



# Høgskulen på Vestlandet

## GBPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

GBPEL412

### Predefinert informasjon

|                       |                              |                        |                            |
|-----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Startdato:</b>     | 09-10-2018 11:00             | <b>Termin:</b>         | 2018 HØST                  |
| <b>Sluttdato:</b>     | 12-10-2018 14:00             | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b>  | Individuell bacheloroppgave  | <b>Studiepoeng:</b>    | 15                         |
| <b>SIS-kode:</b>      | 203 GBPEL412 1 BAC 2018 HØST |                        |                            |
| <b>Intern sensor:</b> | Per Arne Michelsen           |                        |                            |

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 13

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

# BACHELOROPPGAVE

Om *Akvarium* og litterær samtale  
About *Akvarium* and literary  
conversation

**Kandidatnummer: 13**

GBPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og  
forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett (FLKI)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Tegn: 48 949

Veileder: Per Arne Michelsen

Innleveringsdato: 12.10.18

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.

## Abstract

In this bachelor thesis, I have examined how literary conversations can help pupils talk about feelings and thoughts concerning difficult topics. In addition, I have examined what qualities by the picturebook *Akvarium* by author Gro Dahle and illustrator Svein Nyhus, make it suitable for this. To do this, I have started with presenting relevant theory concerning picturebook analysis and literary conversations. I have later analysed and interpreted chosen elements from the picturebook and reflected upon how these elements can be used as subjects for literary conversations with pupils.

My results show that the picturebook rises possibilities to talk about difficult topics in literary conversations, such as parental neglect. Doing this, the teacher has to, among other things, make a safe environment for sharing thoughts and experiences. In these conversations the teacher has to be prepared for handling different questions and reactions from pupils. The pictures of *Akvarium* are playing an important part of the reading experience and it will therefore be of high importance to let the pupils reflect and comment upon them.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| Abstract .....   | 2         |
| <b>1. Innledning.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1.1 Valg av materiale: Tema .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.2 Formål og problemstilling .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2. Teori.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2.1 Hva menes med «vanskelige tema»? .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2.2. Bildebok .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2.2.1 Definisjon .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2.2.2 Samspillet mellom ord og bilde .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2.2.3 Ulike ikonotekstprinsipp.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2.2.4 Bildebok som utgangspunkt for høytlesing og samtale .....</b>                   | <b>7</b>  |
| <b>2.2.5 Bildebokanalyse .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2.3 Litterær samtale .....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2.3.1 Definisjon .....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2.3.2 Den litterære samtals plass i Læreplanen og i litteraturundervisningen.....</b> | <b>10</b> |
| <b>2.3.3 Den litterære samtals mål.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2.3.4 Den litterære samtals struktur .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2.3.5 Hvilken litteratur tar vi i bruk? .....</b>                                     | <b>11</b> |
| <b>3. Metode .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>3.2 Valg av metode.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>3.3 Hermeneutikk.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>3.4 Gjennomføring av undersøkelsen .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>3.5 Etiske hensyn .....</b>   | <b>14</b> |
| <b>4. Analyse og tolkning .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>4.1 Handlingsreferat.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>4.2 Paratekster.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>4.3 Layout, teknikk og fargebruk .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>4.4 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv.....</b>                                  | <b>18</b> |
| <b>4.5 Person- og miljøskildring .....</b>   | <b>20</b> |
| <b>4.6 Motiv og tematikk.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>4.7 Inn i detaljene – detektivlesing.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>5. Konklusjon.....</b>  | <b>25</b> |
| <b>Litteraturliste .....</b>   | <b>27</b> |

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av materiale: Tema

I en artikkel hvor Gro Dahle forteller om det å skrive bøker om vanskelige ting, uttaler hun følgende: «Ordene er frigjøringsverktøy, språket er et redskap for å åpne opp, luften de innelåste hemmelighetene som eser der inne i mørket» (Dahle 2016). Hun har sammen med ektemann og illustratør, Svein Nyhus, utgitt en rekke bildebøker hvor tema blant annet omhandler seksuelle overgrep, barn med voldelige foreldre, psykisk syke foreldre, barn som blir usynliggjort, samt møte med for eksempel død og seksualitet. Det er med andre ord et gjennomgående fellestrekk for flere av bildebøkene at leseren møter barn som på ulike måter befinner seg i situasjoner som kan oppleves vanskelige, forvirrende eller overveldende. I bildeboken *Akvarium*, som ble utgitt i 2014, møter vi Moa som har en fisk til mamma. Moa, som fortsatt kun er et barn, har et større ansvar enn de fleste barn – det er hun som må ta vare på seg selv og mammaen. Bildeboken om Moa vant i 2014 Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok og roses for måten den tar for seg det vanskelige temaet omsorgssvikt. Slik føyer den seg inn i rekken av flere norske bildebøker som vekker internasjonal oppsikt for sin kvalitet og for hvordan viktige problemstillinger tas opp (Ommundsen, 2018, s. 167).

Laila Aase (2005, s. 106) forklarer litterære samtaler som ”(...) klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane”. Å bruke litteratur som et bakteppe for reflekterende og utforskende samtaler, var noe jeg tidlig fikk øynene opp for i løpet av mine første praksisperioder som lærerstudent i grunnskolen. Etter at jeg selv hadde forsøkt meg på denne undervisningsmetoden, skjønte jeg fort at høytlesing etterfulgt av litterære samtaler, var noe av det jeg i praksisperiodene gledet meg mest over å få muligheten til å utføre. Jeg fikk en oppfatning av den litterære samtalen som en metode med muligheter for å la elever og lærere, med utgangspunkt i en felles leseopplevelse, bli bedre kjent med seg selv og hverandre i trygge rammer, og på den måten åpne for å snakke om viktige og vanskelige sider ved livet som i en travel hverdag ellers kunne overskygges og forbigås. Dette potensialet kan belyses gjennom Åsmund Hennigs (2010, s. 176) sitat om hvordan den litterære samtalen kan skape en ”(...) forbindelseslinje mellom den individuelle eleven og et større kulturelt univers”. Jeg var interessert i tanken på å invitere elever inn på en undrende og utforskende arena, hvor de, i følge Hennig (2010, s. 196), kunne få muligheten til å forstå virkeligheten ved hjelp av

innsikt fra fiksjon. Jeg var interessert i å finne ut hva det er med den spesifikke litteraturen som gjør at den kan være et frigjøringsverktøy og et redskap for å lufte de innelåste hemmelighetene, som Dahle beskrev i sin artikkel.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med besvarelsen er å undersøke den litterære samtalen som verktøy for utveksling og deling av eventuelle vanskelige tanker og følelser. I tillegg vil jeg undersøke hva det er med bildeboken *Akvariums* egenskaper som gjør at den kan brukes i en litterær samtale hvor tanken er å åpne for å snakke om ting som kan være vanskelige å snakke om.

Problemstillingen som besvarelsen vil ta utgangspunkt i, er følgende:

*På hvilken måte kan litterære samtaler hjelpe elever til å sette ord på og dele tanker og følelser knyttet til vanskelige tema, og hvilke egenskaper ved bildeboken Akvarium av Gro Dahle og Svein Nyhus, gjør at den egner seg til nettopp dette?*

## **2. Teori**

I følgende kapittel presenteres teori som jeg anser å være av betydning for undersøkelsen av den aktuelle problemstillingen. For å undersøke litterære samtaler med utgangspunkt i vanskelige tema, vil jeg først si noe om hva jeg mener med «vanskelige tema». Definisjoner, samt relevant teori omhandlende bildebøker og litterære samtaler vil komme deretter.

