fra elevene. Dagen var planlagt med to 60 minutters økter med friminutt mellom. Klasserommet var laget til slik som dagen i forveien, med puter i halvsirkel foran den digitale tavlen. Jeg satt ved kameraet, og mobiltelefonen lå klar i midten av halvsirkelen.

Kari startet med paratekstene til *Mustafas kiosk*, og ved å redusere kraftig på læresamtalen fikk jeg god tilgang til elevenes innspill der og da. Det første diktet hun valgte fra boken var et dikt som jeg ikke hadde valgt, og det surret i hodet mitt om kommunikasjonen mellom oss hadde ført til flere misforståelser. Videre gjennomførte hun en litterær samtale med ”Syv stygge slimtroll.” I siste halvdel av timen fikk elevene to oppgaver. De skulle med en tusjfarge tegne mange detaljer fra noe av det de hadde lest den dagen. Videre skulle de lage en slimtroll-lov med flere paragrafer, siden slimtrollene truet med å gjøre kupp mot staten. Ved arbeidet med disse oppgavene satt elevene på sine egne plasser og jobbet selvstendig.

I friminuttet spurte jeg Kari om det var en spesiell grunn til at hun hadde valgt å lese diktet ”En frekk liten fyr” som jeg ikke hadde valgt. Hun svarte at det var vel titteldiktet. Og mine tanker om viktigheten av kommunikasjon ble styrket. Jeg forklarte henne at titteldiktet var ”Mustafas kiosk”, siden boken hadde samme navn. Kari hadde tenkt at det første diktet i boken var titteldiktet. Men det var ikke så mye å gjøre med dette nå. Vi ble enige om at hun skulle lese titteldiktet på slutten av kommende time dersom det ble tid. En litterær samtale ville være umulig å få tid til, men en gjennomlesning kunne gå.

Etter friminuttet stod ”En tønne full av snørr” på planen, og noe av det første Kari gjorde var å be elevene lukke øynene mens en og en skulle kjenne nedi en tøypose. I denne posen var det grønn gele, men det visste ikke elevene. Slik startet Kari med en sansende aktivitet som inngang til lesingen av et dikt som omhandlet avfallsstoffet snørr. Videre gjennomførte Kari lesingen og samtaler om diktet, og avsluttet timen med at elevene skulle tegne en tegning som skulle inneholde snørr. Snørret skulle markeres med skolelim og males grønt. Dette ble en morsom time med mange utbrudd i tilknytning til å kjenne på lim (slim) og bruke grønn farge og tenke på snørr. På slutten av økten fikk Kari lest opp titteldiktet, og tatt en rask kikk på parateksten til diktbildeboken *Skurker og agurker, pirater og undulater* som klassen jobbet med dagen i forveien.

Jeg gikk hjem med en god følelse av gjennomført feltarbeid. Vesken var full av tegninger og andre elevarbeid, og da jeg gikk gjennom opptakene, viste det seg at tilgangen til elevinnspillene var mye tydeligere denne dagen enn den første. Redusert bruk av læresamtalen hadde gjort nytten. Jeg lagret alle opptakene på ekstern harddisk og planla transkribering.

## **5.2 Valg av kategorier**

Å velge kategorier er et forarbeid til analysen av datamaterialet. Ifølge Sipe og Ghiso (2004) er valg av kategorier en viktig del av en metodologisk prosedyre (Sipe og Ghiso, 2004, s. 472). Artikkelen deres formidler Sipes tidligere klasseromsstudier av barns leserrespons og arbeidet hans med å kategorisere elevresponsen. Erfaringen var at en mengde kategorier etter hvert kunne reduseres til færre. Forfatterne viser til at kategorigrunnlaget gjerne får store konsekvenser for analysearbeidet, og det derfor er nødvendig med en grundig vurdering av det transkriberte materialet. I min undersøkelse startet også jeg med en lang liste med kategorier som etter hvert ble gruppert i forhold til sammenfallende moment. Til slutt valgte jeg å bruke fire kategorier som utgangspunkt for analysearbeidet. De valgte kategoriene er: 1. Ordforståelse, 2. Sansing, utrop og nonverbal respons, 3. Visuelle uttrykk og visuell respons og 4. Personlig tilnærming og meddikting. Grunnlaget og utgangspunktet for disse kategoriene blir forklart nedenfor.

I mitt arbeid med transkribering og bearbeiding av videoopptakene merket jeg meg at læreren hyppig stoppet opp og la til rette for samtaler rundt vanskelige ord og uttrykk i diktene, og det var da naturlig å samle disse samtalene som en av kategoriene i analysen. Det er interessant å



observere hvordan lærer og elever jobber med ord for å forstå innholdet i diktene, og videre undersøke om vokabulararbeidet innvirker på eventuelle estetiske opplevelser i arbeidet med dikt og illustrasjoner.

Læreren la også til rette for aktiviteter der sansene ble skjerpet. Elevene ble utfordret til å lytte og føle med lukkede øyne som en inngang til lesingen av to av diktene fra diktbildebøkene. Det er naturlig å plassere disse sanse-aktiviteten i samme kategori som nonverbal respons med mimikk, latter og bevegelser. Dette er spontan respons som ofte kommer i samspill med utrop. Nå var flere elever ganske så disiplinerte og forholdt seg stort sett til regelen om å vente på ordet, men likevel er det spontane utrop i lesingene og i etterarbeidet og videreføringen av de litterære samtalerne.

Læreren gav gruppen flere oppgaver innenfor visuell kunst som en bearbeiding og videreføring av selve lesingene. Elevene fikk arbeide med tegninger, hendelseskart, lim og maling for å uttrykke sine tanker om diktbildebøkene og samtalen om disse. Etter feltarbeidets slutt forelå det klasesett med flere slike arbeider, og jeg ser det som naturlig å undersøke elevresponsen i disse kunstuttrykkene. Elevenes respons på illustrasjonene i diktbildebøkene er også en essensiell del av de litterære samtalerne, og det er naturlig å plassere dette i en kategori med elevenes egne visuelle uttrykk.

I de litterære samtalerne la Kari også til rette for personlige tilnærminger. Ved flere lesninger spurte hun elevene hva de ville gjort hvis....?, og så viste hun til en hendelse i diktene. Hun spurte for eksempel hva de ville gjort om de hadde hatt en fugl boende i håret sitt. Dette refererer til Vatles "Undulatdikt", der en undulat har slått seg ned i håret til en jente. Meddiktning var også en del av de litterære samtalerne. Elevene laget "Slimtroll-loven". Dette var en lov som skulle gjelde om slimtrollene fra diktet "Syv stygge slimtroll" gjennomførte et kupp mot staten og kom til makten i Danmark. De forfattet også et biodikt om skurken på middelhavsøyen fra "Skurkedikt". Slik ble meddiktning innlemmet i oppgavene som læreren hadde planlagt, men elevene diktet også med spontant i samtalerne, og slik ser jeg det som logisk å plassere disse elevresponsene i samme kategori. Ved personlig tilnærming og ved å dikte med, fikk elevene frem karnevaleske innslag som en videreføring av de karnevaleske diktene.

I analysen viser jeg flere ganger til læresamtalen. Jeg har fremhevet dette begrepet tidligere, men jeg vil også vise til og forklare samtaleformen her. I litterære samtaler er teksten og illustrasjonene utgangspunkt for samtalen, men i disse samtalene foregår også læresamtaler med en læringspartner<sup>8</sup>. Dette er korte samtaler som fremmer elevaktivitet. Man blir da bedt om å tenke, og deretter reflektere rundt et gitt moment med en lærepartner. Videre løftes gjerne refleksjonene fra parsamtalene frem i plenumssamtaler. Slik fremmes elevaktivitet gjennom tenking, refleksjon og samtale. Læresamtaler brukes i mange fag i grunnskolen. I denne studien blir de en del av de litterære samtalene, og kan også knyttes til grunnmodellen som beskrives i kapittel 2.6

I de følgende kapitlene vil jeg analysere elevresponsen i tilknytning til de fire kategoriene som er begrunnet ovenfor. Noen av diktene og paratekstene vil bli referert til i flere omganger, da elevresponsen om et dikt kan sortere under flere kategorier.

### **5.2.1 Ordforståelse**

I de litterære samtalene om diktbildebøkene ble det gjennomført flere samtaler rundt ord og begreper i diktene. Dette kunne være samtaler før selve opplesingen startet, ved lesestopp underveis i lesingen eller i samtaler etter lesingen. Lesestopp og valg av ord og begreper som skulle løftes frem var oftest planlagt av læreren, men elevene kom også med forslag til ord som burde forklares.

#### Eksempel 1, "Undulatdikt" av Vatile:

Under lesing av "Undulatdikt" stopper læreren opp etter å ha lest første side av oppslaget der det beskrives hva fuglen gjør i håret til jenten, og hva han skravler om: "Så skravler han om ting som han har dårlig greie på. / Om politikk / og biltrafikk. / Om søt musikk / og folkeskikk". Videre spør læreren elevene hva fuglen snakker om, og ber dem om å reflektere rundt dette i læresamtaler. Elevene får slik mulighet til selv å velge ut ord som bør forklares. I plenumssamtalen blir ordet politikk nevnt av en elev, og læreren etterspør en forklaring av dette begrepet. Noen av elevenes svar er sitert nedenfor. Læreren kommenterte noe av elevresponsen, men disse kommentarene er ikke tatt med i eksempelet.

---

<sup>8</sup> Læringspartnere er elever som sitter ved siden av hverandre. Plasseringen kan være tilfeldig, eller det kan være en plassering som er valgt av lærer med tanke på at begge elevene vil dra nytte av å være lærepnere for hverandre.

- ✓ -Eg tror det e folk som e uenig.
- ✓ -Politikk, det e som....du vet da de stemte i USA, da var det sånn politikk de snakket om, liksom.
- ✓ -Presidenten er politiker. Han jobber med politikk.
- ✓ -Det e på en måte, liksom presidenter, dies politikk e liksom å lage lover til landet.

Her knyttes politikk til det å være uenig, og flere elever nevner begrepet president i sammenheng med politikk. Samtalen forgikk samme høst som et mye omtalt presidentvalg i USA, og det er tydelig at nyhetsbildet setter sitt preg på forståelsen av ordet. Hadde samtalen forgått under en valgkampanje i Norge, ville kanskje ordet president blitt byttet ut med statsminister. Slik ser vi at elevene bringer egne erfaringer og faktakunnskap inn i en litterær samtale når de blir oppfordret til, eller får mulighet til, å reflektere rundt ord i tilknytning til tekst og bilder.

#### Eksempel 2, "Skurkedikt" av Vatlé:

I dette eksemplet viderefører læreren momenter fra "Undulatdikt" der fuglen blir satt i bur på brød og vann av politiet. At fuglen ble satt i bur blir en del av førlesingen omkring "Skurkedikt", som handler om en skurk som er i lenker på en fangeøy. Slik blir den avsluttende hendelsen i forrige dikt en oppstart og inngang til neste dikt med ord og uttrykk som fengsel, være i lenker, bur og lignende. Læreren kjenner klassen, og vet at det vil komme en del innspill til ordene hun har valgt som inngang til diktet, men hun vet ikke hvilke. Kari henviser til den litterære samtalen om "Undulatdikt", og at fuglen ble satt i bur. Hun ber elevene forklare hva de tenker rundt det å bli satt i bur, og en av elevene sammenligner det med å bli satt i fengsel. Videre får elevene spørsmål om hva de vet om fengsel, og etter en læresamtale om dette, kommer disse forklaringene frem i plenum:

- ✓ Fengsel er grått og kjedelig, og de har ikke TV.
- ✓ Det er skurker som blir fanget der.
- ✓ Fangene må leve på vann og brød.
- ✓ En mor i klassen jobber med politiet og har sett litt på de tyvene som sitter i fengsel.
- ✓ Når man stjeler kommer man i fengsel.
- ✓ Narkomane og mordere sitter i fengsel, eller de som har gjort noe ulovlig.