### **2.1 Hva menes med «vanskelige tema»?**

Det er ikke til å komme bort ifra at i mange norske klasserom vil det finnes elever som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Når vi definerer «vanskelige tema» er det nødvendig at det innbefatter en forståelse av at både barn og voksne opplever vanskeligheter ulikt. Det finnes likevel en rekke hendelser og situasjoner som generelt vil forklares som vanskelige, belastende eller tunge å befinne seg i. Spesialpedagog Merete Holmsen (2004) beskriver barn i vanskelige livssituasjoner på følgende måte:

«Barn som opplever funksjonshemning, alvorlig sykdom eller død i sin nærmeste familie eller omgangskrets. Barn som opplever endringer i sitt nettverk, det vil si flytting, skilsmisse eller innleggelse på sykehus. Barn som utsettes for ulik grad av omsorgssvikt. Det kan for eksempel være barn i hjem preget av alvorlig uoverensstemmelse mellom foreldre eller nærme omsorgspersoner, vold, rus eller ulike former for andre overgrep» (s. 15).

## **2.2. Bildebok**

### **2.2.1 Definisjon**

En bildebok er en bok hvor hvert *oppslag*, altså hver dobbeltside, består av ett eller flere bilder, og som sammen utgjør en dramaturgisk og tematisk helhet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70). En bildebok er en *multimodal* tekstform, da den består av modalitetene bilde og skrift. For barn som blir lest for, vil stemmen til den som leser høyt også kunne regnes som en modalitet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69).

### **2.2.2 Samspillet mellom ord og bilde**

Samspillet mellom modalitetene i en bildebok, kalles *ikonotekst* (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Da modalitetene, bilde og verbaltekst, har ulikt kommunikativt potensial og ofte brukes til å uttrykke forskjellige ting, forklarer vi det med at de har ulik *affordans*. Verbalteksten har ofte den funksjonen at den kan presentere presis og meningsbærende informasjon, samt gjøre rede for logiske forløp som er sentrale for bokens handling. Vi vil ofte kunne se tanker og følelser formidlet gjennom tekst. Bilder vil på sin side egne seg til å formidle miljø- og personskildringer i tillegg til å vise ting eller menneskers plassering i forhold til hverandre (Birkeland & Mjør, 2012, s. 76).

### **2.2.3 Ulike ikonotekstprinsipp**

I ulike bildebøker vil det variere når det kommer til hvilken rolle modalitetene ord og bilde spiller i forhold til hverandre. Birkeland & Mjør (2012, s. 79) deler samspillformene inn i to kategorier; *forankringsprinsipp* og *avløsningsprinsipp*. Den ene samspillsformen utelukker imidlertid ikke den andre, og vi kan gjerne se momenter av begge i ett og samme verk. Vi snakker om *forankringsprinsippet* dersom ord og bilde samsvarer på den måten at det samme meningsinnholdet uttrykkes gjennom begge modalitetene. Der vil ordene veilede leseren til å

lese bildet på en effektiv måte, og det er ikke lagt opp til mye egentolkning hos leseren. Ved *avløsningsprinsipp* vil bilde og ord være selvstendige fortellerelementer. Der vil modalitetene ta ansvar for og supplere med hver sin informasjon. I slike sammenhenger vil det ofte oppstå tomrom i teksten og leseren må selv spille en aktiv rolle for å innhente mening (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79-81).

#### **2.2.4 Bildebok som utgangspunkt for høytlesing og samtale**

Ommundsen poengterer at mange bildebøker er utformet på den måten at de skal kunne passe til høytlesing i fellesskap (2018, s. 153). Tekster som er rytmiske, poetiske og som kan minne om dikt, er eksempel på lekende tekster som passer til å utforske i høytlesingssituasjoner. I slike høytlesingssituasjoner, da også i klasserommet, er det åpenbart at lytternes leseopplevelse farges av hvordan høytleseren fremfører boken og hvilke sanseinntrykk som stimuleres. Høytleserens stemme og kroppsspråk blir sentrale faktorer når det kommer til hvordan litteraturen formidles. Aksnes presenterer uttrykkslementer som mimikk, gester, tonefall og blikk som bevisst brukes i situasjoner der en ønsker å formidle noe spesielt. I situasjoner hvor en diskuterer litterære verk, er engasjement og innlevelse sentrale forutsetninger for samtalen. Stemmebruken blir da et viktig redskap for høytleseren, hvor faktorer som blant annet tempo, toneleie, klang, betoning og artikulasjon vil prege fremførelsen (Aksnes, 2007, s. 19). På denne måten er det åpenbart at en elevgruppes opplevelse av en bok i stor grad vil preges av hvordan høytleseren fremfører boken.

#### **2.2.5 Bildebokanalyse**

##### **2.2.5.1 Paratekster**

Unikt for bildeboksjangeren er det mangfoldige samspillet av ulike momenter som på hver sin måte preger leseopplevelsen. Birkeland og Mjør forteller om *paratekster* som «verbale og visuelle funksjoner som førebur og presenterer det egentlige innholdet i ei bok.» (2012, s. 71). Med andre ord vil en som leser en bildebok innhente betydningsfull informasjon fra andre sentrale modaliteter enn kun verbalteksten.

Omslaget er ofte den første parateksten leseren presenteres for, hvilket innbefatter bokens format, bilde, deriblant også fargebruk og tittelens utforming. Her blir det sentralt å undersøke omslagets utforming og stille spørsmål til hva omslaget kan fortelle om bokens handling



(Ommundsen, 2018, s. 158). Det finnes også tilfeller hvor formatet kan røpe noe om bokens handling. Eksempelvis vil et rektangulært, liggende format ofte symbolisere en handling preget av en slags reise eller endring. Små, kvadratiske format, vil på sin side ofte signalisere at det er en pekebok for små barn. Også forholdet mellom forside og bakside, innsideperm, tittelblad, samt materialet boken er laget av, er alle paratekstuelle elementer som forfatter og illustratør kan utnytte for å gi boken et spesielt uttrykk, i tillegg til å skape forventninger hos leseren til hva han eller hun senere vil møte i fortellingen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71).

### ***2.2.5.2 Layout, teknikk og fargebruk***

Vi bruker begrepet layout når vi omtaler boksidene og hvordan de ser ut. Dette innbefatter oppslagenes utforming når det kommer til blant annet plassering og størrelse av bilder og verbaltekst. Hva er i fokus, hva er ikke i fokus, og hvordan virker samspillet av bildene og teksten? Bildenes tekniske aspekt, altså hvorvidt bildene for eksempel er tegnet, malt eller fotografert, vil kunne ha mye å si for den estetiske opplevelsen av bildeboken. Illustratørens valg av farger kan også være med på bygge ulike stemninger. For eksempel kan mørke eller kalde farger skape forventninger om en dyster og trist tematikk, mens fargen rødt kan signalisere sinne eller fare (Ommundsen, 2018, s. 159).

### ***2.2.5.3 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv***

Når vi undersøker en bildeboks komposisjon, ser vi på hvordan bildene er satt sammen (Ommundsen, 2018, s. 159). Det finnes en rekke verktøy illustratører kan nytte for å oppnå ønsket effekt, enten om det er å sette en stemning eller formidle en karakters følelser. Bildeutsnitt handler, ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 77), om avstand mellom motiv og kamera, samt hvor nær leseren får være på motivet. Det kan varieres på måter som å zoome inn på et motiv eller skape et oversiktsbilde. Det er imidlertid valg av perspektiv som «posisjonerer leseren i forhold til det bildene viser» (Ommundsen, 2018, s. 159). Perspektiv handler om fra hvilken synsvinkel leseren ser, og kan utnyttes til å blant annet kommentere handling, skape avstand eller nærhet, samt illustrere maktforhold. Eksempelvis kan undervinkling, kalt froskeperspektiv, illustrere forholdet mellom liten og stor, mens overvinkling, kalt fugleperspektiv, kan skape avstand eller overblikk (Birkeland & Mjør, 2012, s. 77).

#### ***2.2.5.4 Person- og miljøskildring***

I en analyse av en bok er det et elementært poeng å undersøke hvordan person- og miljøskildring kommer frem i det litterære verket. Svært ofte er det bildet som egner seg best til å formidle slike skildringer. På et bilde er det ofte lett å se følelser og sinnsstemning i en karakters ansikts og kroppsspråk (Ommundsen, 2018, s. 159). Ikke minst det å lage en ramme for stedet og verdenen der handlingen utspilles, er noe som på en hensiktsmessig måte kan formidles gjennom modaliteten. Birkeland og Mjør (2012, s. 76) hevder også at vi mer presist og lettere husker det vi ser, sammenlignet med det vi leser eller hører, og vi forstår med det at bildene blir viktige i forholdet mellom leser og karakter og miljø.

#### ***2.2.5.5 Motiv og tematikk***

Et motiv er en konkret forestilling som opptrer for eksempel i en bildebok, altså det bildeboken helt konkret handler om. Undersøker vi et motiv på et bilde, ser vi på hva det bestemt avbilder, for eksempel en stol, et akvarium også videre. På den måten vil en bildebok ha mange motiv. Hvis vi på en annen side skal tolke og gå mer overordnet til verks, snakker vi om bokens tematikk (Ommundsen, 2018, s. 160). Dersom en bildeboks handling tar utgangspunkt i død i nære relasjoner, kan tematikken gjerne være død, savn og sorg. Slik kan forfattere ta i bruk konkrete motiv for å formidle og underbygge en viss tematikk.

#### ***2.2.5.6 Inn i detaljene - detektivlesing***

Ommundsen (2018, s. 161) beskriver lesing av bildebøker som detektivlesing i den forstand at sjangeren har en unik måte å åpne for kreativ lesing på. I sammenhenger hvor ikonoteksten ikke gir alle opplysninger, men heller legger til rette for tomrom, må leseren selv fylle ut disse plassene ved hjelp av egen fantasi, erfaring og forestillingsevne. Avhengig av den informasjonsmengden som kommer til uttrykk gjennom modalitetene, er det varierende i hvilken grad en bildebok vil legge opp til detektivlesing. Detektivlesing er i utgangspunktet spesielt aktuelt å snakke om der bildeboken er kognitivt krevende og utfordrer leseren i sin tolkning av ikonoteksten. Informasjonen er ikke alltid eksplisitt og man må lete i ikonoteksten for å få forståelse. Å lese bildebøker krever en oppmerksom leser med visuell tekstkompetanse, samtidig som at lesingen i seg selv vil være med på danne og utvikle den visuelle tekstkompetansen (Ommundsen, 2018, s. 161).

## **2.3 Litterær samtale**

### **2.3.1 Definisjon**

Som tidligere nevnt definerer Aase (2005, s. 106) den litterære samtalen som: ”(...) klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane”.

### **2.3.2 Den litterære samtals plass i Læreplanen og i litteraturundervisningen**

Til tross for at den litterære samtalen ikke direkte er nevnt i Læreplan for norskfaget, finnes det likevel momenter ved Læreplanen som underbygger samtalsens sentrale plass i litteraturundervisningen og hvor en kan se relevansen og nytten av en slik undervisningsmetode. I følge norskfagets kompetansemål skal elever etter 7. trinn blant annet tilegne seg tekstkompetanse og samtale om litteratur i den forstand at de skal kunne reflektere over innhold og form, oppsummere, referere og reflektere over hovedmomenter, tolke og forstå opplysninger i sammensatte tekster, samt presentere sine egne tolkninger av handling, tema og personer «i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Å bruke samtaleformen til å undersøke og forstå litterære tekster er en tradisjonssterk tilnæringsmetode i litteraturundervisningen. Det er ifølge McGee (1995, s. 105), referert i Hennig (2010, s. 175) en bred oppfatning om, og bekreftet av en rekke studier, at barn liker å snakke om det som har blitt lest i kjølvannet av høytlesning. Den litterære samtalsens potensiale for læring understrekes også da Wolf (2004, s. 96), referert i Hennig (2010, s. 175), belyser at gjennom lytting vil elever i fellesskap konstruere en «rikere forståelse» av hva som har blitt lest.

### **2.3.3 Den litterære samtals mål**

Når lærere velger å ta i bruk en undervisningsmetode som den litterære samtalen, vil det naturligvis forekomme en variasjon knyttet til hva bakgrunnen, behovet og ikke minst hva målet for samtalen er for den enkelte elevgruppen. Hennig (2010, s. 195) hevder at samtalen har potensialet til å la elevene lære om seg selv, lære om andre og lære om litteratur. Med andre ord vil den litterære samtalen ikke begrense seg til utelukkende samtale om det eventuelt fiktive universet som litteraturen måtte omfatte. Hennig (2010, s. 196) viser videre

til at elever som har fått tatt del i litterære samtaler, utvikler en evne til å relatere litteraturen til sitt eget liv og til en større virkelighet. Samtalen om litteraturen vil altså kunne utfordre elevene ved at de oppfordres til å sette seg inn i og ta stilling til karakterenes liv, samtale om karakterens egenskaper, holdninger, valg og livssituasjon, i tillegg til å drøfte tematikk og elementer utenfor den direkte handlingen og gjerne da knytte nevnte momenter til eget liv og erfaringsgrunnlag. At samtalen, som en sosial prosess og øvelse som bygger på en felles leseopplevelse, også kan hjelpe oss til å forstå menneskelige og personlige momenter knyttet til eget liv, kan på den måten også ses på som et mål med undervisningsmetoden.

### **2.3.4 Den litterære samtals struktur**

Mange elever er i dag godt kjente med en samtalestruktur hvor læreren stiller spørsmål, elevene svarer, læreren evaluerer svaret og spør så på nytt. En slik samtale kan man beskrive som en samtale preget av IRE-mønsteret, hvor samtalsgang er bestående av initiering, respons og evaluering (Cazden 2001, referert i Fjørtoft, 2016, s. 124). De litterære samtaler skiller seg fra vanlige hverdagssamtaler på den måten at de har et spesifikt formål, er iscenesatte og til en viss grad formelle (Aase 2005, s. 107). For å oppnå autentiske samtaler hvor elever deler av sine spontane tanker, kommer med reflekterende og utprøvende påstander og innspill, samt deler av egne erfaringer i den grad erfaringsgrunnlaget tillater det, er det naturlig at det vil være nødvendig med en strukturell ryddighet og orden i samtalsgang. I samtale med slike målsetninger for elevgruppen, vil det være elementært at samtalen bygger på elevenes egne innspill og innvendinger. Det blir derfor nødvendig at læreren modellerer hvordan en litterær samtale kan foregå, i tillegg til å respondere på elevs bidrag på en inviterende måte (Hennig, 2010, s. 178).