Etter hvert blir noen av innspillene korrigert av en elev:

- ✓ Det fremheves at det ikke er tilfelle at man får bare vann og brød og at man har det helt trist i fengsel. Eleven viser til en norsk terrorist som har drept mange mennesker på et sted som heter Utøya. Det blir også formidlet at denne terroristen har TV og kanskje sofa, og han har terrasse utenfor. Eleven mener at han egentlig har det litt for bra til å ha drept så mange mennesker.

Etter oppfølging fra Kari ble det forklart av noen elever at det i andre land finnes fengsel der man lever på vann og brød.

Elevene samtaler og reflekterer i parsamtaler, og bringer dette videre i en fellessamtale der læreren bidrar med oppfølgingsspørsmål og kommentarer. I plenumssamtalen deltar elevene med flere forklaringer på hva som kjennetegner et fengsel og de som er innsatt. Etter hvert korrigerer elevene hverandre. Dette viser at man i en elevgruppe sitter på ulike erfaringer og kompetanse som kommer alle til nytte gjennom kunnskapsutveksling. Slik kan litterære samtaler i klasserommet gi rom for et utvidet møte med teksten. Stemmene i klasserommet byr på flere tolkninger og felles refleksjon.

Ved slutten av samtalene ser vi at en av elevene formidler sin kunnskap om Anders Behring Breivik. Navnet hans blir ikke nevnt, men som voksen i Norge, kjenner vi til Utøya-terroren, og vi forstår hvem gutten referer til. Læreren bruker guttens tanker og refleksjon videre inn i den litterære samtalen. Hun stopper opp ved informasjonen hans, og ber alle i en læresamtale diskutere om en innsatt bør ha sofa, TV og terrasse? Hva mener elevene om dette? Hvordan skal man ha det i et fengsel? Inngående læresamtaler starter, og refleksjoner kommer deretter frem i plenum. Denne sistnevnte samtalesekvensen kan knyttes til begrepene opptak og høy verdsetting (Dysthe, 1993). Momentet om terroren på Utøya i 2011 blir brakt frem av en elev som formidler at han synes denne terroristen har det for godt i fengselet, og at det ikke står i forhold til forbrytelsen. Når læreren tar opp igjen denne elevens innspill og bringer argumentene videre inn i fellessamtalen, er det en måte å verdsette elevens bidrag på. Slik blir den litterære samtalen en metode til refleksjon og dialog, ikke bare om selve teksten, men

også omkring medelevers tanker og synspunkt og kunnskap som får komme til uttrykk og meddeles i dialogen om tekst og bilder.

### Eksempel 3, ”En tønne full av snørr” av Strid:

Som en innledning til lesing av ”En tønne full av snørr” la læreren opp til en oppklarende samtale rundt snott. Hun fortalte en del fakta om dette selv, og stilte noen spørsmål til elevene som vist i rammen nedenfor.

**-Kari:** - Hva er snott egentlig? Hva er det for noe? Alle har pusset nesen, og du vet kordan det ser ut. Hvis du er veldig syk, så er det veldig grønt. Hvis du e ikkje så veldig syk, så er det mer sånn gjennomsiktig, men ka e det for noe egentlig? Ka e det laget av? Noen som vet ka det e laget av?

**Elever:** -Det e gult. Ja, det e gult.

**Elev 4:** -Boss fra kroppen.

**Kari:** -Ja, på en måte e det det. Det e egentlig immunforsvaret vårt.

**Elev 3:** -Egentlig e det ikke boss. Det e ikke boss. Eg har hørt at det egentlig e for å rense nesen.

**Kari:** -Det e for å rense, åsså, e det faktisk for å passe på at det farlige vi puster inn, at ikkje det kommer inn i lungene. Når vi puster i nesen, så samler det der slimet i slimhinnene (peker på nesen) -så samler det alle bakterier og virus som vi kan bli syk av, så klarer ikkje det å gå ned i lungene. Er det noen som vet kor mye snott eller snørr kroppen vår produserer på ett døgn? Altså en dag og en natt.

**Elev 1:** -En liter? (Spørrende)

**Kari:** - Helt rett, en liter snott eller snørr lager kroppen vår på et døgn, og det har jo en gutt dratt nytte av.....Går over i lesingen av diktet.

Her får elevene informasjon fra læreren om snottets funksjon. En utenforstående kunne tro at samtalen dreide seg om en naturfaglig time, der sykdom, bakterier eller infeksjon var på timeplanen. Vi vet at samtalen springer ut fra den skjønnlitterære diktbildeboken *Mustafas kiosk*. Læreren har i sin planlegging av den litterære samtalen valgt å informere elevene om snott, og åpne opp for deres innspill i en oppklarende samtale. Med dette som bakteppe er det naturlig å henvise til Rosenblatt (1994) og hennes teori om estetisk og efferent lesing. Hun formidler som tidligere nevnt at vi ved lesing av skjønnlitterære tekster som oftest befinner oss i begge lese måtene. I ”En tønne full av snørr” møter elevene kjent kunnskap som vinteraktiviteter, dyr, snørr, forkjølelse m.m., men i diktet snus alt på hodet ved at en gutt samler en tønne med snørr og bruker det til å lage skibakke om sommeren. Gjennom kombinasjonen av faktiske og fantastiske elementer inviterer illustrasjoner og dikt til både efferent og estetisk lesing. Diktet har en skjønnlitterær form med latterkulturens trekk, men bygger også på erfaringer om snott, sommer og skilek. Det karnevaleske innholdet fremstår

som totalt subversivt i forhold til elevenes egne erfaringer med snø og skilek. Å stå på ski ned en bakke med snørr snur opp ned på vante forestillinger, og elevene kom i denne sammenheng med mange utrop og grimaser.

Som en del av den litterære samtalen flettet læreren også inn et regnestykke. Elevene fikk i oppgave å regne ut hvor mye snott som er i tønne etter syv dager. Ved å aktivere elevenes regnekunnskaper legger læreren også her til rette for en efferent lesing av diktet.

Ifølge Rosenblatt (1994) åpner skjønnlitterære tekster for efferent lesing ved at fiksjonstekster refererer til forhold i den virkelige verden. Slik fungerer også elevenes lesning av «En tønne full av snørr». Elevene og læreren i denne undersøkelsen knytter opplevelsene av dikt og bilder til egne erfaringer i det virkelige livet. Det er tydelig at dikt og bilder gir elevene assosiasjoner. Når illustrasjonene viser at spruten av snørr står rundt gutten, tenker elevene på at snøen pleier å sprute rundt når de selv står på ski i full fart. Ved ordet politikk tenker elevene på de siste nyhetene rundt politiske temaer. På denne måten blandes efferente og estetiske lesemåter i de litterære samtalerne, og danner slik et grunnlag for elevenes opplevelser og reaksjoner.

Kunnskapen om snø og skilek får opplevelsen i sommerbakken til å bli ekstrem med tanke på snørret som kan sprute når man renner ned bakken, eller når man faller og ligger med nesen ned i snørret. Erfaringer elever har om snørr og snø fremhever ubehaget ved å tenke på snørr som spruter opp på klær, eller tanken på å falle i litervis med snørr. Slik aktiveres elevenes erfaringer med diktets innhold i tråd med slik også Gadamer (2001a) beskriver estetiske erfaringer.

### **5.2.2 Sansing, utrop og nonverbal respons**

En sentral del av de litterære samtalerne var aktiviteter knyttet til sansene, og læreren hadde forberedt dette til begge diktbildebøkene. De sanselige aktivitetene fikk stor plass, og ble fremtredende i førlesingene. I de litterære samtalerne om de to diktbildebøkene observerte jeg også mange former for nonverbal respons som smil, tydelig øyekontakt, grimaser, bevegelser, latter og gestikulering. Flere former for illudering gjennom små dramaforløp ble også observert. Dette er respons som uttrykker en umiddelbar reaksjon på diktbildebøkene og plasseres i kategorien med sansing.

### Eksempel 1, "Undulatdikt" av Vatlé:

Første time under feltarbeidet starter som før nevnt med at elevene kommer inn i klasserommet med fuglekvitter strømmende ut i klasserommet. De setter seg i en halvsirkel på gulvet og etterhvert er alle på plass. Kari ber elevene lukke øynene og lytte til fuglesangen. Etter en stund åpner de øynene og blir bedt om å samtale med lærepartneren om hva de tenkte når de lytter til lydkulissene. Disse ordene blir registrert fra parsamtalene: fuglesang, jungel og sommer. Etter læresamtalen i pargrupper, lar Kari noen av elevene fortelle i plenum hva deres lærepartner fortalte dem.

En elev tenkte på at hun var i en skog. En annen elev tenkte på en kommende reise til Argentina, og at hun skulle bade. Noen tenkte bare på fugler. Andre tenkte på et spill de spiller, og noen hadde ikke fått vite noe om tankene til lærepartneren.

Deretter får elevene beskjed om å lukke øynene en gang til, da det skal skje noe mens de lytter til fuglesangen. Kari ville vite om tankene nå blir endret.

Elevene lukker øynene, og Kari roter med fingertuppene i hår og hodebunn til hver enkelt elev. En elev begynner å ta på sidemannen, mens andre sitter rolig og smiler for seg selv. Noen elever åpner øynene og ser seg forundret rundt, men læreren står bak hver enkelt elev, så de får ikke øye på henne umiddelbart. Etterpå får noen elevene fortelle hva de tenkte da de lyttet til fuglekvitter og kjente på berøring samtidig. En elev opplevde at det var en fugl som kom og laget rede i håret hans. En gutt formidlet at han tenkte på at læreren tok på ham. Noen fikk assosiasjoner til tarantella og edderkopper.

Det som er beskrevet ovenfor er en del av førlesingsfasen i den litterære samtalen om "Undulatdikt", og Kari har valgt å bruke førlesingen til å aktivere sansing hos elevene. De lytter til fuglekvitter i det de kommer inn, de lytter sittende med lukkede øyne og de lytter mens noen roter i håret deres. Slik blir hørsel- og følesansene sentrale i elevenes førlesing. Det er tydelig at Kari ønsker å få frem hva de tenker under sansingen. Hun er også nysgjerrig på om tankene endrer seg ved at både hørsel- og følesansen blir trigget samtidig, og det viser seg at en endring skjer. Ved å bare lytte til fuglekvitteret blir tankene ledet mot fugler, sommer og bading, noe som for de fleste ville være positive og gledelige ting. Gjennom både lytting og føling blir noen av elevenes tanker endret. Hyggelige tanker om sommer, bading og skog ble til tanker om krypdyr. Tarantella og edderkopp ble nevnt, og dette er dyr som for flere blir assosiert med ubehag. Noen elever åpnet også øynene i

forskrekkelse, og dette kan også tolkes som en erfaring av en uønsket eller negativ opplevelse. Andre elever smilte mens læreren tok dem på hodet. Det er mulig at disse elevene også tenkte på tarantella og edderkopper, og at berøringen på denne måten utløste en blanding av fryd og skrekk. Noen elever assosierer også fuglekvitteret til et spill som de kjenner<sup>9</sup>. Gutten som uttalte at det var læreren som rotet i håret hans, hadde også en sanseopplevelse, men brukte den ikke til å dikte med.

Man kan kanskje spørre seg om sanseaktivitetene i eksempelet ovenfor er en del av den egentlige lesingen. Det er derfor viktig å poengtere at sanseaktiviteten blir forstått som en del av den litterære samtalen. Lesinger blir gjerne delt inn i tre faser; før, under og etter lesingen. Kari og elevene forholder seg til disse tre fasene som en naturlig lese måte av alle typer tekster, og det blir derfor didaktisk riktig for læreren å planlegge en førlesingsfase i den litterære samtalen om "Undulatdikt" også. Her har Kari lagt til rette for en førlesing der hun ønsker å trigge de to nevnte sansene hos elevene.