Aase (2005, s. 107) beskriver den litterære samtalen som et tolkningsfellesskap på den måten at forståelse kan oppstå ved at deltakere i en samtale setter ord på og deler sin forståelse i tillegg til å lytte til andres tolkninger. Det kommer frem at når det i klasserommet deles tanker og erfaringer om en felles opplevelse, kan klasserommet sees på som «én felles hjerne som er i stand til å innta mange forskjellige perspektiver» (Hennig, 2010, s. 175).

### **2.3.5 Hvilken litteratur tar vi i bruk?**

Selv om det til syvende og sist er læreren som velger hvilken litteratur elevgruppen skal presenteres for, finnes det en rekke hensyn det er nødvendig å ta stilling til ved valg av

litteratur. Ramme- og læreplaner setter formelle grenser for hva det skal arbeides med og setter viktige premisser for at elevene skal få muligheten til å utvikle sentrale ferdigheter i norskfaget og sitte igjen med et bredt og variert læringsutbytte. At læreren har et faglig skjønn som stadig er under utvikling, velger ut gode tekster, samt fremmer lesing som både lystbetont og nyttig, er også helt elementære prinsipper for god litteraturundervisning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 177 & 178).

Når vi velger en tekst fordi den har et relevant tema for elevgruppen, velger vi ut ifra innhold. Å velge en tekst ut ifra dens aktualitet, vil også gjerne være et tematisk valg (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 179). Dersom vi som lærere tar i bruk litteratur med den hensikt å bevege oss inn på et tema som kan være vanskelig å snakke om, er det elementært å hensyn til følgende prinsipp og faktum:

«Litteratur kan godt ha terapeutisk effekt på leseren, men det betyr ikke at litteraturfaget er terapeutisk, og klasserommet skal ikke være et behandlingsrom, da de som befinner seg i det, ikke har den nødvendige kompetansen til å mestre det» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 180).

### **3. Metode**

#### **3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode**

I samfunnsforskningen skilles det hovedsakelig mellom kvantitative og kvalitative metoder. Det som skiller metodene er først og fremst grad av fleksibilitet, hvor kvalitative metoder i størst grad er fleksible. Der hvor kvantitative metoder ofte innbefatter spørreskjemaer med allerede ferdige svaralternativer, gir en kvalitativ metode mulighet for åpne spørsmål, samt spontanitet mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

#### **3.2 Valg av metode**

For å undersøke hvilke egenskaper bildeboken *Akvarium* har som gjør at den egner seg som utgangspunkt for litterære samtaler, vil bildebokanalyse bli tatt i bruk som metode. I samfunnsforskningen blir begrepet *dokument* forklart som bevarte nedtegnelser av noe en person har skapt, gjort eller tenkt og brukes om de skriftkildene som er relevante for

forskningen (Potter, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Dokumenter forekommer i ulike former og omfatter også bilder og bøker. Vi kan betegne dokumenter som levninger fra fortiden som analyseres ut ifra forskerens ståsted (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Bildeboken er denne besvarelsens kilde, og gjennom måten å undersøke på blir kilden og teorien sammen en helhet (Christoffer & Johannessen, 2012, s. 88).

For å utføre et forskningsprosjekt med en slik problemstilling som utgangspunkt, vil det utføres en bildebokanalyse av *Akvarium*, sammen med en diskusjon rundt hvordan den spesifikke bildebokens egenskaper gjør at den egner seg som utgangspunkt for litterære samtaler. Parallelt vil jeg føre en diskusjon om den litterære samtalsens muligheter for refleksjon og meningsutveksling knyttet til vanskelige tema. Dette gjøres ved hjelp av relevant teori.

### **3.3 Hermeneutikk**

En vitenskapelig tradisjon som har utviklet strategier og prosedyrer for teksttolkning er *hermeneutikken*. Tradisjonen har spesielt bidratt til en forståelse om at i en tekst skal hvert enkeltelement forstås i forhold til helheten som elementet inngår i. Det litterære verkets detaljer blir da tolket og forstått i lys av helheten, samtidig som at helheten blir tolket og forstått i lys av detaljene. Dette forholdet mellom del og helhet, blir av Mose, Norheim & Andersen (2012, s. 15), betegnet som et grunnprinsipp og kalles for den hermeneutiske sirkel. I tolkning av en bildebok vil det da forutsettes at en leser både bilder og verbaltekst. Også i bildet blir det elementært å se både på detaljene og helheten for å slik tolke og forstå verket ut ifra den hermeneutiske sirkelen (Ommundsen, 2018, s. 154).

Mose, Norheim & Andersen (2012, s. 14), presiserer at en hvilken som helst tolkning ikke ukritisk kan anses som holdbar eller gyldig. En forutsetning for hvorvidt tolkingen er holdbar eller gyldig er at andre lesere kan akseptere tolkingen «som en mulig realisering av tekstens betydning», selv om de ikke nødvendigvis er enige.

### **3.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

Undersøkelsen min tar utgangspunkt i førsteamanuensis Åse Marie Ommundsens (2018, s. 158-163) utvalgte punkter for bildebokanalyse og er gjort rede for i teoridelen. En rekke av punktene i denne delen forekommer som aktuelle og relevante for min besvarelse da jeg

opplever at de i stor grad balanserer et fokus på både bilde og tekst, og slik samsvarer med en hermeneutisk sirkel. Punktene jeg har valgt ut som utgangspunkt for undersøkelsen er følgende:

- Paratekster
- Layout, teknikk og fargebruk
- Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv
- Person- og miljøskildring
- Motiv og tematikk
- Inn i detaljene – detektivlesing

I undersøkelsen har jeg studert bildeboken *Akvarium* nøye, og ved hjelp av relevant teori tilknyttet bildebokanalyse og litterær samtale, har jeg forsøkt å tolke hvilken rolle oppslagene kan spille i henhold til min valgte problemstilling.

### **3.5 Etiske hensyn**

I et forskningsprosjekt er det avgjørende at den som forsker er bevisst på hvordan ens egen forforståelse kan prege gangen i prosjektet. Forforståelsen som vi mennesker kontinuerlig utvikler i møte omgivelser, kan være med på å påvirke det som blir observert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). I en hermeneutisk bildebokanalyse vil det være sentralt å være bevisst på at ens egne beskrivelser av det som blir analysert, kan være noe preget av ens egen forforståelse. Det må også tas høyde for at undersøkelsen kan bli noe subjektiv, da det fokuseres på tekstens formmessige egenskaper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88).

Et annet sentralt etisk hensyn en må ta stilling til, er kildekritikk. Begrepet kildekritikk, eller kildegransking som Kjeldstadli (referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90) også bruker, innbefatter å behandle kilder på en måte som kan forsvare konklusjoner som senere trekkes. Kildene skal med andre ord, granskes på en informert, reflektert og nøytral måte, slik at konklusjonene kan bli så holdbare som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90).

## 4. Analyse og tolkning

Denne delen vil innledningsvis starte med et handlingsreferat av bildeboken. Videre vil jeg som sagt føre en analyse og tolkning av *Akvarium* med utgangspunkt i teori tilknyttet bildebokanalyse og litterære samtaler.

### 4.1 Handlingsreferat

I *Akvarium* møter vi Moa som bor sammen med sin mor som er en fisk. Ut ifra hva bildene forteller oss, er det rimelig å anta at hun går på småtrinnet på barneskolen. Vi får ta del i Moas hverdag og får bevitne hva hennes daglige gjøremål innebærer. Det er tydelig at Moa tar langt mer ansvar enn barn flest på hennes alder. Læreren til Moa spør om å få komme hjem til Moa og se på akvariet. Moa er redd for at moren hennes ikke vil at noen skal se henne slik hjemme, og bestemmer seg heller for å ta med moren på skolen i en boks med vann. På veien skvulper vannet ut av boksen, og moren blir slapp og rar. Det oppstår en dramatisk situasjon, Moa må løpe hjem igjen for å få liv i henne og blir hjemme fra skolen de neste dagene. En dag dukker læreren opp på døren. Hun forteller at hun selv har hatt akvarium som liten, og at hun derfor vet en del om akvarium og fisk. Læreren og Moa spiser risengrynsgrøt, og vi får se at det er mørkt ute, men det lyser fra alle vinduer – som om det er akvarier overalt.

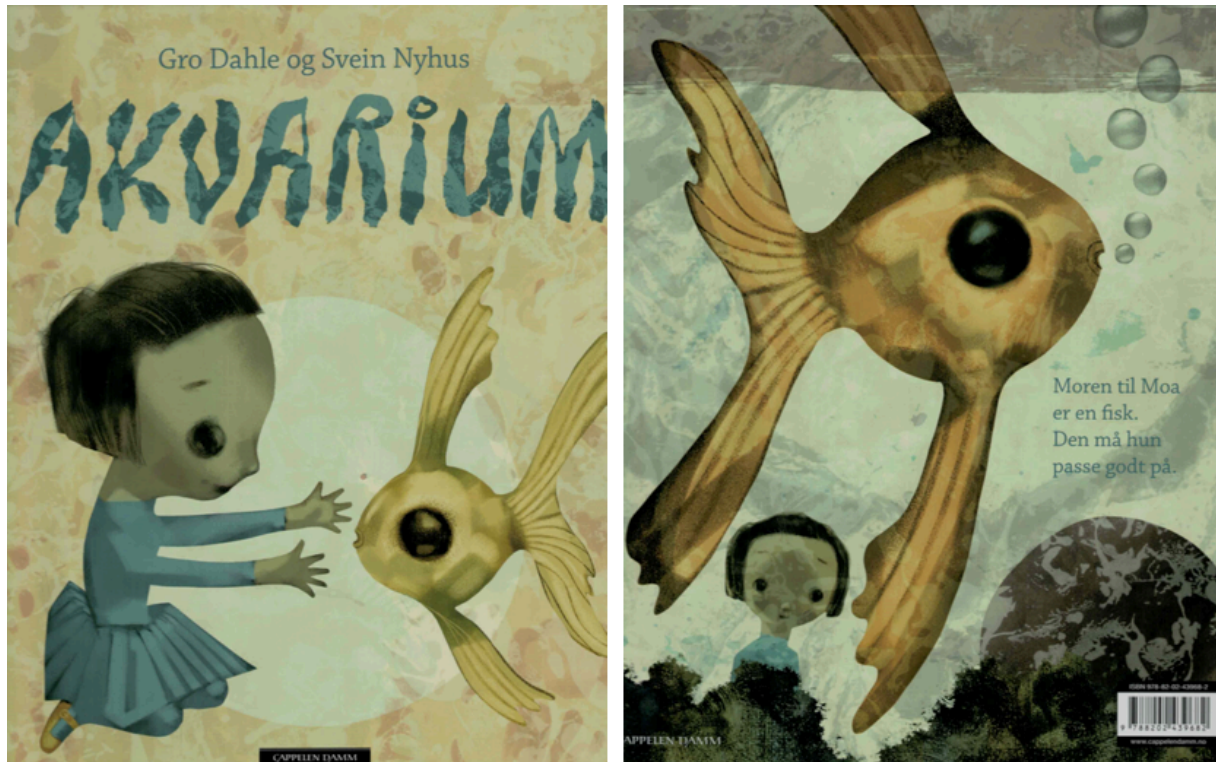
### 4.2 Paratekster

Omslaget er, som tidligere nevnt, det første lesere presenteres for og det blir derfor naturlig å undersøke hva det kan fortelle oss som lesere. *Akvariums* format kan beskrives som stort da sidene, både liggende og stående, forekommer i lengder på mellom 25 og 30 centimeter. Formatet gir et tilnærmet kvadratisk uttrykk, til tross for at lengdene ikke er nøyaktig like lange. Formatet gir i utgangspunktet ikke forventninger om at det er en pekebok eller en bok med spesielt fokus på en reise eller utvikling. Det blir dermed rimelig for bokens lesere å anta at bildene vil spille en viktig rolle.

Forsidebildet viser et bilde av en jente som strekker armene ut mot en fisk omtrent like stor som henne selv. Øynene er store, sorte og runde, håret er mørkt og kort og huden grålig. Hun går med lyseblå kjole og gule sko. Ansiktet virker noe uttrykksløst og tomt, til tross for at munnviken peker oppover og på den måten kan antyde et smil. At jenten strekker armene mot moren kan tolkes som at det foreligger et ønske om kontakt eller omfavning, til tross for at fisker ikke kan omfavne. Vi får her et inntrykk av absurditet. Fisken er gul og har øyne



omtrent like som Moa, bare litt større. Fargebruken på forsiden vil med rette kunne beskrives som enkel og sparsommelig da den i hovedsak bunner i kun to, forholdsvis kalde gul- og blånyanser. Tittelen, navn på forfatter og illustratør, samt Moas kjole er blå, mens bakgrunn og fisk er gul.



Typografien på bokens tittel *Akvarium*, kan assosieres med sjøgress fra havbunnen, da den er ujevn og ser ut til å være i bevegelse. Ved hjelp av en slik utforming presenteres vi for et element som forsterker tittelen og dens betydning.

På bokens bakside er den gule fisken tegnet i en størrelse som dekker nesten hele siden. Baksiden viser også av kort tekst hvor det står: «Moren til Moa er en fisk. Den må hun passe godt på.». I bakgrunnen, bak en grønnlig skygge og ved siden av noe som minner om en stor, grå stein, står Moa. Hun står også midt mellom fiskens store finner, og det er tydelig at det er fisken som er i fokus, og ikke Moa. Den mørkere skyggeleggingen, luftboblene og det som ser ut som en vannoverflate avslører at fisken befinner seg under vann. I en litterær samtale kan også Moas plassering være et emne for drøfting. Hvorfor står Moa slik? Kanskje noen vil mene at hun ser fanget ut? Kanskje noen vil mene at fisken ikke ser henne og svømmer over og forbi? Moas munnviker peker noe oppover, mens øynene og øyenbrynene avslører et bekymret uttrykk, og på den måten kan forsterke en usikker- eller nedstemthet. Som tidligere

nevnt kan paratekstene røpe momenter ved bokens handling, og ved å reflektere rundt bokens for- og baksid i en litterær samtale, er det sannsynlig at paratekstene allerede der skaper forventninger hos leseren om en vanskelig hverdag.

De neste paratekstene, fremre og bakre innsideperm, er et gråblått mønster og forestiller ikke nødvendigvis noe konkret. Mønsteret gir likevel et inntrykk av vann i bevegelse, noe som lesere også kan assosiere med akvarium, på samme måte som tittelens typografi.

### 4.3 Layout, teknikk og fargebruk

Layout, teknikk og fargebruk ble tidligere i denne oppgaven, betegnet til å omhandle tekniske momenter som blant annet det visuelle inntrykket boksiden gir, visuell framstilling av bilder og verbaltekst, samt bildebokens fargespekter og hva det uttrykker.