Gadamer (2001a) viser til at man i møtet med kunstverket oppdager kunsten gjennom sanselig erfaring, og at kunsterfaringen kan ses som en dialog mellom erfaring og forståelse. Elevenes respons og meddelelse av tanker viser i dette eksempelet at deres førkunnskap aktiveres gjennom sansingen. Ved hørsel kobles fuglekvitter til sommer, sommerferie, bading, jungel og fugler. Slik får vi et eksempel på samspillet mellom sansing og forståelse, der elevenes førkunnskaper og erfaringsgrunnlag virker sammen med sansingen.

I eksempelet over kan man også diskutere om møtet med kunstverket har startet. Elevene har verken sett diktet eller illustrasjonene ennå. De har lyttet til fuglekvitter, samtalt om tankene rundt lytteopplevelsen og kjent på en kribling i hodebunnen med tilhørende samtale om den opplevelsen også. Når læreren velger å iverksette disse to sansene innen selve lesingen av diktet starter, så er det mulig hun ønsker å aktivere noe av det som er essensen i diktet. Jenten som har en undulat boende i håret sitt må selvsagt høre på fuglen hele dagen. Samtidig kjenner hun aktivitet i håret. Disse opplevelsene til jentekarakteren i diktet sammenfaller med de sansene som Kari legger til rette for å aktivere hos sine elever, og hun har gjort et bevisst valg med å trigge dette som en innledning til diktet. Slik får elevene oppleve noe av det jenten

---

<sup>9</sup> Her kunne det vært interessant for meg å få kjennskap til hvilket spill dette er, og hva det dreier seg om, men som ikke-deltagende observatør har jeg satt meg selv på siden av en kommunikasjon med elevene, og da navnet på spillet er utydelig på opptakene, kan jeg heller ikke finne informasjon om dette i etterkant. Jeg har heller ikke notert meg dette i feltnotatene mine.



i diktet opplever, og det er lagt til rette for en identifisering med jentens problemer. Det sies i diktet at fuglen skravler om politikk, biltrafikk, søt musikk og folkeskikk, og dette er oppramsing som viser til mas. Siden fuglen bor i jentens hår, vil hun sannsynligvis høre denne masingen hele dagen. Lydkulissene stod også på over lang tid i klasserommet, og slik fikk elevene mulighet til å kjenne på følelsen av å lytte til samme lyd over tid. Jenten i diktet plages også av fuglens aktivitet i håret, og elevene fikk oppleve litt av det samme ved at Kari rotet i elevenes hår. Slik fikk elevene anledning til også å knytte denne erfaringen til innholdet i diktet. Det er naturlig å legge til rette for og forberede oppgaver som fremmer refleksjon og identifikasjon i litterære samtaler. I denne samtalen har læreren valgt sanselig erfaring som en inngang til identifikasjon.

#### Eksempel 2, "En tønne full av snørr" av Strid:

Lærer Kari snyter seg, og har en forkjølet stemme.

**Kari:** - Er det noen av dokkar som har vært forkjølet i det siste?

**Flere elever roper:** -Eg!

**Kari:** - Ganske mange, tror eg. (snufser) Du, nå begynner vi. Først skal du sitte, og så skal du lukke øynene. (snufser igjen) -Du må lukke øynene, og du må love meg at du ikke åpner de før eg sier fra. Du ska få kjenne på noe eg har samlet, og så skal du bare tenke inni deg hva du kjenner. Ikke si noen ting selv om du har lyst å si masse! Du skal bare tenke, og....

Læreren forteller i hvilken ende av halvsirkelen hun skal begynne, og presiserer at alle må ha øynene igjen selv om de er ferdig med å kjenne på det som hun har med. Viktigheten av å ikke røpe noe og ta opplevelsen fra de som venter på tur, blir fremhevet. Hun ber alle lukke øynene og være stille. Deretter går hun fra elev til elev med en pose som de skal putte en hånd ned i. De får også et papir å tørke seg med etterpå. Hun hysjer litt underveis, korrigerer elever som ikke følger instruksene hun har gitt, og skryter av dem som sitter stille. Når elevene kjenner i posen er det mange som smiler. Andre roper forsiktig "æhh" samtidig som de smiler. De uttrykker en blanding av å oppleve og respondere på noe spennende, godt og ekkelt på samme tid. Noen elever lager grimaser og en elev slikker på fingrene med en gang han er ferdig å kjenne på det som er i posen. Etter hvert begynner flere elever å kommentere aktiviteten. En elev roper at han tror han vet hva det er før han har kjent i posen, og når de fleste er ferdig, roper flere at det må være gele som er oppi posen.

**Kari:** -Ikke ødelegg for de siste!

**Elev som kjenner i posen:** -Ahh, æsj. (Lager grimaser) - Gørr og alt. Ka i!

**Kari:** -Nå kan dere åpne øynene. Hva var det eg hadde samlet? Eg har vært kjempeforkjølt denne uken.

**Flere elever roper:** -Æsj!!!

**Elev 1:** -Eg smakte på det. Det var gele.

**Kari:** - Smakte du snottet mitt!

**Elev 2:** -Æsj, er det snott?

Kari spør hva de tenkte på da de kjente i posen, og flere svarer at de tenkte på syltetøy eller gele.

Noen tenkte på snott, og Kari sa at det kanskje var fordi hun nettopp snøt seg.

I dette eksempelet er vi også i en førlesing, men som tidligere forklart blir dette likevel en del av den litterære samtalen om diktet ”En tønne full av snott”. Læreren har igjen valgt å bruke sansing som en innledende aktivitet til et av de karnevaleske diktene, der snott er essensielt. Gutten i diktet samler på snott for å bruke det i skibakken en sommerdag. Kari har også vært forkjølet den siste uken, og meddeler elevene at de skal få kjenne på noe hun har samlet. Slik foregriper hun diktets karnevaleske hovedtema ved å pensle elevene inn på avfallsoffer som slim og snørr. De må føle i blinde på gele, og dette skjer rett etter at Kari har snakket om at hun er forkjølet og har snytt seg. Noen elever viser tydelig at det er ekkelt å kjenne i posen. Dette kommer frem ved grimaser og utrop. Den sanselige opplevelsen kobles opp mot førkunnskap om konsistens som blir relatert til det man kjenner på. Å bli fratatt synssansen forsterker erfaringsmessig følesansen, og slik oppnår Kari at flere elever kjenner på en ekkel og pirrende opplevelse i møtet med geleen rett etter at læreren har snakket om sin forkjølelse.

Elevenes sanseopplevelser kan også knyttes til begrepet underliggjøring. Den russiske litteraturteoretikeren Viktor Sjklovskij framhever skjønnlitteraturens muligheter til å uttrykke ting på en ny måte, der ”kunstens virkemiddel er underliggjøringens virkemiddel”( Sjklovskij, 1991, s. 16). Læreren har i sin planlegging av de litterære samtalene om disse to diktene valgt å legge til rette for å erfare kunstens underliggjøring gjennom å bruke føle- og høresansen som inngang til lesingene.

### Eksempel 3, ”En tønne full av snørr”, Strid:

Dette eksempelet springer ut fra en oppgave der eleven laget et bilde med snott. Under

arbeidet med oppgaven uttrykker elevene mye utrop og nonverbal respons, og derfor plasserer jeg dette visuelle kunstarbeidet i kategorien om sansing, utrop og nonverbal respons.

Etter at elevene hadde lest ”En tønne full av snørr” og formidlet hva de ville brukt en tønne med snørr til, skulle de lage et bilde der de illustrerte bruken av snørr. De kunne velge å illustrere ideen til gutten i diktet, eller noen av forslagene fra plenumsamtalen. Oppgaven var å tegne med tusj på et stort grønt ark. Stedene der snørret skulle illustreres, måtte stå tomme, for der skulle de tømme skolelim og deretter male dette limet med en grønn vannfarge. Slik ville de ”fremstille” snørr i bildet sitt. Under lærerens forklaring av denne oppgaven uttrykkes disse elevresponsene:

Elever bøyer seg frem og holder seg for munnen. Noen tar hodet bakover med et tydelig uttrykk i ansiktet som forteller at dette er ekkelt!

Andre vifter med hånden foran ansiktet og lager grimaser.

**Flere elever roper:** -Åååå, æsj! -Ææææh!

**Elev 2:** -\_Ååå, hel...!

**To elever:** Lager brekningslyder og legger seg på gulvet som om de kreperer.

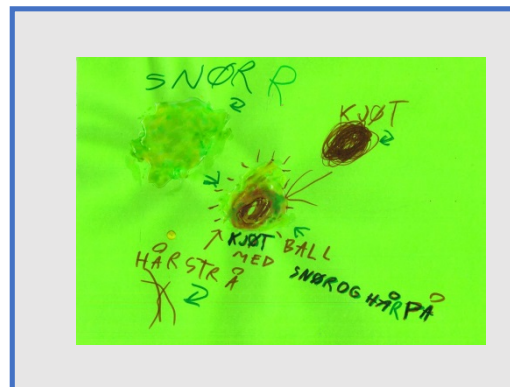
Under arbeidet med bildet der de maler oppå skolelimen, kan disse uttrykkene høres i klasserommet:

-Åååå, snørrrr!,- Oojjjiiii!, -Ha,ha!, -Uæhæææ!, -Urgh!, -Jurgh!, -Ugh, det blir ekkelt!

Nedenfor presenteres to av bildene som ble laget med tusj, skolelim og grønn maling. Snørret er ikke så tydelig her, men på originalene vises dette tydelig ved tredimensjonalt uttrykk.



Bilde 16: Hva vil du gjøre med snott?  
Eksempel 1



Bilde 17: Hva vil du gjøre med snott?  
Eksempel 2

Som tidligere nevnt, peker Moraq Styles (1998) på at verden på vrangen-motivet er et hyppig innslag i humoristiske dikt for barn. Dette fenomenet er tydelig til stede i diktet om guttens oppsamlede snott som blir brukt som skibakke. Ettersom elevene får i oppgave å lage et bilde som forestiller snott, blir latterkulturen med sine overdrivelser og mundus inversus-motiv tydelig innlemmet i selve elevaktiviteten. Bruken av snørr som motiv aktiverer karnevalesken også i elevenes egne uttrykk.

Eksempel 4, Slimtrollene, fremre innsideperm og diktet "Syv stygge slimtroll", Strid:

Nedenfor viser jeg til et eksempel som sorterer under meddiktning og personlig respons som jeg kommer tilbake til senere. Her vil jeg fokusere på hvordan eksemplet inngår i kategorien om sansing, utrop og nonverbal respons. Elevene knyttet gjennomgående slimtrollene til mus og rotter. Da de første gang fikk se fremre innsideperm med slimtrollene som vandret opp av kumlokket og over til høgre side, ropte flere elever at dette var, eller lignet på mus eller rotter. En elev begynte å synge:

**Elev 1: -Kve, kve, kve, e her, mus e her, mus er her. Di, di, di dittidi. (Gjør vandre-bevegelser med armene. Marsjerende dunkelyder med føttene.)**

Det som kommer inn under denne kategorien er markert med fet skrift i tekstboksen over. Eleven synger at musene er her, men ellers er det ingen verbal informasjon. Det som forteller oss at musen marsjerer, er guttens bevegelser med armene og dunking med føttene. Eleven leker og dramatiserer at han er i en museflokk, eller illuderer musene for å fremheve at de er mange, og at de marsjerer. Han dikter med, leker og fantaserer gjennom et kort nonverbalt dramaforløp. Den samme eleven dramatiserer også diktet "Syv stygge slimtroll" i skyte-episoden som blir beskrevet nedenfor. I diktet får elevene vite at slimtrollene ønsket å gjøre kuppforsøk mot staten, og eleven dramatiserer hva politiet ville gjort om flere millioner slimtroll invaderte byen. Han understreker alt politiet gjør, ved å gå i rolle. Skyting imiteres med armer og hender, gutten tar seg til pannen for å vise at politiet er i en stressende situasjon, og han besvimer og våkner opp igjen. Rollespillet tydeliggjør situasjonen politiet er i ved en invasjon av slimtroll. Den nonverbale responsen er markert med fet skrift i feltet nedenfor.