Oppslag nr. 11 viser et gjennomgående trekk som man kan observere på flere oppslag i boken. Første halvdel av oppslaget viser stuen i huset til Moa og moren. Fargene er enkle og relativt mørke, dog ikke like mørke som resten av oppslagene som viser husets innside. Andre halvdel av oppslaget viser Moa utenfor huset hvor fargene er betraktelig lysere. Følelser og

stemninger i et bilde og hos karakterer, kan som kjent knyttes til fargevalg. At oppslagene som viser stuen og tilværelsen rundt moren består av tunge og mørke farger vil trolig vekke assosiasjoner hos elever til følelser som for eksempel tristhet og sorg. Et så gjennomgående og tydelig trekk som det sparsommelige og dystre fargespekteret, kan være et gunstig element å ta tak i for å åpne for samtale og refleksjon.

Ved å bla gjennom bildeboken finner vi verbaltekst på hvert oppslag, da i varierende omfang. På enkelte oppslag strekker verbalteksten seg fra toppen til bunnen av omslaget, mens den på et annet oppslag kun består av fem linjer. På oppslag nr. 11 opptar ikke verbalteksten spesielt mye visuell fokus. Typografien er gjennomgående enkel og ikke i seg selv iøynefallende. På den måten kan verbalteksten spille en mindre rolle for det visuelle uttrykket på bildebokens oppslag, og element og detaljer ved bilder kommer lettere til uttrykk.

Det er likevel sentralt å merke seg at verbalteksten spiller en avgjørende rolle når det kommer til å fortelle om hva som skjer på oppslaget. Det er gjennom den vi forstår at Moa pakker med seg moren i en boks, tar henne med seg i sekken og forsøker å gå forsiktig. Det vi imidlertid ikke kan lese av verbalteksten, er momenter som blant annet motsetningsforholdet i farge- og lysspekteret, omgivelsene og stemningen i rommet hvor Moa og akvariet befinner seg i det hun forflytter moren til en boks, samt hvordan det ser ut når Moa forsøker å gå forsiktig. Modalitetene har ulik affordans, avløser hverandre og gir oss på den måten en helhetlig opplevelse av hva som skjer. Som lærer blir det avgjørende å være bevisst på hvordan en selv fremfører og fremstiller ikonoteksten. Hva velger en å legge fokus på, og hvordan preger det hva elevene fanger opp av inntrykk? Å legge opp til refleksjon knyttet de visuelle momentene i bildene som for eksempel motiv, fargevalg og lysspekter, kan bidra til økt bevissthet hos elever og åpne for samtale om bildenes funksjon. Hva kan ikonoteksten fortelle oss og hvordan velger vi å tolke det?

#### **4.4 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

I denne delen blir det, som tidligere nevnt, sentralt å undersøke de tekniske og visuelle virkemidlene som på bildene avgjør hva vi ser og hvordan vi ser det.

Komposisjonelt sett byr *Akvariums* bilder på elementer som er gjenkjennbare for de fleste. Scenene og omgivelsene vi presenteres for er i hovedsak innenfor huset fire vegger eller i

skolerelaterte sammenhenger. Romløsningene er abstrakte og urealistiske på den måten at vi sjeldent ser hvor gulv, vegg og tak møtes, ei heller horisontallinje. I stedet for konkrete vegger og gulv, er bakgrunnen som oftest bestående av et uspesifisert, abstrakt mønster. Mønstrene i bakgrunnen er ofte svevende, kaotiske og ubestemte, noe også Moas hverdag og ansvarsområde er. Scenene innbefatter likevel konkrete og realistiske detaljer som møbler, rot og andre småting, som leseren gjerne kan kjenne igjen fra eget liv.

Den store stuestolen, som Moa sitter, i men så langt ifra fyller, er et gjennomgående element i flere av bokens oppslag. Stolen framstår som et voldsomt utsnitt da den dominerer i størrelse og ofte har en sentral plassering i bildet. Det er tydelig at det egentlig er en voksenperson som burde sitte i stolen, og ikke lille Moa. Dette kan tolkes som at Moa er satt i en posisjon som det ikke er meningen at hun skal være i, og problematikken rundt Moas ansvarsområde blir tydeligere.



På bildene får leseren vanligvis se Moa rett fra siden med en avstand og vinkel som kunne tilsvare at leseren var i samme rom som Moa, og gjerne også på samme høyde. På den måten inviteres vi inn i Moas verden, og får observere fra et perspektiv som hennes. Perspektiv vist fra hennes høyde, er et gjennomgående element, sett bort ifra oppslag nr. 16 hvor vi ser Moa lesende i stolen ved akvariet, riktignok fra et fugleperspektiv med overblikk over stuen. I

nevnte situasjon virker Moa fortvilet etter et mislykket forsøk på å ta med moren ut. Verbalteksten forteller oss at Moa holder seg hjemme fra skolen i flere dager for å passe på moren. Moa føler seg gjerne maktesløs og liten, og et fugleperspektiv kan signalisere nettopp dette.

Å diskutere nevnte momenter i et tolkningsfelleskap kan øve elevene i å legge merke til tekniske og visuelle grep og detaljer som de gjerne ikke ville lagt merke til uten å ha en bevisst tilnærming. Bygger ikonoteksten tydelig på et avløsningsprinsipp, kan vi bruke detaljer i bildet til å fylle eventuelle tomrom og forsøke å gi mening til elementer som ikke nødvendigvis er uttrykt eksplisitt. Vi åpner på den måten for å lese og tolke ikonoteksten på ulike måter og kan, som Wolf (2004, s. 96), referert i Hennig (2010, s. 175) uttrykte det, konstruere en «rikere forståelse» av hva som har blitt lest.

#### **4.5 Person- og miljøskildring**

Som tidligere nevnt er bildet en modalitet som ofte egner seg godt til person- og miljøskildring. Bildene i boken forteller oss at handlingen foregår på et forholdsvis alminnelig sted hvor et barn bor og går på skole. Allerede på første oppslag, fra innsiden av et barnerom, ser vi bygninger, trær og biler – det er en verden som de fleste lesere kan relatere til.

Ved å lese bokens bakside: «Moren til Moa er en fisk. Den må hun passe godt på.» presenteres vi for et absurd moment og forstår med ett at dersom hun er en fisk vil hun ikke være i stand til å fylle den komplekse rollen som det å være en forelder er, noe som kan sies å være forholdsvis beskrivende om henne som person. De første fire oppslagene består likevel av utelukkende positive beretninger om en mor som er bare Moa sin, den fineste fisken i verden og som ikke er som de andre mødrene. Moa er tydelig stolt over moren sin og forteller om det til folk hun møter. Men at det foreligger kompliserte momenter ved det å ha en mor som er en fisk, er det ikke tvil om. Dette inntrykket forsterkes ytterligere gjennom verbalteksten, hvor det fortelles at Moa kunne ønske at moren var i stand til å lage mat, gå med vanlige klær, i tillegg til at Moa gjerne kunne blitt kjeftet og mast på innimellom. Det kommer frem gjennom verbalteksten at moren tidvis går inn i en apatisk tilstand, og dette gjør at Moa føler seg usynlig. Av og til opplever hun at moren smiler, og vi forstår gjennom sammensetningen av Moas håpefulle ansikt og verbalteksten som beskriver Moas reaksjon på

morens oppførsel, at moren ikke makter å være omsorgsfull eller oppmerksom i den tilstanden hun er i.

Alt som foregår i Moas tanker og liv handler om å få hverdagen til å gå rundt. Vi kan lese at «Moa kan sitte i timevis og se på akvariet(...)», at «Moa er den som går i butikken. Hun passer på at moren får den maten hun skal ha.», «Moa holder akvariet rent(...)» og «Moa har en vekkerklokke som hun stiller. Og hun lager all maten sin selv.». Oppgavene til Moa er åpenbart altfor komplekse og krevende alderen hennes tatt i betraktning, og slik vet vi at hun er villig til å strekke seg langt for å ta vare på moren som hun er så glad i. Derfor er det trolig at i en samtale om Moas personlighet, vil hun bli beskrevet som ansvarsfull, snill og sympatisk. På bildene kan vi se at hver gang hun er hjemme følger hun aktsomt og bekymret, men også håpefullt, med på hvordan moren har det i akvariet. Med unntak av den kaotiske og skremmende situasjonen som oppstod i forsøket med å ta moren med på skolen, er Moas ansiktsuttrykk gjennomgående nøytralt. Dette gir et inntrykk av at Moas situasjon er for henne vanlig og hverdagslig. På skolen og i skolegården leker ikke Moa som andre barn. Derimot søker hun til voksenpersoner i nærheten, og vi kan tolke ut ifra kroppsspråket og ansiktsuttrykket at hun har behov for å bli sett. Kun når læreren stiller spørsmål til hvordan Moa har det hjemme, kan vi se på kroppsspråket hennes at hun viker unna. Slik forstår leseren at selv om Moa gjerne snakker godt om moren sin, er hun ikke villig til å la andre se virkeligheten med egne øyne.

Som leder av en litterær samtale kan læreren åpne for spørsmål og refleksjon om Moas situasjon. Hva kan årsaken være til at læreren vil være med Moa hjem for å se på akvariet? Hva tror elevene at læreren tenker om Moas situasjon? Klarer elevene å sette seg inn i lærerens interesse eller bekymring? Ikke minst, kan de sette seg inn i Moas situasjon? Som tidligere nevnt hevder Hennig (2010, s. 195) at litterære samtaler kan bidra til at elever lærer om seg selv og om andre. Å sette ord på hvordan de tror Moa opplever situasjonen, i tillegg til å lytte til andres forslag, kan bidra til at elevene får økt forståelse for hvordan det kan være å befinne seg i en vanskelig livssituasjon eller tilsvarende. Slike samtaler kan på den måten også åpne for å fortelle om situasjoner elevene selv har opplevd som vanskelige.

## 4.6 Motiv og tematikk

Et sentralt motiv i *Akvarium* er Moas mor som er en fisk. Hun svømmer rundt i et akvarium og kan derfor ikke ta vare på datteren sin. Moas ansvarsområde blir, som tidligere nevnt, presisert og tydeliggjort i verbalteksten, men også gjennom bildene da vi ser at Moa konstant følger med på akvariet, mater og snakker om moren.

Bildeboken tar opp et komplekst og vanskelig tema som det omsorgssvikt er, og illustrerer følelser som redsel og sinne. Det fortelles i verbalteksten at Moa synes det er vanskelig å vite når det er leggetid, noe som gjerne fører til at hun går trøtt hele dagen. Måltidene er det også hun selv som må stå for: «Og hun lager all maten sin selv. Cornflakes og melk og pølser.»

I de ulike rommene i Moa og morens leilighet kan vi observere en rekke motiv som ikke hører hjemme der de befinner seg. Enkelte oppslag er nærmest dekket av objekter som rot og søppel på gulvet. Det er viktig å presisere at et hjem kan naturligvis være rotete uten at det trenger å foregå omsorgssvikt av den grunn. Det interessante her blir imidlertid hvilke motiv vi kan observere og hva disse elementene kan fortelle oss. En brødkniv på kjøkkengulvet, en tegnestift i stolen, en dorull bak stolen, en krakk som stadig flyttes rundt for å rekke høyt opp, flaskekorker på gulvet, en hammer ved inngangsdøren og under sofaen hvor Moa sover, er bare noen av objektene som kan vitne om et hjem preget av utrygghet og fraværende foreldre.



Både verbalteksten og bildene er viktige informasjonskilder når det kommer til formidling av tematikken, og slik forankrer modalitetene hverandre. Vi kan likevel se tilfeller hvor verbalteksten og bildet ikke samsvarer, da eksempelvis oppslag nr. 1, der verbalteksten skildrer Moa som en som har det meste: «et eget rom, en egen seng», i tillegg til et vindu hun kan se hele verden fra, samt «en helt egen mor». Bildet overbeviser imidlertid ikke, da Moas kroppsspråk signaliserer ubekvemhet, i tillegg til et noe kaotisk innelima. Hvorvidt elever plukker opp slike motsetningsforhold, avgjør hvordan den litterære samtalen foregår og hvilke momenter som blir emne for samtale. For yngre lesere vil det nok være tydelig at Moa utfører arbeidsoppgaver som det er ment at voksne skal utføre. Yngre lesere vil nok i den litterære samtalen, undre seg over den absurde situasjonen og prøve å skape mening rundt den. I en litterær samtale er det trolig at enkelte vil misunne Moa sin frihet til å gjøre som hun vil. Derimot vil nok de fleste eldre lesere av bildeboken forstå at tematikken omhandler omsorgssvikt i hjemmet.

#### **4.7 Inn i detaljene – detektivlesing**

Bildebokens muligheter til å åpne for kreativ lesing, ble gjennom bildebokteorien konstatert som et unikt trekk for sjangeren. Å lete etter og å oppdage momenter ved bildene, kan stadig gi leseren en bedre forståelse for boken. Å undersøke hvorvidt den informasjonen de ulike modalitetene uttrykker samsvarer eller ei, kan her bli et oppdrag for en detektivleser.

Som tidligere nevnt kan det faktum at moren er en fisk føre til spørsmål og forvirring hos leseren. Elementet bryter med vår virkelighet og i en litterær samtale med en elevgruppe er det trolig at spesielt dette spørsmålet vil bli emne for diskusjon i et tolkningsfellesskap. Fysiske begrensninger som at en fisk ikke kan føde et barn, er naturligvis et moment som forteller oss at dette ikke er realistisk. Samtidig får vi heller ingen forklaring på hvorfor eller hvordan hun er en fisk. Det er her sannsynlig at elever vil komme med forslag til hvorfor moren til Moa fremstilles som en fisk.

En kan her spørre seg hvorvidt boken hadde vært like anvendelig dersom moren var et menneske som ikke var i stand til å gjøre dagligdagse gjøremål, med andre begrensninger enn det å være en fisk. Det finnes naturligvis foreldre som er sengeliggende og fraværende av fysiske eller psykiske årsaker, og derfor kan barn i en litterær samtale kunne kjenne seg igjen



i Moas tilværelse. Fiskemomentet kan imidlertid her ses på som en måte å distansere seg fra den harde realiteten omsorgssvikt innebærer, og slik være en mykere måte å nærme seg den underliggende tematikken.



(Grunnet utfordringer i scanningen av oppslagene, er noen av detaljene på midten ikke kommet med. Dette er likevel ikke av betydning for momentene som diskuteres.)