**Elev 1:** - De kan jo være sånn flere millioner. Å så bare Drrrrrrr. (**Skyter og imiterer maskingevær med armen og hendene**) –Å, så bare sånn. Å, så står det en vakt med pistolen. Ååå, hvem ska jeg skyte, åååå hvem, ska jeg skyte? Ååååå! (**Tar seg til pannen og later som han dåner. Setter seg opp igjen**). -Hvem ska jeg skyte, hvem ska jeg skyte? Ååååå! (Dåner igjen).

Disse to eksemplene viser nonverbal kommunikasjon gjennom dramatisering og bevegelser utover det som synges eller fortelles. Eleven fremfører først et kort dramaforløp som understreker en invasjon med slimtroll, og dernest dramatiserer han den spente situasjonen for politiet som hadde oppstått dersom slimtrollene hadde vært flere millioner.

Under faktasamtalen om kloakk var elevene også veldig engasjerte. De kom med et energifyllt ”-Nei!!!”, da læreren spurte om de hadde vært i kloakken. En elev la seg ned på gulvet, og satte seg opp igjen under samtalen. Det virket som om denne grufulle og sitrende samtalen om slimtrollene og kloakken fikk kroppen til å krible. Han måtte bevege seg.

I metodekapitlet refererer jeg til Mjør (2009) som viser til at uttrykk som ikke inngår i verbal kommunikasjon kan være sentrale elementer i barns opplevelse av litteratur. I samtalene jeg har observert er slike nonverbale uttrykk et gjennomgående trekk, og de uttrykker tydelig hva elevene opplever om dikt og bilder. Også Alrø og Kristiansen (1997), som skriver om videoobservasjon, viser til at indeksikalitet som mimikk og betoning, er sentral i forhold til kommunikasjon og uttrykk.

#### Eksempel 5, ekstra forsatsblad i Mustafas kiosk av Strid:

Ved lesingen av paratekstene i *Mustafas kiosk* møtte elevene igjen bilder om slimtroll flere ganger. På forsatsbladet der sjørøveren tar et fotbad ble elevene veldig ivrige da de oppdaget slimtrollet som er tegnet opp ned i venstre hjørne av boken. Noen roper: - Der er musen, se då! Da reiser en elev seg ser på bildet som vises på digital tavle, bøyer overkroppen slik at hodet er opp ned, og bekrefter at det er en mus. Responsen uttrykkes gjennom å illudere musen ved at eleven selv snur seg. Det lekes og dramatiseres med uttrykkene i diktbildeboken gjennom identifisering og forsterking av bokens uttrykk.

I eksempel 4 og 5 kommer paratekstenes hermeneutiske funksjon frem. Det er tydelig at moment fra fremre innsidepermer og forsatsblad fungerer som sentrale tekstbindinger. Illustrasjonene aktiverer førforståelse og tilfører diktbildeboken større kompleksitet. Innsidepermen gir informasjonen om at slimtrollene er mange, mens diktet gir informasjonen

om opposisjon mot staten i form av slimtroll som vil gjøre kuppforsøk. Den narrative historien i diktet starter med paratekstene, et typisk trekk for bildebøker, slik Nikolajeva og Scott (2001) fremhever.

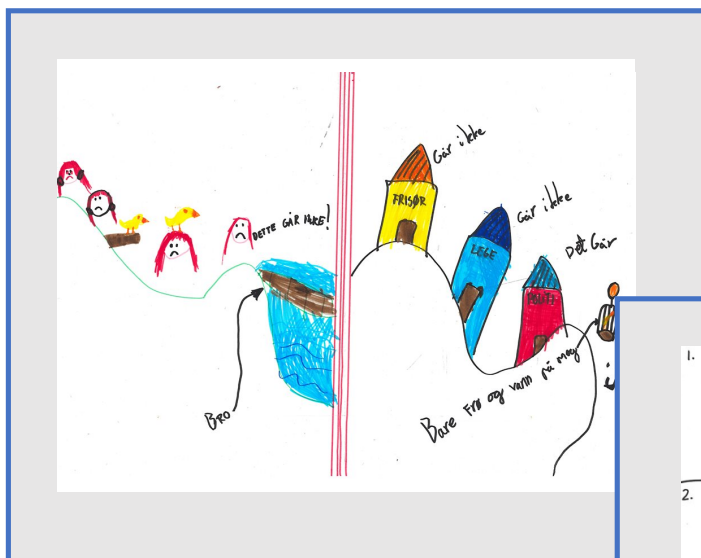
Noen elever deltar mindre enn andre. Disse elevene er stort sett stille og bidrar sjeldent med nonverbal respons, og det er gjennomgående de samme personene i alle de litterære samtalen. Elevene deltok i læresamtalene, og svarte gjerne på oppfølgingsspørsmål ved hjelp fra læreren i plenumssamtalene. En eller to elever hadde ikke noe å formidle i plenumssamtalene. De stille og rolige elevene kommenterte aldri noe uten at de ble spurt direkte. Bortsett fra at de kanskje visket til sidemannen. Det er også viktig å få frem at disse elevene gjennomførte alle elevarbeidene med visuell respons og skrive-arbeid. På denne måten fikk de uttrykt seg i læresamtaler og ved arbeidsoppgaver. I tillegg responderte de i noen tilfeller med grimaser og mimikk.

### **5.2.3 Visuelle inntrykk og visuell respons**

I denne kategorien har jeg plassert elevenes visuelle arbeider tilknyttet diktene. Oppgavene, som var styrt av læreren, inkluderte å skape visuelle kunstuttrykk til tre av diktene, pluss en friere oppgave som var knyttet til deler av *Mustafas kiosk*. Jeg presenterer enkelte elevarbeider til noen av disse oppgavene. Innenfor denne kategorien vil jeg også vise til elevrespons knyttet til illustrasjoner i diktbildebøkene.

#### Eksempel 1, "Undulatdikt" av Vatile:

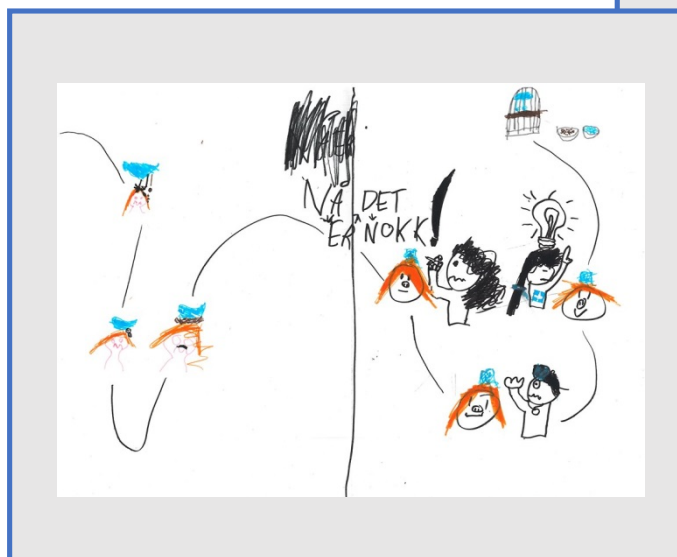
Til "Undulatdikt" av Vatile fikk elevene i oppgave å tegne et hendelseskart delt i to. På den ene siden skulle de tegne jenten med fuglen i håret, og hva fuglen gjorde i håret hennes. Så skulle det settes et markant skille som viste at jenten fikk nok av undulatens herjing i håret. På den andre siden ble de bedt om å tegne forløpet som illustrerte hvordan jenten prøvde å få hjelp til å bli kvitt plagingen fra fuglen. Ved denne oppgaven fremhevet læreren vendepunktet i diktet, og lot elevene arbeide med dette visuelt. En slik oppgave kan gi klassen mulighet til å utvikle en dypere litterær kompetanse. Nedenfor vises eksempler på hvordan noen elever løste denne oppgaven.



Bilde 18: Hendelseskart, eksempel 1



Bilde 19: Hendelseskart, eksempel 2



Bilde 20: Hendelseskart, eksempel 3

### Hendelseskart eksempel 1.

Eleven som har tegnet dette hendelseskartet har brukt flere sterke farger. Jenten fremstilles sur og lei med en gul fugl i håret. Hun meddeler at dette går ikke, før hun skal gå over en bro. Skillet som illustrerer at jenten har fått nok, er markert med fire røde streker. Hendelseskartet viser deretter tre hus i ulike farger med tydelige skilt: ”Frisør”, ”Lege” og ”Politi”. Over hustakene er det skrevet inn ”Går ikke”, ”Går ikke” og ”Det går”. Det illustreres på denne

måten tydelig ved bilde og tekst at jenten fikk hjelp hos politiet. Til slutt ser vi fuglen plassert i buret, og han sier: ”Bare frø og vann på meg!”. Et lite smilefjes er tegnet inn ved siden av. Alle hendelsene er bundet sammen med en vei.

#### Hendelseskart eksempel 2:

I dette bildet ser vi først øvre del av jentens hode med fuglen sittende i redet sitt. Den er farget med sterk lilla farge og har lagt noen egg. Ved tall nr. 2 vises fuglen med snakkeboble som fremhever at han snakker ustanselig. Jenten ser sint og fortvilet ut med en stressende figur over hodet. Det markante skillet som viser at jenten har fått nok, er markert med sterk oransje farge og lyder ”AAAAAARGHH!”. Det er tegnet en bølgete linje ved siden av utropet. Hendelseskartet fremstiller videre at hun går til frisør og til lege, men her er hun like frustrert i ansiktsuttrykket. Forløpet er tegnet inn i ruter, og den siste viser fuglen i bur. Jenten smiler strålende og tenker på en glad person med fingrene i øret. Fuglen tenker også på noe.

#### Hendelseskart eksempel 3:

Her har en elev tegnet jenten som er sur og lei av en turkis fugl med rede i håret hennes. Munnen til jenten er tegnet med tydelig sikksakk-form. Skillet mellom stuesituasjonen og veien til å få hjelp er markert med en svart strek, og utropet ”Nå er det nokk!”. Så er jenten innom frisør og lege som ser ganske frustrerte ut, mens jenten ser ut til å bli i noe bedre humør. Deretter er politiet med et bestemt uttrykk tegnet med en lyspære over hodet. Jenten smiler fornøyd. Til slutt ser vi fuglen inni buret og to matskåler utenfor. Alt blir bundet sammen med en vei, slik som i bilde 1.

Alle tre hendelseskartene ovenfor er multimodale tekster som setter sammen bilder og tekst. Ved at hendelseskartet er todelt, er tegneserie-formen innlemmet gjennom det tydelige skillet markert med en strek, streker eller border. Eleven som har tegnet hendelseskart to, har delt alle hendelsene inn i ruter med tall, og på denne måten uttrykkes en enda tydeligere tegneserie- teknikk. Tallene angir en bestemt leserekkefølge. Denne eleven har også en utstrakt bruk av snakke- og tenkebobler som og er hentet fra tegneseriesjangeren. Bilde nummer tre har en tenkeboble og utropet: ”Nå er det nokk!”, som ikke er satt inn i en snakkeboble. Likevel vil man som leser forstå at det er noen som snakker. Bildet inneholder utrop eller tekst, men det er ikke tatt i bruk snakkebobler. Vi kan likevel forstå at teksten sies eller ropes av fuglen, jenten eller noen som arbeider på de ulike kontorene.



Elevene har fanget opp de karnevaleske trekkene fra Vatles illustrasjoner og satt sitt personlige preg på disse. Fuglen er ulydig og bor i jentens hår, bæsjer, legger egg og prater ustanselig. Alle disse opposisjonelle handlingene er tydelig fremhevet med elevenes egen personlige strek, humor og overdrivelser. Hendelseskartene viser også at elevene har sjangerkunnskap som uttrykkes gjennom sammensatte tekster og multimodalitet som de bringer inn i oppgaven. Bilder og tekst virker også naturlig sammen ved å utfylle hverandre, og det verbal-visuelle samspillet fungerer derfor som ikonotekst.

#### Eksempel 2, forsidebilde i Mustafas kiosk av Strid:

Ved det første møtet med *Mustafas kiosk* hadde klassen en samtale om forsidebildet der Mustafa henvender seg til to gutter som er i kiosken. Læreren ba elevene fortelle om denne mannen, og responsen var stor. Elevene formidlet at Mustafa var solbrent, han var rød og så sint ut. Videre hadde han få tenner, bart og en lang Pinocchio-nese. Det kom en smilende kommentar om at han hadde trønderbart, og da var han nok fra Trondheim. Noen mente at han burde være sjørøver eller noe sånt fordi han hadde sverd og en ring i øret. Flere var enige i at det var en turban han hadde på hodet, og en av elevene formidlet at da kunne han ikke være sjørøver, for sjørøvere brukte ikke turban. Han var nok heller fra Saudi-Arabia eller et arabisk land. Noen mente han kunne være indisk eller spåmann, og til slutt brøt gutten med trønderinnslaget inn i samtalen og prøvde å konkludere med at han var en blanding av saudiarabisk og trønder.

I denne samtalen morer elevene seg ved å betrakte Mustafa. De har kunnskaper om kleskoder og trekk ved mennesker som kan hjelpe dem å plassere Mustafafiguren i forhold til ulike kulturer, roller og land. Det er en tydelig meningsutveksling som forgår i denne samtalen. Og noen ytringer blir korrigert av andre. Samtalen om forsidebildet kan også knyttes til begrepet estetisk erfaring slik det fremtrer både i Gadammers (2001a) og Rosenblatts (1994) tenkning. Begge teoretikerne fremhever dialogen mellom kunstverket og mottakeren, og i dette eksempelet kan vi merke at elevenes forståelse av omverdenen interagerer med illustrasjonen av Mustafa. Eller sagt på en annen måte, transaksjonene eller forhandlingen mellom illustrasjon og leser er tydelig i elevresponsen. Parallelt med dialogen som bygger på faktakunnskap, kommer det til uttrykk at elevene morer seg over Mustafafiguren. De synes overdrivelsene av kioskeierens utseende er morsomt, og elevene ler og tuller med dette. Gutten som antyder at Mustafa har et trøndersk trekk ved den store barten, bruker det særpregede utseendet til å komme med et humoristisk innspill i samtalen. Når han

kategoriserer Mustafa som en blanding av saudiarabisk og trønder, viser han tydelig at han ser Mustafas sammensmeltning av ulike trekk fra forskjellige verdensdeler. De andre elevene er også inne på denne sammensmeltningen når de bidrar med ulike forslag utfra egen kunnskap og erfaring.

Eksempel 3, fremre innsideperm fra Mustafas kiosk av Strid

Paratekstene i *Mustafas kiosk* fikk frem mange former for respons hos elevene. De moret seg med Strids visuelle uttrykk. Etter samtalen om Mustafafiguren på ytterpermene, ville læreren vite hvem som kom gående over siden på fremre innsideperm, og det er i denne samtalen at slimtrollene blir betegnet som mus eller rotter. Betegnelsen knyttes sterkt opp mot erfaringer med kloakk og avfallsstoffer.

**E 3:** -Mus som går, eller rotter, eller noe sånt.

**Kari:** -Hvorfor tenker du rotter?

**E 3:** -Fordi de kommer opp av kloakken. (Peker på bildet og smiler.)

**Kari:** -Hva er kloakk for noe, da!

**E 5:** -Det er et st... et hull, der all den der **doskitten** i **dassen** blir **trekt** ned åsså er det **skikkelig ekkelt**.

Det er masse **døde** ting å ting og tang. Åsså, åsså, de derre bækkalokkene, det er **de** de kommer ifra.

(Smiler og beveger armene hele tiden. Forsterker flere ord).

Her samtales det om kloakken, do, doskitt og ”bækkalokk”. Flere elever er med i samtalen, og det er tydelig at illustrasjonen appellerer til elevenes egen subversive tekstkultur. De smiler og nyter praten om rotter, mus, do, kloakk og lignende med skrekkblandet fryd. Bildene får frem de lekende sidene ved barna, og viser til tema som de nyter å snakke om, samtidig som det er ekkelt. Barns egen tekstkultur har som tidligere nevnt flere trekk fra latterkulturen. Den muntlige overleverte barnepoesien er på mange måter i slekt med de kulturelle ytringsformene som ble sluppet løs i karnevalstiden og på andre festdager (Lund-Iversen, 1989, s. 93).

Bildene i parateksten får frem tanker om tema som er typisk for barns egen muntlige diktning. Avføring og dobesøk sammen med kloakkbeskrivelser løftes frem og forklares. Dette videreføres i neste eksempel med samme paratekst.

**E 7 :** -(Jeg mener det samme som..., bare at det fins mange døde dyr der) og det er mange rotter og det er sykt vått der.

**Kari:** -Hvorfor er det vått nedi der?

**E 2:** -Jo fordi dotrekkeren. Da kommer det vann ned. Det kommer jo vann ned. (Legger seg ned på gulvet, og setter seg opp igjen)

**Kari:** -Når vi trekker ned i det?

**E 2:** -Ja!

**L:** -Men hvorfor kan det være døde dyr der nede?

**E 2:** -Hakke pipling. Fordi de elsker å være der.

**E 1:** -Fordi det lokter veldig dårli

**Kari:** -Hvordan vet dere alt dette her, da. Har dere vært nedi kloakken?.

**Flere elever roper i munnen på hverandre:** -Nei! Ja!

**E 8:** -Jeg har sett noen skilpadder som sa det til meg.

**Kari:** -Har dere lest en an bok som handler om kloakk?

Flere elever er veldig engasjerte i disse to eksemplene som er utdrag fra en lengre dialog. Det ekle og det morsomme nytes. De roper, smiler og uttrykker kunnskap om avskyelige saker. Det blir antydnet at noen dyr elsker å være i kloakken, en respons som uttrykker kloakk og noe elskelig i et og samme uttrykk. Disse reaksjonene gjenspeiler barns egen kultur og karnevaleske moment. Alt er lov å tulle med. Slik får diktbildeboken frem barnas engasjement og egen kultur i møte med karnevaleske dikt skrevet av voksne for barn, eller ”domesticated playground poetry” som Thomas (2007) benevner det.

#### Eksempel 4, forsatsblad fra *Mustafas kiosk* av Strid:

Ved lesing av forsatsbladet der Grønhandler Grøn skyter vilt rundt seg, var elevresponsen stor, og jeg vil i rammen nedenfor vise til noe av denne responsen.

Utrop fra flere elever: - Oj,oj,oj. (Latter og smil)

**E 9:** -Mustafaen. Ja! Du kan se at han var gal. (Latter) Flere elever roper i munnen på hverandre.

**E 4:** -Jeg tenker at det er en galning.

Utrop fra elever, de mener at dette er Mustafa. Noen uttrykker seg annerledes.

**E 5:** -Se der er den musen. Se då!

**E 2:** -At det er Mustafa som dreper alle musene.

Videre peker flere elever på musen og lager pipestemme.

**E 2.** -Det er en mus igjen, bare. (Latter)

Videre får elevene lese tittelsiden med illustrasjonen av sjørøveren som tar fotbad, og noen elever mener det er Mustafa. Andre sier at det ikke er ham.

Eksemplet med bildet av Grønthandler Grønn fremhever at elevene kobler de ulike paratekstene sammen. De har møtt Mustafa på ytterpermene sammen med musen, og bringer inntrykkene fra denne lesingen videre inn i boken. Grønthandler Grønn figuren som skyter vilt rundt seg knyttes opp mot Mustafa med replikken, ”Mustafaen, ja, du kan se at han er gal!”. Videre morer elevene seg over at musen dukker opp, og tøyser med at Mustafa sikkert skal drepe alle musene. De ulike paratekstene blir altså satt i sammenheng, og de forbereder også leserne på hva som venter i boken. Selv om elevene misforstår hvem som skyter, så viser responsen at elevene tar med seg inntrykk videre inn i boken. Kommentarene med musen gjenspeiler også den hermeneutiske funksjonen paratekstene har. Når leseren får et gjensyn med visuelle motiv fra paratekstene, vil de kunne bli mer oppmerksom på hvilken funksjon disse har i boken som helhet.

Den litterære samtalen åpner opp for oppdagelse, glede og fabulering om illustrasjonene i diktbildebokens paratekster. De morsomme og karnevaleske bildene appellerer til elevgruppen og bidrar til utrop og respons på bildene, der det subversive, ville, gale og morsomme får frem glede og morsomheter som utveksles dem i mellom.

#### **5.2.4 Personlig tilnærming og meddiktning**

Som en del av de litterære samtaleene la læreren til rette for meddiktning og personlig tilnærming. Elevene fabulerte ofte med stor iver ved slike oppgaver. Som tidligere nevnt minsket Kari bruken av læresamtalen andre observasjonsdag. Dette inviterte til mer spontan elevaktivitet i klassesamtalen. Elevene tok ordet oftere og ”kastet” seg ut i umiddelbar og spontan respons, noe som førte til flere korte sekvenser der elevene diktet videre til dikt og illustrasjoner uten å få et oppdrag av læreren.

##### Eksempel 1, ”En tønne full av snørr” av Strid:

I lesingen av ”En tønne full av snørr” stoppet Kari opp og spurte hva de ville gjort om de hadde en tønne full av snørr. Dette spørsmålet bidro til at elevene så satte seg selv i situasjoner relatert til diktene og illustrasjonene. Det ble latter og moro når de formidlet hva de ville gjort. Flere karnevaleske moment ble formidlet og fremhevet i elevenes videre fabulering rundt fenomen og situasjoner i dikt og bilde.

Elevene ville:

- ✓ Dusjet med det
- ✓ Laget en elv
- ✓ Man kunne brukt det som sjampo
- ✓ Man kunne tatt en kjøttklump, snurret slimet rundt og tatt hår på. Så kunne man kastet klumpen i munnen på lillebroren sin
- ✓ Hvis du hadde noen uvenner, og du hadde vært uvenner med de i flere år, kunne du kastet slimet på dem
- ✓ Om du har uvenner du skal tulle med, kan du gå inn i varmvannsrørene deres og putte masse snørr i dem i stedet. Så kommer de og skal ha et glass med vann. Og så: Ææææ! I dusjen ville de fått slim på seg også
- ✓ Fylt en bøtte med slim, og laget en felle med bøtten over døren, slik at søsteren min fikk det på seg da hun skulle gå under

Da jeg hørte disse innspillene i klasserommet fikk jeg en umiddelbar følelse av å være midt i en karnevalesk dialog. Elevene prøver å overgå hverandre med forslag til hva de kan gjøre med syv liter snørr. De lekende og fandenivoldske forslagene kommer med ett frem fra elevene som til nå hadde forholdt seg ganske så rolige. Nå er det hevn over fiender, brødre og søstre som fremheves. Elevene kommer med utsagn om at slimet skal kastes, pakkes inn med hår og drikkes. Man skal utsette fiender for å dusje i det og lignende. Det karnevaleske kommer tydelig til uttrykk gjennom barnas egne ytringer. Tilsynelatende er alt lov, og man kan utsette andre for ekstreme pek. At pekene dreier seg om avfallsstoffer tydeliggjør det karnevaleske enda mer.

#### Eksempel 2, fremre innsideperm i Mustafas kiosk av Strid:

**Elev 1:** -Kve, kve, kve, e her, mus e her, mus er her. Di, di, di dittidi. (Gjør vandre-bevegelser med armene. Marsjerende dunkelyder med føttene.)

**Elev 2:** - En hær av mus! Ler høyt

Eleven som synger og dikter med i hendelsen som skildres i parateksten lar seg inspirere av illustrasjonene og samtalen i klassen. Når medelever roper at det er mus eller rotter som kommer opp av kumlokket og kloakken, dikter han en sang til bildet. Dette inspirerer en annen elev til å rope og le: –En hær av mus! Når disse elevene leker med tanken på at dyr som kommer fra kloakken kan gå i flokk og følge, og danne en hær, kommer latterkulturen til uttrykk gjennom overdrivelser og en opp-ned verden som uttrykkes i lek, moro og diktning.

Dette er et godt eksempel på hvordan barn griper sjansen til å bruke fantasien i møte med litteraturen. De danner seg indre bilder, og i dette tilfellet uttrykkes opplevelsen også i et lite dramaforløp som inspirerer en annen elev til å komme med et gledeutrop: ”En hær av mus!” Samtalen om dikt og bilder inspirerer altså elevene til fabulerende meddiktning.

### Eksempel 3, ”Syv stygge slimtroll” av Strid:

Da elevene skulle lese selve diktet som omhandler de små skapningene som kommer opp av kumlukkene, fikk de vite at det var slimtroll. Likevel betegner klassen dem mest som rotter og mus i samtalen om dette diktet. Førsteintrykket av disse figurene slik de fremtrer i paratekstene, følger med inn i diktbildeboken og selve diktet om slimtrollene. Eksemplet nedenfor viser at eleven som sang ”Mus er her, mus er her!”, nå dikter videre om hva som kunne skjedd om flere millioner slimtroll hadde klart å gjennomføre kuppforsøk mot staten.

-De kan jo være sånn flere millioner. Å så bare Drrrrrr. (Skyter og imiterer maskingevær med armen og hendene) –Å, så bare sånn. Å, så står det en vakt med pistolen. Ååå, hvem ska jeg skyte, åååå hvem, ska jeg skyte? Ååååå! (Tar seg til pannen og later som han dåner. Setter seg opp igjen). -Hvem ska jeg skyte, hvem ska jeg skyte? Ååååå! (Dåner igjen).

Læreren lar elevene fabulere og diskutere i plenum uten å styre hvem som tar ordet, og dette skaper lek og moro i lesingen samtidig som det inviterer til spontanitet. Her fremheves leken med det brutale. Slimtrollene skal skytes med maskingevær, og dette illuderes gjennom dramatisering. Eleven ”holder” et maskingevær, lager tilhørende lyder og rister på armene som om han holder et ekte gevær. Han slenger seg ned ved å formidle at politiet ganske sikkert vil dåne av den overveldende opplevelsen idet millioner av slimtroll invaderer byen. Eleven dikter altså videre, også ved hjelp av nonverbale uttrykk gjennom dramatisering som tidligere nevnt.

### Eksempel 4, Slimtroll-loven:

En av oppgavene elevene fikk i etterlesingen av ”Syv stygge slimtroll”, var å lage en slimtroll-lov som skulle gjelde dersom slimtrollene klarte å gjennomføre et kuppforsøk og få makten over byen. Denne oppgaven er det naturlig å plassere i kategorien for meddiktning, da de dikter videre i forhold til en tenkt situasjon. Klassen har fått med seg at slimtrollene i utgangspunktet planla et kuppforsøk mot staten, men rømte i politimannens lue. Ved å la elevene fabulere rundt lovene som ville gjelde dersom de hadde kommet til makten, gis diktet

alternative løsninger. Slimtrollene blir fremdeles betegnet som mus og rotter av flere elever. Det er tydelig at det første møtet med disse skapningene også preger etterarbeidet med diktet om slimtrollene, og elevene bringer førsteinntrykket med seg inn i arbeidet med lovforslagene. De fleste elevene laget 4-5 lover, og jeg har samlet noen av dem nedenfor.

§ Det er ikke lov til å bruke rottegift eller musefeller  
§ Skal bare være hyggelig mot rotter  
§ Det er lov til å bo i kloakken  
§ Det er lov til å stjele  
§ Alle skurkene må få ost og vann, men helst ha slim inni osten  
§ De fleste matrettene må ha slim i  
§ Dere må slutte med å drepe mus og rotter  
§ Alle ”bækkalokk” skal fjernes  
§ Vi må produsere mer ost. Minst 10 tonn i måneden  
§ Mus må få spille Fifa. Derfor må vi lage litt mindre kontroller

I slimtroll-loven løftes flere karnevaleske moment frem, og elevene koser seg tydelig i arbeidet med å utforme lovene. Roller blir snudd på hodet ved at det er mus, rotter eller slimtroll som skal ha makten i byen. Gjennom mundus inversus-motivet fortelles det at de som bor i byen må være hyggelige mot slimtrollene i stedet for å sette ut feller. Det skal også være lov til å stjele, og slik innlemmes lovbrudd i det nye lovforslaget. Slimtrollene må ha mat, og ikke bare litt, det skal produseres tonnevis med mat. Minst 10 tonn med ost må man ha i måneden, og slik kommer overdrivelser og fråtsing med mat til uttrykk. Videre er avfallsstoffer representert i både mat og bosted, da det skal være lov å bo i kloakken.

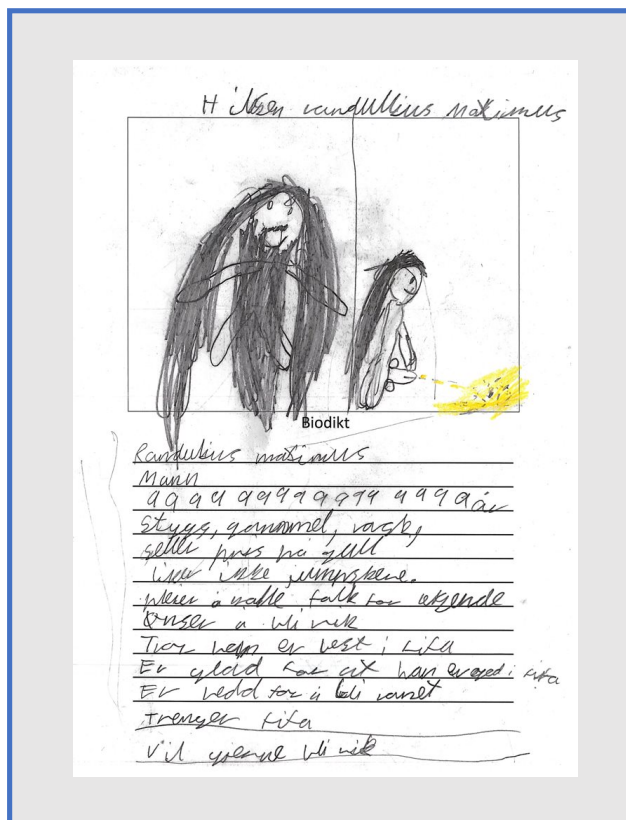
Ved å lage slimtroll-loven fikk elevene også dikte med, samtidig som et snev av identifikasjon lå skjult i oppgaven. Det er vanskelig å lage en lov for disse skapningene uten å identifisere seg med dem. Hvilke behov og vaner har disse dyrene? Hvordan lever de? Hva spiser de?

## Eksempel 4, "Skurkedikt" av Vattle:

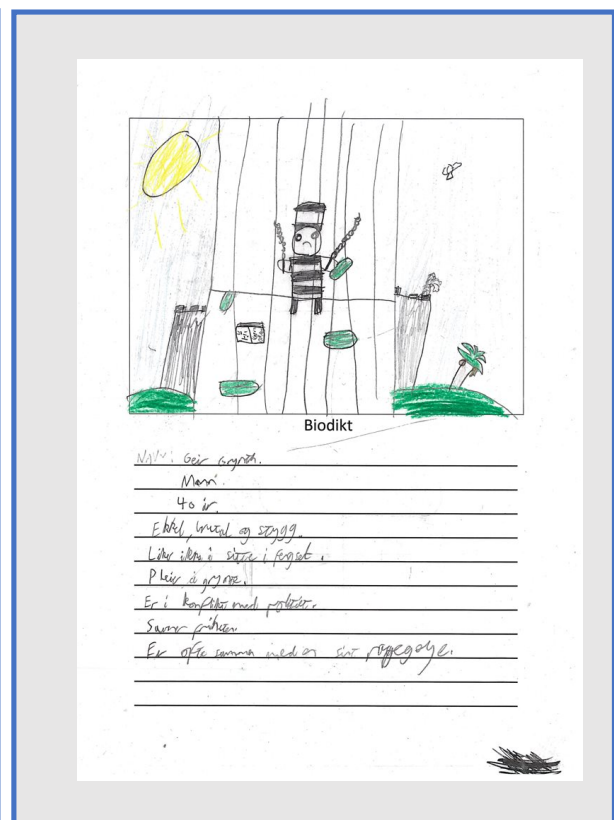
- Navn
- Kjønn
- Alder
- Tre karaktertrekk
- Setter pris på
- Liker ikke
- Pleier å
- Er ofte sammen med
- Savner
- Ønsker
- Tror
- Er glad for
- Er redd for
- Er i konflikt med
- Tenger
- Vil gjerne

Som en del av etterlesingen av "skurkedikt" fikk elevene i oppgave å lage et illustrert biodikt om skurken. Biodikt kan minne om en personkarakteristikk, og tekstmønsteret blir gjerne justert etter hvilken type tekst man tar utgangspunkt i og hvor mye erfaring elevene har med denne formen for skriveaktivitet. Til dette diktet repeterte Kari hva et biodikt er ved å vise kjente igangsettere på den digitale tavlen. Hun presiserte at man ikke trengte å bruke alle startsetningene. Igangsetterne er vist her.

Nedenfor presenteres to biodikt med illustrasjoner. Hver av diktene er avbildet med elevenes håndskrift og illustrasjoner, men diktene er også gjengitt med trykt skrift, da det kan være vanskelig å forstå innholdet med håndskrift.



Bilde 21: Biodikt, eksempel 1



Bilde 22: Biodikt, eksempel 2



### Gjengivelse av biodikt, eksempel 1:

Randulius Maximus  
Mann  
9999999999999999 år  
Stygg, gammel, rask  
Setter pris på gull  
Liker ikke jumpskene  
Pleier å kalle folk for ukjende  
Ønsker å bli rik  
Tror han er best i Fifa  
Er glad for at han er god i Fifa  
Er redd for å bli ranet  
Trenger Fifa  
Vil gjerne bli rik

### Gjengivelse av biodikt, eksempel 2:

Geir Grynth  
Mann  
40 år  
Ekkel, brutal og stygg  
Liker ikke å sitte i fengsel  
Pleier å grynte  
Er i konflikt med politiet  
Savner friheten  
Er ofte sammen med en sint papegøye

I dikt 1 kommer karnevalesken til uttrykk gjennom alderen til skurken, der overdrivelsen er enorm. Elevens fantasi kommer også til uttrykk i de oppfinnsomme og uvanlige navnevalgene: "Randulius Maximus". Illustrasjonen har eleven delt i to deler, men skurken opptrer i begge bildene. Han er illustrert med en mengde hår og skjegg, og slik fremheves igjen overdrivelsen. I det andre bildet tisser skurken i sanden. Penis er tydelig illustrert, og skurken har fått ut mengder av sterkt gul farget urin. Slik har fokuset på avfallsstoffer, kjønn og overdrivelse fått sin plass i biodiktet. Det er tydelig at denne verselinjen i "Skurkedikt" har gjort inntrykk på eleven: "Se! Han tisser i sanden. Fy for en stank!", og dette kommer til uttrykk gjennom illustrasjonen i elevens biodikt.

I dikt 2 uttrykkes karnevalesken også gjennom navnet, da han heter Geir Grynth. Det fortelles også at han pleier å grynte, og det spilles på griselyder. En henvisning til grisens lyder. Her kjenner vi igjen leken med det anormale. Skurken, som er et menneske, har noen dyriske trekk, og grisen, som blir sett på som det mest uhygieniske dyret, er valgt som modell. Videre er skurken brutal og stygg. Han er i opposisjon mot autoriteter ved å være i konflikt med politiet. Elevens illustrasjon er tydelig inspirert av illustrasjonen i diktbildeboken, der borgen, lenkene, en sur skurk med fangedrakt er med, samt trylleboken og palmer. Begge biodiktene har flere karnevaleske trekk. I dikt 1 fremheves dette mest gjennom illustrasjonene, og i dikt 2 kommer karnevalesken mest til uttrykk i selve diktet. Begge elevene spinner videre på det karnevaleske innholdet i diktet, og uttrykker dette gjennom sin egen diktpraksis.

### Eksempel 5, "Skurkedikt" av Vatile:

Diktet forteller at skurken hadde en tryllebok, og da kunne han bli trylleklok. Læreren ber elevene tenke på og snakke sammen om hva skurken kan gjøre om han blir trylleklok. Elevene kom frem til at han kunne komme seg ut eller reise hjem fordi han kunne trylle seg ut av lenkene. Han kunne knipse, og så fikk han alt han ville ha, eller trylle frem en nøkkel og så kunne han komme seg fri.

Elevene dikter ut fra boken. Med innslaget om tryllebok og trylleklok i diktet, fikk elevene mulighet til å dikte videre og komme med forslag og løsninger på hva skurken kunne gjøre om han ble trylleklok. Det viktigste for elevene var at skurken kunne komme seg løs; at han kunne få friheten tilbake.

En naturlig del av den litterære samtalen som metode er å gi rom for det personlige. I møte med tekster er det ønskelig å få elevene til å åpne seg og uttrykke følelser. Dette er ofte aktiviteter i samtaler om bøker med et mer alvorlig tema, der refleksjon vil være en sentral del av lesingen. I de litterære samtalene om diktbildebøkene åpner læreren opp for personlig tilnærming knyttet til humor, galskap og morsomheter. Latterkulturens opposisjon, overdrivelse og subversive tema påvirker og får frem elevenes lek. Ved å forstille seg en tønne med snørr, og hva den kan brukes til, får fantasien fritt spillerom i den personlige tilnærmingen: ”Hva ville du ha gjort med en tønne full av snørr?” Å gi rom for meddikting er også en funksjonell og mye benyttet aktivitet i litterære samtaler. Man stopper gjerne opp underveis i lesingen, eleven lager en ny slutt eller innledning til historien, eller man dikter videre.

Ved personlig tilnærming og muligheten til å dikte videre, fikk elevene nytte sin egen kultur i de litterære samtalene. I teoridelen viser jeg til Lund- Iversen (1998), som fremhever både en vertikal og horisontal tradering av barnekultur. I eksemplene ovenfor smelter disse to traderingsformene sammen. Utgangspunktet for de litterære samtalene er horisontal tradering: dikt skrevet av voksne for barn. Men elevene får mulighet til å dikte med, og slik innlemmes den vertikale traderingen gjennom barns egen tekstkultur.

## 6. Konklusjon

I innledningen skriver jeg at tidligere opplevelser med diktlesing for barn inspirerte meg til å velge diktbildebøker som primærlitteratur i studien. Dessuten var min erfaring med litterære samtaler i klasserommet bakgrunnen for valget om også å inkludere analyser av slike samtaler. Som forsker har jeg vært på sidelinjen og observert elevers leserespons slik den kommer til uttrykk gjennom litterære samtaler. Etersom de fleste studier om barns forståelse og opplevelser av litteratur er gjennomført med mindre grupper barn, bidrar denne studien til forskningsfeltet ved å studere litterære samtaler gjennomført i en full klasse.

Analysen av elevenes leserespons viser at de karnevaleske diktbildebøkene førte til estetiske opplevelser i et mangfoldig møte mellom lærer, elever og litteratur. Mange elevstemmer fikk mulighet til å komme frem ved at læreren gjennomgående la til rette for, og oppfordret til, medvirkning fra elevene.

Responser kom også til uttrykk gjennom planlagte tegne- og skriveoppgaver. Alle elevene deltok i disse aktivitetene. Enkelte satte i gang med oppgavene umiddelbart, mens andre måtte få hjelp med motivasjonen. Spekteret av arbeidsmetoder førte til at elevene kunne engasjere seg i forskjellige typer oppgaver. Dette samsvarer med Elise Seip Tønnessens (2007) fremheving av at den litterære opplevelsen kan uttrykkes på flere måter enn gjennom verbal respons. Lærerens planlegging av de litterære samtalene la til rette for aktiviteter som appellerte til en differensiert gruppe elever. Mine funn viser at de litterære samtalene i studien fremmet både meningsskapende og sanselige erfaringsmåter. Samtalene innbefattet refleksjon og tanker om ord og begreper, men fikk også frem følelsesmessige og sanselige reaksjoner.

I samtalene om diktbildebøkene reflekterte elevene også rundt egne erfaringer og forkunnskaper. Det har derfor vært relevant å se elevenes leserespons i lys av Louise Rosenblatts (1994) transaksjonsteori der møtet mellom tekst og leser står sentralt. Også Hans-Georg Gadamer (2001a) fremheving av møtet mellom kunstverket og betrakterens verden har vært et teoretisk fundament for analysen av elevenes respons.

Jeg har tidligere vist til Nina Gogas (2015) undersøkelse av lyrikkutvalget i tre norskverk for 5. trinn. Flere av de humoristiske trekkene i diktene Goga undersøker, har fellestrekk med diktbildebøkene som inngår i min studie. Dette viser at karnevaleske dikt kan sees i lys av en vid tradisjon av humoristiske dikt for barn. Elevresponsen i denne undersøkelsen viser også at

elevene i stor grad responderte på humoren i tekst og bilder. Latteren framstår slik som en viktig del av elevenes estetiske opplevelser. Dette fremmer verdien av Michael Bakhtins tekster om karnevalesken som en del av teorigrunnet for undersøkelsen. Hans studier har dannet bakgrunn for min analyse av primærlitteraturen og elevresponsen. Teorien om barns egen karnevaleske kultur har også bidratt til en forståelse av elevenes respons på de karnevaleske trekkene i diktbildebøkene.

Studiens primærlitteratur, bildebøkene *Mustafas kiosk* (2011) og *Skurker og agurker, pirater og undulater* (2009), inneholder karnevaleske dikt for barn skrevet av voksne, en teksttype som Joseph T. Thomas (2007) kaller domesticated playground poetry. Denne typen dikt har gjerne en mer neddempet tone enn barns egenproduserte karnevaleske dikt, men inkluderer mye av det samme spekteret av virkemidler og temaer, blant annet mundus inversus-motivet, parodiering, overdrivelser og lek med visse tabuemer. I diktbildebøkene er leken med avfallsstoffer og leken med det brutale fremtredende, og analysen av de litterære samtalene viser at elevene responderte både spontant og kreativt på bøkens lek med tabuer. Også andre karnevaleske trekk, som overdrivelser og parodiering, viste seg å ha appell. Gjennom diktbildebøkens karnevaleske mundus inversus-motiv fikk elevene også mulighet til å erfare de illustrerte diktenes skildringer av en 'verden på vrangen'. I tillegg til å se dette motivet i et karnvalistisk perspektiv, ser jeg det også i sammenheng med Viktor B. Sjklovskijs (1991) poeng om skjønnlitteraturens underliggjørende funksjon.

Studien peker også på viktigheten av bildebokforskning og lærerens kjennskap til bildebokens særpreg. Samspillet mellom dikt og bilder var en sentral del av de litterære samtalene. Det var også paratekstenes medskapende funksjon, og elevene viste seg å være veldig engasjerte i lesingen av bildebøkens paratekster.

Som María del Rosario Neira-Piñeiro (2013) og Berit W. Bjørlo (2015) peker på, har bildebokforskningen hatt mest fokus på narrative bildebøker, og det fins derfor få studier av diktbildebøker. I mine analyser av de to utvalgte diktbildebøkene er bildebokteori et viktig fundament for å vise hvordan både paratekstene og samspillet mellom illustrasjoner og enkelt dikt inngår i bøkens helhetlige estetikk. Denne studien viser også hvordan diktbildebøker kan fungere som et verdifullt innslag i skolens repertoar av barnelitteratur. Den belyser også hvordan karnevaleske diktbildebøker kan fungere som utgangspunkt for litterære samtaler som gir rom for å videreføre bøkens poetiske lek i ord og bilder. Gjennom samtaler

om innhold, ord og begreper og oppgaver som spinner videre på de karnevaleske trekkene i diktbildebøkene får elever mulighet til å fortsette leken. En lek som også kan inkludere personlig tilnærming til og identifisering med bøkens innhold og uttrykksmåter.

I den norske skolen blir det i dag poengtert at læreplanene i Kunnskapsløftet skal være utgangspunktet for all undervisningsplanlegging. Læreverkene må gjerne legges til side. I den forbindelse er det interessant at Goga (2015), i sin undersøkelse av dikt brukt i norsklæreverk på barnetrinnet, fremhever at hun savner oppgaver som gir rom for å ”lese nært, kontekstuellet og produktivt” (Goga, 2015, s. 168). Hun sier også at elevene er avhengige av lærere som planlegger selvstendig og lager alternative oppgaver til dem man finner i lærebøkene. Ifølge Goga legger heller ikke faglitteratur om lesestrategier og litteraturdidaktikk stor vekt på det å lese og arbeide med lyrikk. Fokuset i litteraturdidaktikken har vært på hvordan narrative tekster kan brukes i skolen. Denne studien viser at litterære samtaler om dikt innbyr til en slik vinkling som Goga nevner. Gjennom litterære samtaler kan diktarbeidet i skolen bli mer lærerstyrt i stedet for lærebokstyrt.

Jeg synes Anne Skaret har et godt poeng når hun peker på at ”man kan snakke om at det poetiske er et punkt hvor det kunstferdige språket og barnespråket møtes” (Skaret, 2015, s. 8). Min studie viser at diktbildebøkens poetiske lek i ord og bilder appellerte til elevene og tilførte estetiske opplevelser i klasserommet.

## Litteraturliste:

### Primærlitteratur:

Strid, J. K. (2011). *Mustafas kiosk*. Oslo: Schibsted Forlag.

Vatle, S. (2009). *Skurker og agurker, pirater og undulater*. Stavanger: Bokforlaget.

### Sekundærlitteratur:

Bakhtin, M. (2003). François Rabelais og folkekulturen i middelalderen og renessansen. I *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.

Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur-sjangrar og teksttyper*. Oslo: Cappelen Damm.

Birkeland, T., Risa, T. & Vold K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.

Bjørkeng, P. H. (2009). Klasesamtaler om litteratur-lærerens rolle. I J. Smidt (Red.), *Norskididaktikk – ei grunnbok*. (s. 424 -429). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørlo, B. W. (2015). Illustrerte dikt: Bildeboka som arena for barnepoesi. I A. Skaret (Red.), *Barnelyrikk: En antologi* (s.105-124). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. Hans-Georg Gadamer's begrep om kunstverkets Selbstdarstellung. I *Kunst og kultur*, (nr. 3), s. 177-190.

Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

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

Gadamer, H.-G. (2001a). Estetikk og hermeneutikk. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137-145). Oslo: Spartacus.

Gadamer, H.-G. (2001b). Språk og forståelse. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 146-162). Oslo: Spartacus.

Goga, N. (2015). Finn et dikt som passer! Om nyere lyrikk i tre norsklærerverk for 5. trinn . I A. Skaret (Red.), *Barnelyrikk: En antologi* (s.105-124). Vallset: Opplandske Bokforlag.

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

- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lothe, J, Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget: Oslo
- Lillesvangstu , M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillevangstu, E. Seip Tønnessen & H. Dahl-Larsson (Red.), *Inn i teksten- ut i livet* (s.14-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillesvangstu, M, Seip Tønnesen E. & Dahll-Larsson, H. (2007). *Inn i teksten –ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Linneberg, A. (1993). Formalisme og strukturalisme. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei. (Red.), *Moderne litteraturteori. En innføring*. (s. 11- 22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund-Iversen, C. L. (1989). ”---på livets brede landevei”. I T. Birkeland. & G. Risa. (Red.), *Barns kultur* (s. 72-110). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Agder, Agder.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. I *Barnelitterært forskningstidskrift*. Hentet fra <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/5856> <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Neira-Piñeiro, M. (2013). Can Images Transform a Poem? When I Heard the Learn'd Astronomer: An Example of a Poetry Picturebook. I *New Review of Children's Literature and Librarianship*, Volum 19, nr.1 s.14-32. doi: 10.1080/13614541.2013.751290
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skaret, A. (2015). Og en og to og tre, så begynner vi! I A. Skaret (Red.). *Barnelyrikk: En antologi* (s.105-124). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Siklovskij, V. (1993). Kunsten som grep. I *Moderne litteraturteori*. En antologi (s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sokkendal, J. (2016, 14.12). Jeg lager barnebøker fordi det er det jeg kan. Hentet fra <http://www.barnebokkritikk.no/jeg-lager-barneboker-fordi-det-er-det-jeg-kan/#.WGy837bhDq3>
- Solstad, T. (2015) *Snakk om bildebøker: en studie av barnehagebarns resepsjon*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Styles, M. (1998). *From the garden to the street. Tree hundred years of poetry for children*. London: Cassell.
- Styles, M. (2010). Introduction: Taking the long View-the State of Children`s poetry Today. I M. Styles, L. Joy & D. Whiteley (Red.), *Poetry and childhood* (s.xi-xvi) Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sipe, L. R., & Ghiso, M. P. (2004). Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. I *Anthropology & Education Quarterly*, 472-485.
- Thomas, J. T. Jr. (2007). Child Poets and the Poetry of the Playground. In *Poetry's Playground. The Culture of Contemporary American Children's Poetry*. Detroit: Michigan, Wayne State University Press.
- Thomas, J. T. Jr. (2008). Børnedigtere og skolegårdsdigtning. I Skyggebjerg, A. K. (Red.), *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9* (s. 37-62). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Tønnessen. E. S. (2007). Lesing i møte med andre kunstformer. I M. Lillevangstu, E. Seip Tønnessen & H. Dahl-Larsson. (Red.), *Inn i teksten- ut i livet*. (s. 94. -106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Udanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Winther. T.H. (2009). François Rabelais. *Store Norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Fran%C3%A7ois\\_Rabelais](https://snl.no/Fran%C3%A7ois_Rabelais)
- Aase, Laila (2005). Litterære samtaler I Aase, L. & Nicolaysen, B. (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.



## **Vedlegg**

Det legges ved tre vedlegg. Vedlegg 1 er forespørsel til lærer om deltakelse i forskningsprosjektet, og vedlegg 2 er forespørsel til elever/foresatte om deltakelse i forskningsprosjektet. I disse dokumentene er det arbeidstittelen på studien som blir brukt. Vedlegg 2 er et eksempel på en transkripsjon fra elevobservasjonene i feltarbeidet.

Vedlegg 1:

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **”Poetisk lek i ord og bilder; karnevaleskelesninger i klasserommet”**

Kommende skoleår gjennomfører jeg en Masteravhandling i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskolen i Bergen, og i den forbindelse skal jeg undersøke den estetiske opplevelsen barn har ved lesning av karnevaleske dikt. Målgruppen for undersøkelsen er en gruppe barn på småskoletrinnet, og din klasse med deg som pedagog er innenfor målgruppen.

Under forutsetning av at foresatte i elevgruppen har gitt tillatelse, vil jeg observere litterære samtaler som gjennomføres i dine undervisningsøkter. Arbeidet vil foregå over flere skoletimer i løpet av en uke, og bør inngå som en naturlig del av norskplanen. Jeg vil gjøre videoopptak, lydopptak og notater underveis i lesningen, og påfølgende analyse av observasjonsmaterialet blir sentral i min masteravhandling.

Underveis i studien vil alle personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Du som lærer, undertegnede og min veileder vil ha tilgang til personopplysningene i forhold til skjemaene som sendes hjem og undertegnes av foresatte. I analysen/oppgaven vil det ikke fremkomme navn på deg som pedagog, elevene eller skolens navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni, og da vil alle notater, skjema og opptak slettes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger straks bli anonymisert.

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Anne Lise Brandsøy. Mob: 415 70 502. E-post: [brandsoy@gmail.com](mailto:brandsoy@gmail.com)

Veileder: Berit Westergaard Bjørlo. E-post: [berit.westergaard.bjorlo@hib.no](mailto:berit.westergaard.bjorlo@hib.no)

Dersom du samtykker i å delta i prosjektet, returneres undertegnet skjema til meg.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hilsen

Anne Lise Brandsøy, masterstudent ved høgskolen i Bergen

### **Samtykke til deltakelse i studien.**

#### **Svarslipp:**

Jeg har mottatt informasjon om studien ” Poetisk lek i ord og bilder; en karnevaleskelesning i klasserommet, ” og er villig til å delta i prosjektet.

---

(Signatur, dato)

Vedlegg 2:

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### ”Poetisk lek i ord og bilder; karnevaleskelesninger i klasserommet”

Kommende skoleår gjennomfører jeg en Masteravhandling i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskolen i Bergen, og i den forbindelse skal jeg undersøke den estetiske opplevelsen barn har ved lesning av karnevaleske dikt. Målgruppen for undersøkelsen er en gruppe barn på småskoletrinnet, og ditt barn er elev i klassen som er forespurt om å delta.

De litterære samtaler vil gjennomføres i klasserommet med norsklærer/kontaktlærer. Arbeidet vil foregå over flere skoletimer i løpet av en uke, og vil inngå som en naturlig del av norskplanen på lik linje med andre litterære samtaler. Jeg vil gjøre videoopptak, lydopptak og notater underveis i lesningene. Påfølgende analyse av observasjonsmaterialet blir sentralt i min masteravhandling.

Underveis i arbeidet vil alle personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Kontaktlærer, undertegnede og min veileder vil ha tilgang til personopplysningene i forhold til skjemaene som sendes hjem og undertegnes av foresatte. I analysen/oppgaven vil det ikke fremkomme navn på elevene eller skolens navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni, og da vil alle notater, skjema og opptak slettes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om eleven straks bli anonymisert. De elevene som ikke ønsker å delta i studien, vil ikke være til stede i klasserommet under samtalen/opptaket. De vil ha undervisning i en annen gruppe.

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Anne Lise Brandsøy. Mob: 415 70 502. E-post: [brandsøy@gmail.com](mailto:brandsøy@gmail.com)

Veileder: Berit Westergaard Bjørlo. E-post: [berit.westergaard.bjorlo@hib.no](mailto:berit.westergaard.bjorlo@hib.no)

Dersom du samtykker til at ditt barn skal delta i prosjektet ”Poetisk lek i ord og bilder; en karnevaleskelesning i klasserommet,” leveres undertegnet skjema til kontaktlærer.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hilsen Anne Lise Brandsøy, masterstudent i barne- og ungdomslitteratur.

**Samtykke til deltakelse i studien.**

**Svarslipp:**

.....

Jeg har mottatt informasjon om studien, ”Poetisk lek i ord og bilder; karnevaleskelesninger i klasserommet,” og er villig til at \_\_\_\_\_ (barns navn) får delta i prosjektet.

\_\_\_\_\_  
(Signeres av foresatte, dato)

Vedlegg 3:

### Transkripsjon av samtale om 7 stygge slimtroll i *Mustafas kiosk* av Strid:

Lærer Kari leser diktet høyt i boken, og oppslaget vises på digital tavle. Hun stopper opp etter setningen som slutter med ”kuppforsøk mot staten”.

**Kari:** -Her må vi stoppe. Hva er tandem for noe?

**E 1:** -Det er en sykkel der du kan sitte mange på.

**Kari:** -Ja. Hva er kuppforsøk mot staten?

Småprat i gruppen. Lærer henvender seg mot elev 9 som har lest boken tidligere.

**Elev 3:** -Vi kutter staten. Jeg tar et forsøk. Nå skal jeg forsøke å **kutte** staden. (Snakker stille for seg selv)

**Kari:** -Kuppforsøk. Kanskje du vet det?

**E 9:** -Nei.. (Nølede stemme).

**Kari:** (Henvender seg til elev 5) -Ja, du tenker veldig likt, eller veldig rett, men hørte du at jeg sa kupp? Ikke kutt.

**E 5:** -Kanskje de skal ha cup på staden.

(Flere elever ler).

**Kari:** -Kuppforsøk mot staten. Hva tenker du? (Henvender seg til elev 9.)

**E 1:** -Drikke kopp.

**Kari:** -Mot st... Hva er stat for noe?

**E 9:** -Æhh, det er de som bestemmer over landet. (Spørrende stemme).

(Samtidig snakker elev 5 for seg selv med morsk stemme, og lager kutte-bevegelser med hånden):

**E 5:** -Eeeg ska bestemme over staten!

**Kari:** -Ja, den norske stat på en måte. Ja, og de holder på å planlegge kuppforsøk. Hva tenker du?

**E 10:** -Eg tror at staten planlegger å, å fange de musene. De dumme musene.

**Flere elever gjentar:** -De dumme musene! -Slimtrollene

**Kari:** - Musene eller rottene. Ja, og de, ka gjør de da. De planlegger kuppforsøk. Hva planlegger de då? Hvis staten prøver å ta de?

**E 4:** -Mh, flykte?

**E 5:** -Flykte! (Roper)

**Kari:** -Ja, det kunne vært det. Men det e faktisk noe annet.

**E 9:** -Å okkupere makten over landet?

**Kari:** Ja. (hvisker)Helt riktig. **De** planlegger å ta makten over landet.

(Kari leser om igjen de siste strofene før lesestopp, og stiller et nytt spørsmål).

**Kari:** -Hva hadde skjedd hvis slimtrollene hadde fått makten i Danmark? Tenk! Hva slags lover hadde de bestemt at det skulle være?

**E 4:** -Da kunne de få føle hvordan det var for oss å ikke ha et eget land. (Smiler).

(Flere elever ler).

**Kari:** -Hva tror du de hadde bestemt hvis de hadde komnt til makten i Danmark?

**E:** -At musefeller og rottegift og sånt hadde vært ulovlig og æh, at mus og sånt hadde fått gått fritt i gatene.

**Kari:** -Jaaa. Hva tror du?

**E 5:** -Og at det e **bare** mat som e **ost** i. (Bestemt stemme. Slår en hånd mot den andre mens hun snakker)

**Kari:** -Stilig. (Ler)Hva tenker du? (Henvender seg til elev som ikke har deltatt i samtalen ennå. Får ikke respons).

**Kari:** -Hvis du hadde vært et sånt slimtroll, og nå endelig kan du bestemme i dette landet? (Henvender seg til elev som rekker opp hånden. )

**E 10:** -At det er bare lov å spise sjokolade, og slikkepinnar og godteri og mat med slim å ost.

**Kari:** -Ja. En til ting?

**E 9:** -Eg tror ikke de hadde klart det, for de får faktisk plass i en politihatt. (Peker på bildet. Flere elever ler).

**Kari:** -Men hvis de va veldig mangen?

**E 1:** -De kan jo være sånn flere millionar. Å så bare Drrrrrrr. (Skyter og imiterer maskingevær med armen og hendene) –Å, så bare sånn. Å, så står det en vakt med pistolen . Ååå, hvem ska jeg skyte, åååå hvem, ska jeg skyte? Ååååå. (Tar seg til pannen og later som han dåner. Setter seg opp igjen). -Hvem ska jeg skyte, hvem ska jeg skyte? Ååååå. (Dåner igjen).

**Kari:** -Men du skal få vite hva som skjedde. (Leser videre, og stopper ved ”hue.” Så kommer en ny samtale om hva som skjer om man blir skutt i hodet).