Leter vi på oppslagene kan vi finne flere fiskerelaterte objekter. På første oppslag ser vi en tegning av en fisk på Moas soverom. På det andre oppslaget ser vi en beholder med fiskemat, samt en bok hvor forsiden avbilder en stor fisk. Oppslag nr. 5 viser en krittavle hvor det er tegnet mange ulike fisker, i tillegg til en bok med bilde av en stor elefant og en liten fisk i en bolle. Det er med andre ord mange fiskerelaterte objekter som opptar Moas tanker og omgivelser. Kan det ha seg at Moas tanker er i den grad okkupert av bekymringer knyttet moren, og at hun derfor ikke klarer å konsentrere seg om annet? Slike spørsmål kan komme frem i en litterær samtale og åpne for beskrivelser av og refleksjoner rundt momenter som ikke kommer til uttrykk på en eksplisitt måte. En elevgruppe som deler erfaringer og tanker om en felles opplevelse vil som tidligere nevnt, sees på som én felles hjerne som vil kunne innta forskjellige perspektiver (Hennig, 2010, s. 175). Slik vil elever ha øye for ulike detaljer og kan på den måten supplere hverandre i sin beskrivelser og tolkninger av ikonoteksten. For å oppnå gode, autentiske litterære samtaler er det naturligvis et viktig poeng at det i klassen eksisterer en delingskultur der det er rom og aksept for ulike forslag. Det må øves på å gi god

medelevrespons, i tillegg til å bygge videre på hverandres bidrag. Dette er også viktig når det oppstår uenigheter eller når noen kommer med forslag som andre ikke er enige i. Elever må føle seg trygge og ivaretatt i fellesskapet dersom de skal kunne tolke og utforske det litterære verket på en hensiktsmessig måte.

## 5. Konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: *På hvilken måte kan litterære samtaler hjelpe barn til å sette ord på og dele tanker og følelser knyttet til vanskelige tema, og hvilke egenskaper ved bildeboken Akvarium av Gro Dahle og Svein Nyhus, gjør at den egner seg til nettopp dette?*

Innledningsvis er det tydelig at paratekstene for- og bakside illustrerer et barn med et ønske om kontakt og omsorg. Baksidens verbaltekst er direkte i skildring av Moas situasjon, men røper ikke vanskelighetene ved den. Derimot er Moas bekymrede ansiktsuttrykk illustrerende for dette. Slik kan man i en litterær samtale allerede ved lesing av paratekstene for- og bakside adressere ubalansen i forelder-barn-relasjonen og dermed komme inn på tematikken i handlingen.

Videre viser mine funn at det er sannsynlig at et så sparsommelig og kaldt fargespekter som *Akvarium* inneholder, kan hos elever danne assosiasjoner til et trist tema og slik være et emne for refleksjon. Lysforskjellen vi ser på hjemmet og de scenene som er utenfor hjemmet, er et motsetningsforhold som setter preg på stemningen. Vi ser også at ut ifra plassering av verbaltekst og bilder, spiller bildene en viktig rolle hva gjelder informasjonsmengde.

Tekniske grep og løsninger gir romfølelsen et abstrakt og svevende uttrykk, samtidig som at realistiske elementer trekker oss tilbake til hverdagen. Vi får et sårt innblikk i Moas hverdag og får se en ærlig framstilling av et barn som forsøker å fylle en altfor stor stol – implisitt en forelderrolle. Visuelle momenter som blant annet en krakk, en hammer og diverse søppel trekkes frem som objekter som i seg selv kan fortelle noe om Moas hverdag.

Et barn skal ikke måtte kjøpe og lage sin egen mat, avgjøre sin egen leggetid, ei heller mate og stelle sin egen mor. Det er tydelig at fravær av en ansvarsfull voksenperson går på

bekostning av Moas helse – både fysisk og psykisk. Rollene er snudd, og elever som er bevisst forelderrollen og sin egen rolle som barn, kan observere, reagere på, samt reflektere rundt dette. Ikonoteksten viser et barn som ikke leker, men som hvor enn hun er, reflekterer og bekymrer seg over tilværelsen og søker kontakt til voksenpersoner der det er mulig å få til det. Verbalteksten forteller oss tidvis om en jente som er glad i og stolt over moren sin, men andre ganger frustrert over å ikke få kontakt med henne.

Som lærer og leder for en litterær samtale er det nødvendig å være bevisst sin måte å gjennomføre slike undervisningsopplegg på. I forkant må det legges til rette for en delingskultur hvor hver elevs bidrag og forslag til tolkning tas på alvor. En litterær samtale skal bygge på elevenes utsagn, og det blir sentralt at det er rom for å ytre sine tanker, meninger og følelser, i tillegg til å lytte til andres.

Det har kommet fram at hvordan en litterær samtale utformes, avhenger blant annet av elevenes og gruppens evne til å relatere litteraturen til sitt eget liv og til en større virkelighet. Slik kan absurditeten tilknyttet *Akvariums* motiv og tematikk åpne for at bildeboken kan tolkes på ulike måter hos ulike elevgrupper. I hvilken grad en litterær samtale om en bok som *Akvarium* kan hjelpe barn til å sette ord på og å dele tanker og følelser knytte til vanskelige tema, vil derfor avhenge av en rekke forutsetninger.

Her blir det sentralt å løfte frem det faktum at samtalen må ta utgangspunkt i et litterært verk som passer for aldersgruppen. Samtidig vil det i enhver klasse forekomme en naturlig variasjon når det kommer til evnen til å tolke og reflektere rundt innhold i et litterært verk. Det vil variere blant annet i hvilken grad elevene behersker å sette seg inn i Moas tanker, følelser og livssituasjon, og om de kan fylle tomrom med utgangspunkt i egne erfaringer og forestillingsevne. Vi vet også at enkelte barn vil kunne kjenne seg igjen i Moas virkelighet, og det er noe læreren må tenke over når det gjelder valg av litteratur og tematikk. Det vil bli viktig å presisere at det ikke skal være et mål at elever skal ytre hvorvidt de kjenner seg igjen eller ikke. Det som imidlertid kan være et overordnet mål med en slik samtale, er at elevene skal få verktøy og språk til å snakke om ulike ting, deriblant også vanskelige. Gjennom å lese om og samtale om Moa og hennes mor, tildeles elevene et felles utgangspunkt og en felles plattform til å snakke om viktige og vanskelige sider ved livet som i en travel hverdag ellers kan overskygges og forbigås.

## Litteraturliste

Aksnes, L. (2007) *Tid for tale* (2. utg) Oslo: Cappelens Forlag AS

Ase, L. (2005) Litterære samtalar. Nicolaysen, B. & Aase, L. (red). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturredidaktiske perspektiv* Oslo: Det Norske Samlaget

Birkeland, T. & Mjør, I. (2012) *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. (3. utg) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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

Dahle, G. & Nyhus, S. (2014) *Akvarium*. Oslo: Cappelen Damm

Dahle, G., (2016, 13.09) Gro Dahle om å skrive vanskelige ting. Hentet 27. april fra:  
<https://www.forlagsliv.no/barnogunge/2016/09/13/gro-dahle-blekkspruten/>

Fjørtoft, H. (2016) Vurdering av muntlighet i klasserommet. Kverndokken, K., (red) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Holmsen, M. (2004). *Samtalebilder og tegninger: En vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo. N. W. Damm & Søn,

Mose, G., Norheim, T. & Andersen, P. (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Oslo: Pax

Ommundsen, Å. M. (2018) Bildeboka. Stokke, S. R. & Tønnesen, S. E. (red) *Møter med barnelitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaftun, A., & Michelsen, P. (2017) *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplanen i norsk (NOR1-05)* Hentet 11. juli fra:

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn>