

BACHELOROPPGAVE

En studie av litterær kvalitet i
lettlestbøker

A study in literary qualities in easy
readers books

Kandidatnummer 59

GLU 1-7 GBPEL412 Bacheloroppgave,
vitenskapsteori og forskningsmetode
Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett
Institutt for språk, litteratur, matematikk og
tolking

Veileder: Per Arne Michelsen

Antall tegn: 59 858

Innleveringsdato: 1 Juni 2018

Abstract

In this thesis I will be researching the literary qualities in three easy readers books. I'm exploring this topic because these types of books have met a great amount of criticism. Many literature scientists have expressed themselves about the lack of good stories in the easy readers books, and are questioning if the books are able to provide the children with good reading experiences. Even though the books have met this criticism they are still very popular in schools and a great deal of pupils read them. This difference between academic critique and popularity in schools made me curious about the books literary qualities, and whether they have the potential to provide children with good reading experiences. The purpose of this paper is therefore to answer the thesis: *How can easy readers books provide good reading experience to pupils who struggle with reading?* The material for the literary analysis consists of three easy reader books: *Ylva redder skidagen* (2017) by Janne Aasebø Johnsen, *Frida F* (2014) by Dorte Karrebæk and *Shishu 1. Demonenes port* (2012) by Benni Bødker. Findings from my literary analysis show that the books does have the potential to provide the children with good reading experiences. This is based on theory about typical characteristics for both the young reader, children's literature, as well as reception theory.

Innholdsfortegnelse

Abstract	2
1 Innledning.....	5
1.1 Den omdiskuterte lettlestboka og bakgrunnen for oppgaven	5
1.2 Tema og problemstilling.....	5
1.3 Avgrensninger og presiseringer.....	6
1.3.1 Materialet.....	6
2 Teori	8
2.1 Hva er en lettlestbok?	8
2.1.1 Leselighet, lesbarhet og lesverdighet.....	8
2.2 Hva er en god leseopplevelse?	9
2.3 Generelle trekk ved barns leseutvikling	9
2.4 Tomrom i teksten sin betydning for en god leseopplevelse	10
2.5 Persongalleri og muligheter for identifikasjon og gjenkjennelse	11
2.6 Intensitet og spenning.....	12
2.7 Samspillet mellom ord og bilde.....	13
3 Metode.....	14
3.1 Litteraturvitenskapelig metode.....	14
3.2 Begrunnelser og kriterier for utvalg av materiale.....	14
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen.....	15
3.4 Delspørsmål for å besvare problemstillingen	15
3.5 Begrensninger og utfordringer	17
4 Analyse og tolkning	18
4.1 Tomrom i teksten.....	18
4.1.1 Ylva redder skidagen.....	18
4.1.2 Frida F.....	18
4.1.3 Shishu 1. Demonenes port.....	19
4.2 Persongalleriet, identifikasjons- og gjenkjennelsesmuligheter	20
4.2.1 Ylva.....	20
4.2.2 Frida F.....	21
4.2.3 Shishu.....	22
4.3 Intensitet	23
4.3.1 Ylva redder skidagen.....	23
4.3.2 Frida F.....	24
4.3.3 Shishu 1. Demonenes port.....	24
4.4 Illustrasjoner.....	25
4.4.1 Ylva redder skidagen.....	25
4.4.2 Frida F.....	27
4.4.3 Shishu 1. Demonenes port.....	28
5 Konklusjon	30
6 Litteraturliste	32

Figuroversikt

Figur 1 – Illustrasjon fra <i>Ylva redder skidagen</i>	28
Figur 2 – Illustrasjon fra <i>Frida F.</i>	29
Figur 3 – Illustrasjon fra <i>Shishu 1. Demonenes port</i>	31

1 Innledning

1.1 Den omdiskuterte letlestboka og bakgrunnen for oppgaven

Letlestbøker finnes i mange konseptbaserte serier som blant annet Leseløve, Lesehest, Lesestart og Leseland. Bøkene kjennetegnes ved at de skal ha enkel tekst. Cappelen Damms leseløveserie reklamerer med at ”Leseløveserien er lagd for å gjøre veien inn i bøkernes verden så lett som mulig. La barna bruke sine kunnskaper til noe gøy: Lese en hel bok selv!” (Johnsen, 2017). Dette konseptet har gjort bøkene populære og de blir lest av mange ulike lesere i skolen.

Likevel har bøkene møtt sterk kritikk fra flere litteraturforskere. Førstelektor Anne-Stefi Teigland har skrevet artikkelen ”Letlestbøker – for hvem?” En av sakene hun tar opp, dreier seg om letlestbøkernes evne til å gi gode leseopplevelser: ”Å sammenfatte bøker i et generelt perspektiv, har selvfølgelig sine svakheter, men jeg opplever like fullt at påfallende mange av dagens letlestbøker mangler det viktigste; en god fortelling.” (Teigland, 2006, s. 96). Ingeborg Westerheim skriver i artikkelen ”Om letlestbøker og leseglede”:

Og mitt spørsmål er: kan en liten tynn letlestbok skrevet med påholden penn og pedagogisk sideblikk også gi barna variasjon, hjertebank, kribling nedover ryggraden, språklig fryd, mulighet for innlevelse, - alt det som vi vet at en ”vanlig” god barnebok gjør? (Westerheim, udatert).

Siden etterspørselen og markedet er stort, produseres det store mengder bøker. Inger Østenstad skriver om dette og hvordan det kan gå på bekostning av bøkernes kvalitet: ”Letlestmalens strenge krav til leselighet og knapp form er en utfordring for forfattere, illustratører og forlegger som skal skape varierte, letteste, engasjerende og fristende bøker” (Østenstad, 2006). Sitatene viser at kritikerne stiller spørsmålstegn ved og virker bekymret over den litterære kvaliteten i bøkene. Det kommer også frem at en av de viktigste kvalitetene ved en bok er at den har en god fortelling, som kan engasjere og vekke følelser i leseren.

1.2 Tema og problemstilling

Kritikken rettet mot bøkernes manglende litterære kvaliteter gjorde meg nysgjerrig på hvorfor bøkene fortsatt er så populære, men også hvordan det er med letlestbøkene som finnes i dag, siden det ikke er så mange som har skrevet om dem det siste tiåret. Jeg har også et ønske om å ta bøkene på alvor som ”vanlig” barnelitteratur, da de er så populære. I denne oppgaven skal jeg derfor undersøke hva slags litterære kvaliteter et nyere utvalg letlestbøker har, for å kunne si noe om de kan gi gode leseopplevelser. Siden det spesielt er den litterære siden ved

verkene som har blitt kritisert ser jeg på undersøkelsen jeg skal gjøre som et relevant og nyttig bidrag til diskusjonen om lettlestbøker. Formålet med oppgaven er derfor å belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan lettlestbøker gi elever som strever med å lese en god leseopplevelse?

For å besvare problemstillingen vil jeg i den første delen av oppgaven ta for meg relevant teori om lettlestbøker, for så å komme videre inn på kjennetegn ved en god leseopplevelse. Her vil jeg ta for meg barns leseutvikling, resepsjonsteori, teori om spenning og intensitet og til slutt bildeteori. Videre vil jeg redegjøre for valg av metode, for så å komme inn på min analyse og tolkning av et utvalg lettlestbøker, der relevant teori om gode leseopplevelser vil bli trukket inn.

1.3 Avgrensninger og presiseringer

En avgrensning har vært nødvendig som følge av oppgavens omfang. Som allerede nevnt vil jeg i denne oppgaven ha fokuset på den litterære siden ved verkene, og om verkene kan gi en god leseopplevelse. Det er flere faktorer ved en lettlestbok som kunne vært gjenstand for analyse. Jeg har valgt å ikke se nærmere på de språklige forholdene ved teksten, og tekstens visuelle utforming. Dette er også sentrale elementer som kan påvirke leseopplevelsen.

Lettlestbøker har barn som strever med å lese eller holder på å lære seg å lese som målgruppe. I denne oppgaven er materialet tiltenkt elever som er ferdig med den første leseopplæringen og som dermed strever med å lese. Siden dette er målgruppen for bøkene vil jeg gjennom oppgaven forholde meg til elever som strever med å lese. Dette er elever som av ulike årsaker har vansker "...med å tilegne seg skriftspråklig kompetanse til tross for at de får en systematisk innføring gjennom skolens undervisning" (Andreassen & Jansson, 2014, s. 183). Likevel er leserne av lettlestbøker et større mangfold – fra de som strever med lesing på den ene siden til flinke lesere med god appetitt på bøker på den andre. I denne oppgaven ligger ikke fokuset på lesevansker, eller på årsaker til at elever strever med å lese, men på bøkene mange elever leser. Hele mangfoldet vil bli gjenspeilet i at jeg både trekker veksler på hva som er sentralt for alle lesere, men også hva som kan være ekstra viktig for de som strever med å lese.

1.3.1 Materialet

Jeg har valgt tre bøker til analyse.

Ylva redder skidagen av Janne Aasebø Johnsen handler om Ylva som skal på skidag med skolen. Hun misliker sterkt å gå på ski, og prøver å lure seg unna uten hell. Det ender med at Ylva går sammen med læreren sin, Monika, et stykke bak resten av klassen. Monika faller og skader seg, og Ylva må hente hjelp. Resten av klassen er ferdig med skituren og er på vei tilbake til bussen for å kjøre hjem. Ylva må prøve å gå raskt tilbake alene, før bussen kjører. Hun rekker akkurat å komme fram til bussen i tide, og får reddet Monika. Hun blir hedret av resten av klassen som en helt.

Frida F av Dorte Karrebæk er en grøsseraktig bok som starter med at Frida F får en dukke til bursdag av moren sin. Frida F er en ufyselig unge som foreldrene ikke vet hva de skal gjøre med. Etter at hun har fått dukken, våkner den til live en natt og spør Frida F om hun skal hjelpe henne med å endre oppførsel. Det takker hun ja til. Dagen etter begynner porselensdukken mer og mer å ta over livet hennes, og forvandlingen er i gang. Problemet er bare at Frida F aldri får livet sitt tilbake.

Shishu 1. Demonenes port av Benni Bødker handler om Shishu som er på flukt fra en barneleir i et område der det har vært krig, og fortsatt er uroligheter. Hun flykter sammen med andre fra samme barneleir. Shishu er på vei til Demonenes port, som er hjemstedet hennes. På flukten finner hun en jente som er hardt skadet. De andre barna løper fra henne, men Shishu blir. Hun må finne en måte å frakte den skadde jenta på, for hun er ikke sterk nok til å bære henne hele veien. Da viser det seg at den sårede jenta ikke er helt som alle andre, og hennes egenskaper gjør at de kommer seg i sikkerhet.

2 Teori

2.1 Hva er en lettlestbok?

Foreningen Leser søker bok kaller lettlestbøker for bøker med enkel tekst (boksok.no).

Foreningen arbeider med tilrettelagt litteratur for ulike grupper lesere. De har en egen nettside kalt boksok.no, der det publiseres bøker med omtale som har blitt vurdert av foreningen, og som de mener egner seg til den valgte gruppen lesere. Anne Marit Godal, som er daglig leder i foreningen har i en artikkel definert bøker med enkel tekst som bøker som er tilrettelagt for svake lesere som ikke har kognitive vansker. Hun understreker dette ytterligere i artikkelen når hun skriver: ”De som trenger enkel tekst, trenger ikke enkelt innhold...” (Godal, udatert). Innenfor denne gruppa inkluderer Godal elever som har dysleksi, språklige minoriteter, elever med ADHD og utrente eller leseuvante lesere.

2.1.1 Leselighet, lesbarhet og lesverdighet

Det som er sentralt i lettlestbøker er altså at boka skal være lett å lese. Den må ha en enkel tekst. Ingolv Austad, leder ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning har skrevet en artikkel der han knytter kriterier for hva som er lett å lese opp mot lettlestbøker. Austad opererer med tre kriterier: Leselighet, lesbarhet og lesverdighet (1994, s. 25). Disse kriteriene synes å bli mye brukt og vektlagt hos de som interesserer seg for lettlestbøker (f. eks Godal). Kriteriene gir oss mulighet til å dykke dypere ned i definisjonen av lettlestbøker.

Leselighet dreier seg om tekstens visuelle tilgjengelighet. Her er det sentralt at layouten i boka er luftig. Skriftstørrelse og linjeavstand er stikkord her. En tekst er lettere tilgjengelig om bokstavstørrelsen er stor og det er en linjeavstand som gjør at man ikke blander linjene med hverandre. Avsnittsinndelingen må gi leseren mulighet til å hvile seg i teksten (Godal, udatert).

Det andre kriteriet er lesbarhet, som dreier seg om språklige forhold. De språklige forholdene kan diskuteres på ordnivå – hvilke ordvalg har blitt gjort? Ofte prøver man å unngå lite frekvente ord, konsonantopphopninger og lange ord (Godal, udatert), på setningsnivå og på tekstnivå (Austad, 1994, s. 25).

Til slutt har vi kriteriet lesverdighet, som er Austads mest sentrale kriterium for min oppgave. Lesverdighet dreier seg om motivasjon og om boka kan gi en god leseopplevelse. En bok som

er lett å lese, men som ikke fenger tilhøreren er ikke en god bok. Leseren må på en eller annen måte identifisere og interessere seg i bokas handling (Austad, 1994, s. 25). Godal skriver i den forbindelse med dette at ”Harry Potter – serien har vist hva barn kan mestre når de finner en bok som ”treffer””(udatert). Teigland skriver om lettlestbøkens funksjon og knytter dette opp til bokas lesverdighet. Lettlestbokas funksjon skal være ”å gi barna en smakebit på hva litteraturen har å by på – pirre nysgjerrigheten og stimulere til leselyst.” (2006, s. 90). Derfor skiller egentlig ikke lettlestbøkens funksjon seg fra ”vanlig” barnelitteratur, konkluderer Teigland (2006, s. 90).

2.2 Hva er en god leseopplevelse?

En god leseopplevelse innebærer i følge Hennig (2017, s. 109 -110) at man bruker fantasi og intellekt på en aktiv måte, til å fylle ut tekstens tomrom. Dette gjøres gjennom at det dannes tanker og bilder ut fra teksten, og at en opplever empati med personene i fortellingen. Resultatet av dette er at vi leser med innlevelse og engasjement. Dette viser at en god leseopplevelse innebærer en aktiv leseprosess med et kognitivt utbytte. Leseopplevelsen kan føre til at man gleder seg og blir motivert til å lese på grunn av at teksten ga leseren sterke eller gode opplevelser (Roe, 2014, s. 39).

2.3 Generelle trekk ved barns leseutvikling

John A. Appleyard er en amerikansk leseforsker som har undersøkt hva barn liker å lese og har utarbeidet fem leseutviklingsfaser: den lekende leseren, leseren som helt eller heltinne, leseren som tenker, leseren som tolker og den pragmatiske leseren (Appleyard, 1991, referert i Hennig, 2017, s. 47). Alle lesere er forskjellige og det kan være store variasjoner mellom lesere i samme alder, men Appleyard mener likevel at det finnes noen fellestrekk (Appleyard, 1991, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 249). I denne sammenheng er det interessante hvordan de i barneskolealder leser.

Den lekende leseren kjennetegnes ved å være ung og blir derfor lest for. Det sentrale i denne fasen er å bruke fantasien som finnes i leken i møte med litteraturen, og utvikle evnen til å skille mellom fiksjon og virkelighet i takt med leken (Hennig, 2017, s. 48-49).

Ettersom barnet utvikler seg er det andre faktorer i litteraturen som leseren interesserer seg for. *Leseren som helt eller heltinne* er mellom seks og tolv år. I denne alderen er leseren opptatt av spennende historier der hen kan identifisere seg med helten eller heltinnen som overvinner det onde. Handlingen er sentral i disse bøkene, som gjør at hovedpersonene kan

virke enkle og statiske. Hennig (2017, s. 50) skriver også om Appleyards faser og hevder at de enkle karakterene fyller en viktig rolle som typer. For eksempel skal en helt være en ledertype som er modig og dyktig i oppdraget sitt. Videre stiller han spørsmålsteget med hvorfor barn i denne alderen liker å lese om enkle, statiske personer når de selv er så komplekse. Til dette mener Appleyard det kan være to årsaker. Den ene kan være at heltene representerer noe barna selv ønsker å være, mens den andre er at personene representerer det enkle barnet de en gang var (Appleyard, 1991, referert i Hennig, 2017, s. 50).

Sjangrer som passer til fasen er spenningslitteratur og serielitteratur (Ulland & Håland, 2014, s. 249). Fantastiske fortellinger der leseren blir kjent med et nytt univers eller grøssere er også populært (Penne, 2002, s. 24). Selv om leseren ønsker å oppleve den ukjente, litterære verdenen gjennom spennende handling, trenger de fortsatt en kjent struktur på tekstene de leser. Den grunnleggende hjem-ute-hjem – strukturen gjør at elevene tørr å ta fatt på det ukjente, fordi de har en trygghet i at det går bra til slutt (Penne, 2002, s. 25).

I den neste fasen, *Leseren som tenker* blir følelser, tanker og meninger vektlagt. Dette gjenspeiles også i litteraturen de leser. Her ønsker leseren å lese tekster der hen kan identifisere seg med personers tanker og handlinger, og at karakterene i teksten er sammensatte og komplekse (Ulland & Håland, 2014, s. 250).

2.4 Tomrom i teksten sin betydning for en god leseopplevelse

Wolfgang Iser er en tysk resepsjonsteoretiker som er opptatt av hva som skjer når man leser en bok. Hva gjør teksten med oss, hvordan konstruerer vi mening i møte med den? (Iser, 1978 referert i Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 12). Et sentralt begrep Iser bruker i denne sammenhengen er tomrom i teksten. Tomrom i teksten betegnes som steder i teksten der leseren blir invitert til å legge inn mening ut i fra hvordan leseren har tolket og forstått den. Dette er altså åpninger i teksten hvor meningen ikke er direkte uttrykt. Hvordan leseren utnytter og bruker tomrommene til å skape mening avhenger av leserens erfaringer og forkunnskaper. Dermed kan vi snakke om tomrom i teksten, men også tomrom hos leseren (Ulland & Håland, 2014, s. 242). Maagerø og Tønnessen (2012, s. 13) skriver at det er tekstens åpne plasser som inspirerer oss og får oss til å lese skjønnlitteratur. Gjennom dem må leseren være kreativ og bruke fantasien for å finne mening.

Forfatteren og litteraturforskeren Umberto Eco (1979, referert i Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 13) bruker skogen som en metafor på den fortellende teksten og de åpne plassene teksten tilbyr. Eco snakker om at en tekst har merkede og umerkede stier. De merkede stiene blir vi ført inn på gjennom tekstlige elementer. Mens andre stier ikke er merket, og her blir leseren invitert til å ta sin egen rute. Denne variasjonen mellom merkede og umerkede stier er typisk for skjønnlitteratur.

Verken Iser eller Eco har fokusert på barneleseren i sitt arbeid, men Maagerø og Tønnessen (2012) mener likevel at disse teoriene passer like godt for å beskrive barneleseren som voksenleseren. Dog er det forskjeller mellom barneleseren og voksenleseren. Barneleseren har ikke rukket å opparbeide seg like mye tekst- eller livserfaring. Dette gjør at barna kanskje takler tekstens tomrom på en annen måte enn mer erfarne lesere. De må kanskje være enda mer fantasifulle i møte med tomrommene, eller så må de i større grad tåle å leve med ubestemtheter i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 14). I barnelitteratur finner vi redundans i teksten. Det vil si at enkelte ting ved teksten blir ekstra tydeliggjort for leseren. Det som blir tydeliggjort er det som er viktig at leseren får med seg for å henge med i historien. Et eksempel er at bilde og tekst i en illustrert bok viser det samme – budskapet forsterkes. Dette er noe som blir gjort som følge av at barneleseren har mindre tekst- og livserfaring, og dermed trenger et tydelig budskap (Ulland & Håland, 2014, s. 243).

Det som derimot er viktig i arbeid med litteratur for barn er å huske på at barn også takler tomrom i tekstene. Hvis veldig mye i en tekst er bestemt for leseren er det lite rom for tolkning. Da kan leseren fort kjede seg. Om det er mange tomrom i teksten kan teksten oppleves som utilgjengelig. Derfor trenger også barneleseren tekster med en variasjon mellom merkede og umerkede stier, der de blir en medskaper av teksten, og ikke bare en passiv mottaker (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 15).

2.5 Persongalleri og muligheter for identifikasjon og gjenkjennelse

Agnes–Margrethe Bjorvand skriver om viktigheten av identifikasjon for å få en god leseopplevelse i artikkelen ”Vurdering av barnelitteratur”. Hun skriver at en av de tingene som vi vet at barn liker, er tekster der de kan kjenne seg igjen i, eller identifisere seg med noe og noen i handlingen (2012, s. 153). Gjennom litteraturen kan man få oppleve at noen har det på samme måte som en selv, men også bli bevisst på eller oppdage nye sider ved seg selv i møtet med hovedpersonen (Bjorvand, 2012, s. 157).

Et viktig utgangspunkt for identifikasjonen er at hovedpersonen er på samme alder eller litt eldre enn leseren. Det er det leseren identifiserer seg best med, fordi da har kanskje hovedpersonen i boka en erfaringsbakgrunn som er lik leseren sin (Bjorvand, 2012, s. 156). Hvordan persongalleriet er satt sammen kan også spille en rolle for dem som strever med å lese. Et persongalleri med tydelige kontraster mellom karakterene – god og ond, helt og skurk og lignende – gjør det enklere for leseren. Til slutt er størrelsen på persongalleriet avgjørende. Teksten kan bli lite tilgjengelig for leseren om det er veldig mange personer å holde styr på (Bjorvand, 2012, s. 157).

Maria Nikolajeva (1998, s. 63) skiller mellom ulike karaktertyper i barnelitteraturen. Et skille man kan trekke er mellom statiske og dynamiske karakterer. En dynamisk karakter forandrer seg gjennom historien, mens en statisk forblir den samme. Dynamiske karakterer speiler ofte en indre utvikling og at det skjer endringer i tanker eller meninger, mens statiske finner ofte sted i mer underholdende fortellinger, skriver hun.

Identifikasjonsmulighetene finnes i hvordan hovedpersonen blir presentert i boka. Gjennom oppførselen, replikkene, tankene, utseende og kommentarer fra andre karakterer i teksten konstruerer leseren et mer eller mindre fullstendig bilde av hovedpersonen. Dette skjer gjennom at leseren trekker slutninger rundt handlingene nevnt ovenfor, samt at hen fyller ut tekstens åpne plasser (Nikolajeva, 1998, s. 55).

2.6 Intensitet og spenning

Tekstens intensitet spiller også en rolle for leseopplevelsen. Dette handler om tekstens framdrift. Risa (1990, s. 14-15) skiller mellom teknikkene fortelling, dialog, skildring og refleksjon. Fortelling og dialog er med på å gjøre fortellingen mer intensiv, mens i skildring og refleksjon stopper handlingen mer opp, og fortellehastigheten blir lavere (Bjorvand, 2012, s. 160 : Risa, 1990, s. 15). Det kan være viktig for en leser som strever med å lese at starten på boka er intensiv. Om boka åpner in medias res, vil det si at den begynner midt i handlingen. Da blir leseren dratt inn i handlingen og kan derfor bli mer engasjert i teksten. Om handlingen ikke åpner slik, sier Bjorvand noe annet som er viktig med innledningen. Det er at man tidlig får den informasjonen som er nødvendig for å komme seg raskt inn i handlingen. Videre må bokas prosjekt også presenteres tidlig, altså hva som er handlingens konflikt som skal løses (Bjorvand, 2012, s. 161).

Noe som gjør lesingen mer intensiv og som driver handlingen fremover er også om boka er spennende. Dette er også noe flere påpeker er viktig for barns leseopplevelse (Bjorvand, 2012, s. 154 : Pedersen, 2017, s. 101). Åsfrid Svensen (2001, s. 114-115) skriver om spenning i barnelitteraturen at det er to elementære faktorer som forårsaker spenning. For det første må det være en konflikt av noe slag, og for det andre må det være en form for fare. For å gjøre noe spennende ut av konflikten og faren, er det en forutsetning at det er en viss uvisshet om hvordan det vil gå og at utfallet utsettes, slik at leseren ikke får vite utfallet med en gang. Dette grepet kaller Svensen (2001, s. 114) for suspense. Et annet grep som får spenningen og intensiteten opp i fortellingen er uhyggestemming. Dette virkemidlet dreier seg om å skildre steder, lyder og følelser i fortellingen på en sånn måte at det blir skummelt (Svensen, 2001, s. 117). Til slutt kan grepet cliffhanger nevnes som en måte å skape spenning på. Dette dreier seg ifølge Slettan (2014, s. 52) om å bryte av handlingen midt i en spennende situasjon, slik at leseren blir holdt på pinebenken.

2.7 Samspillet mellom ord og bilde

I illustrerte barnebøker er det både tekst og bilde. I et bildeteoretisk perspektiv kalles ord og bilde sammen for ikonotekst. Det er fordi ord og bilde ikke kan skilles fra hverandre, og leses samtidig (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Innenfor ikonotekstbegrepet snakker en om verbaltekst og bilde. Bildet og verbalteksten kan samspille på ulike måter. Den ene måten kalles forankring. Forankring dreier seg om at ordene i verbalteksten til en viss grad styrer hvordan man vil tolke bildet, gjennom at tekst og bilde uttrykker mer eller mindre det samme. Den andre måten derimot, som kalles for avløsning, dreier seg om at ord og bilde uttrykker ulike ting. Dermed avløser og/eller supplerer ord og bilde hverandre, hvorav det blir åpninger i teksten der leseren selv må tolke (Birkeland & Mjør, 2012, s. 79). Derfor er tomrom noe man kan undersøke når det kommer til samspillet mellom verbaltekst og bilde og. Videre har ord og bilde ulik affordans. Det vil si at de ulike modalitetene har ulikt kommunikativt potensial. Ord egner seg for eksempel godt til å uttrykke tanker og følelser, mens bildet har en styrke i person- og miljøskildringer (Birkeland & Mjør, 2012, s. 76).

I forbindelse med lettlestbøker skriver Godal (udatert) at illustrasjonene må ha en funksjon i form av at de må være en støtte for leseren. Illustrasjonene kan være en støtte for leseren om innholdet i teksten er forankret i illustrasjonen. Om illustrasjonene utdyper stemningen, kan dette være med på å ”høyne bokas kunstneriske kvalitet”, noe som kan knyttes sammen med

prinsippet om avløsning. Det viktigste av alt er likevel at illustrasjonene ikke på noen måte motsier teksten. Dette kan forvirre leserens forståelse, og dempe følelsen av mestring og leseglede.

3 Metode

3.1 Litteraturvitenskapelig metode

For å kunne undersøke hvordan lettlestbøker kan gi gode leseopplevelser for elever som strever med å lese, har jeg valgt å bruke litteraturvitenskapelig metode. Dette er en kvalitativ metode, og en dokumentanalyse der de skjønnlitterære tekstene er det primære empiriske materialet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 88 : Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 10). Den litteraturvitenskapelige metoden dreier seg om å ha en systematisk framgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sitt objekt, for å oppnå viten. Alle tekster er mulig å tolke, og i denne tradisjonen dreier det seg om at en forsker legger fram sitt forslag til tolkning av en tekst. For at man kan kalle det en vitenskap er det viktig at tolkningen er presist begrunnet ved hjelp av relevant teori, men også gjennom å forklare hvorfor og hvordan man leste teksten som man gjorde (Andersen et al., 2012, s. 18). Denne analysen vil bli støttet opp om teori knyttet til barneleseren og skjønnlitteratur. Dette kan gjøre at det analytiske nivået øker (Andersen et. al., 2010, s. 23).

Det finnes ulike metoder som brukes ut i fra hva som skal undersøkes. De ulike metodene retter oppmerksomhet mot ulike aspekter ved teksten (Andersen et al., 2012, s. 19). Retningen som er relevant for meg dreier seg om leserens reaksjon på en tekst – det ”realiserte verket” (Andersen et al., 2012, s. 21).

3.2 Begrunnelser og kriterier for utvalg av materiale

Noe av grunnlaget for valg av bøker har blitt gjort etter observasjoner av hva slags bøker elever har lest og lærere har benyttet i undervisningen. Det har vært vanskelig å velge bøker utelukkende på grunnlag av hva som blir brukt i skolen, da det er lite statistikk på hva slags lettlestbøker som blir hyppigst lånt ut på skolebiblioteker, og samtlige bibliotekarer jeg har snakket med har ikke hatt oversikt over dette.

Bøkene er derfor valgt ut i fra et sett utarbeidede kriterier:

Aldersgruppe åtte til ti år. Leseferdighetene til elevene i denne aldersgruppa kan variere, så det er om innholdet i boka vil passe som er tatt i betraktning. Vi vet at barn liker å lese om barn på sin egen alder eller litt eldre, og jeg har derfor valgt bøker der dette er tilfellet (Bjorvand, 2012, s. 156). Alderen til hovedpersonen blir ikke nevnt i alle bøkene i materialet. En fellesnevner for bøkene er at hovedpersonen har ulike egenskaper som gjør at det er rimelig å tro at alderen er rundt åtte til ti år eller litt eldre.

Litteratur utgitt i Norge fra 2012 og senere. Mye av kritikken rettet mot lettlestbøker ble gitt på 1990-, og starten av 2000-tallet. Det er derfor interessant å se på et nyere utvalg, for å se om det fortsatt er hold i kritikken bøkene har fått.

Må ha omtale på boksok.no. Det finnes veldig mange lettlestbøker, og gjennom å forholde meg til bøkene som har gått gjennom nåløyen hos Leser søker bok vet jeg at dette er de som kan være relevante for målgruppa.

Antall bøker. Jeg har valgt å undersøke tre bøker. Dette antallet er valgt fordi da er det nok materiale til å se på likheter og forskjeller mellom dem. Antallet er også begrenset til tre på grunn av oppgavens omfang.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

For å besvare problemstillingen, ble bøkene i materialet lest grundig. Ut i fra forskningsspørsmålene som blir presentert nedenfor, brukte jeg små lapper i ulike farger som jeg satt i bøkene der de spørsmålene på ulike måter ble belyst. Så ble det gjort et utvalg av funnene, der de som var mest sentrale for problemstillingen har blitt med i oppgaven. Gjennom hele tiden å ha problemstillingen og relevant teori i minne har jeg bearbeidet mine funn og kommet til en konklusjon.

3.4 Delspørsmål for å besvare problemstillingen

Som Andersen et al. (2012, s. 22) skriver, er det sentralt å utpeke hvilke elementer i teksten som skal analyseres, for å gjøre analysen så vitenskapelig og systematisk som mulig. For å analysere mitt materiale har jeg derfor utarbeidet delspørsmål på bakgrunn av fellestrekk jeg fant gjennom litterær analyse av bøkene: tomrom i teksten, persongalleri og mulighet for identifikasjon og gjenkjennelse, intensitet og spenning, og illustrasjoner. Disse spørsmålene eller kriteriene er valgt på bakgrunn av barnelitteraturteori som er det relevante temaet for oppgaven. Gjennom å analysere disse elementene i bøkene, vil det kunne si noe om bøkene

kan gi gode leseopplevelser for barn. Valget av de aktuelle spørsmålene og hvorfor de er med på å besvare problemstillingen vil bli argumentert for nedenfor.

1. Hvordan kan tomrommene i teksten fungere for leseren?

Det er helt sentralt for en god leseopplevelse at leseren får være meddikter av teksten. Uten tomrom i teksten vil ikke leserens nysgjerrighet bli pirret, og leseren vil ikke få mulighet til å være aktiv i lesingen. Om leseren ikke får være dette, er det en stor mulighet for at lesingen blir mindre opplevelsesrik (Hennig, 2017, s. 22). Imidlertid er det avgjørende hvordan tomrommene fungerer, for om de skal være med på å gi en god leseopplevelse. Som Maagerø & Tønnessen (2012, s. 15) skriver, kan for mange tomme plasser i teksten gjøre teksten utilgjengelig, gjennom at leseren må forestille seg og dikte så mye på egenhånd.

2. På hvilken måte gir persongalleriet mulighet for identifikasjon og gjenkjennelse? Er persongalleriet stort eller lite?

Jeg vil undersøke dette på bakgrunn av det vi vet om barns leseutvikling, der det å identifisere seg med hovedpersonen er viktig for at boka skal fenge (Appleyard 1991, referert i Håland & Ulland, 2014, s. 269). Bjorvand (2012, s. 153 – 155) skriver også om dette, med elever som strever med lesing for øyet. For disse elevene er det også positivt om persongalleriet ikke er så stort, og at personene har tydelige kontraster til hverandre. Da er det enklere å holde styr på de ulike personene, og å forstå motiv og lignende.

3. Hvordan er tekstens intensitet?

Tekstens intensitet som Bjorvand (2012, s. 160) skriver om, handler om framdriften og spenningen i fortellingen. Hvordan framdriften i fortellingen er kan vi vurdere ut i fra hvilke fortellerteknikker som blir brukt. For elever som strever med å lese gjør god framdrift det lettere å lese og henge med i handlingen, og om teksten er spennende er det også et element som gjør lesingen intensiv. Det er derfor sentralt å undersøke dette.

4. Hvordan kan illustrasjonene fungere som en støtte for leseren, og på hvilken måte kan de være med på å høyne leseopplevelsen?

For elever som strever med å lese kan illustrasjoner lette lesingen, da de kan bruke illustrasjonene til å forstå innholdet i teksten. Dette kan sees på som et redundant trekk ved lettlestboka, da illustrasjonene kan tydeliggjøre og forsterke det som er viktig for å henge med i handlingen.

3.5 Begrensninger og utfordringer

I problemstillingen spør jeg hvordan lettlestbøkene *kan* gi elever som strever med å lese en god leseopplevelse. Spørsmålet ble formulert slik, siden jeg kun skal undersøke bøkene, og ikke skal ut å undersøke hvordan de fungerer i praksis. Undersøkelsen min sier altså noe om bøkene gir en god leseopplevelse på bakgrunn av kjent barnelitteratur- og resepsjonsteori, men ikke noe om hvordan bøkene fungerer i praksis. For det andre har jeg valgt ut aspekter ved bøkene som er interessant for oppgavens problemstilling, og det finnes derfor faktorer ved bøkene som ikke vil bli kommentert.

I mitt prosjekt kan jeg møte på utfordringer knyttet til objektivitet i tolkningen på grunn av min forforståelse. Det er viktig å tolke alle tekster så objektivt som mulig. Forståelsen jeg har for det jeg undersøker kan påvirke hva jeg observerer, og hvordan disse observasjonene blir tolket og vektlagt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Selv om det er et objektivitetskrav når man analyserer, er det å tolke også noe subjektivt. Det som er viktig er å åpent redegjøre for hvordan man tolker. Hennig (2017, s. 17) skriver om dette at en tekst kan tolkes på uendelig mange måter, men alle de ulike lesningene vil likevel alltid være innenfor den klart definerte rammen av teksten. Derfor vil tolkningen min være reliabel, så fremt jeg åpent redegjør for hvordan og hvorfor jeg har tolket på den måten.

4 Analyse og tolkning

4.1 Tomrom i teksten

4.1.1 *Ylva redder skidagen*

Fortellingen innleder med at Ylva mener hun er syk. Likevel er det skrevet på en slik måte at man ikke blir helt overbevist om at hun er syk. Fortellingen starter med at ”Hun kremter høyt og hoster fire ganger.” (Johnsen, 2017, s. 3), videre uttrykker hun at hun håper Mamma kjenner at hun er varm. Mamma mener at hun ikke er det, og Ylva fortsetter med å si at hun er døende. Samtalen mellom Ylva og Mamma gjør at leseren kan spørre seg om Ylva overdriver sykdomstegnene for å unngå noe. Dette må leseren tolke selv, og derfor kan dette fungere som tomrom i teksten.

Flere steder i teksten får leseren innblikk i Ylvas tanker, og mens hun tenker en ting kan man som leser tolke det annerledes. Hun uttrykker seg relativt aggressivt angående det å gå på ski, og uttrykker flere ganger hvor teit det er. Vi får også inngående beskrivelser av andre som går på ski, at de ser proffe ut og kan ulike teknikker (Johnsen, 2017, s. 20). Ylva sammenligner seg kanskje med ”alle” andre og føler seg usikker og dårlig i forhold til dem. Ylvas tilsynelatende harde ytre brister når hun er alene med læreren hun skal gå på ski med, hvor følgende skildres: ”Det er kaldt ute. Så kaldt at øynene renner over.”(Johnsen, 2017, s. 28). Kanskje vil ikke Ylva innrømme at hun vil gråte, og derfor velger hun heller å skylde på at det er så kaldt, for å beholde fasaden for seg selv og de rundt henne. Dette er noe leseren selv må tolke, og kan derfor sees på som et tomrom i teksten. De åpne plassene i teksten gir en ny dimensjon til handlingen, om man klarer å finne dem og fylle dem. Jeg opplever dog ikke at Johnsen har skrevet boka på den måten at leseren må ta egne avgjørelser i teksten og gå sin egen sti som Umberto Eco kaller det.

4.1.2 *Frida F*

I motsetning til *Ylva redder skidagen* legger Karrebæk mer opp til at leseren må ta egne avgjørelser i teksten. Et eksempel på dette er hvordan boka starter. Den åpner med en presentasjon av Frida Fog hennes rampete oppførsel. Når presentasjonen går mot slutten står det at ”Til slutt blei ho heitande Frida F. Alle visste kva det betydde.” (Karrebæk, 2014, s. 11). Men man får aldri vite hva F'en i Frida F står for. Leserens får derfor muligheten å være kreativ og bruke sin egen fantasi til å bestemme hva F'en kan stå for. Her må leseren ta sin egen rute, som Umberto Eco sier (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13).

Utover det åpenbare – at en dukke vanligvis verken kan snakke eller gå, får leseren hint om at det er noe mystisk ved dukken. Frida F stiller seg positiv til dukken flere ganger i fortellingen, hun synes det er gøy at dukken later som at hun er henne, og at de lurere foreldrene. Imidlertid er det to ganger Frida F stiller spørsmål til dukken om hvorfor hun egentlig vil hjelpe henne når de er alene i sengen (Karrebæk, 2014, s. 23 og s. 44). Frida F faller i søvn før hun hører hva dukken sier, hver gang. Det virker derfor som at dukken har noen egenskaper ved seg som gjør at hun får Frida F til å sovne. Dette gjør at Frida F aldri får nyss i hva dukken prøver på, og det er dermed en god strategi for å holde planen sin skjult for Frida F. Leseren må selv tolke og lage hypoteser om at dukken kanskje ikke er så harmløs som familien og Frida F tror.

Handlingen avsluttes med at moren låser Frida F inn i et skap og selger henne senere til en brukthandel. Avslutningen kan se ut til å bryte med den klassiske strukturen som man ofte finner i barnelitteratur, nemlig hjem–ute–hjem (Penne, 2002, s. 25), fordi at det ikke gikk bra med Frida F. Dukken tok jo over livet hennes, hun mistet familien sin og havnet i en brukthandlers vindu. På den andre siden endte historien lykkelig for dukken, som klarte å ta over livet til Frida F. Avslutningen peker også fremover: ”No sit Frida F i vindaug et hos brukthandlaren og ventar på å bli seld til ei søt og snill jente som HO kan lære eit og anna. Berre vent...” (Karrebæk, 2014, s. 58). Avslutningen kan dermed også sees på som åpen, fordi leseren selv kan tolke og tenke seg til hva Frida F har tenkt til å gjøre i fremtiden.

4.1.3 *Shishu 1. Demonenes port*

I *Shishu 1. Demonenes port*, er det flere tomrom der leseren selv må konstruere mening. Teksten legger likevel noen føringer for hvordan leseren kan tolke de åpne plassene (Hennig, 2017, s. 23). Leseren får tidlig informasjon om at Shishu har vært vant til å flykte og at hun befinner seg i et område det har vært en stor krig (Bødker, 2012, s. 4). Gjennom handlingen kan leseren trekke linjer til at det fortsatt er konflikter siden det skjer bombing og det er angripere de flykter fra. Shishus bekledding, utseende og navn tyder på at hun er en del av en asiatisk kultur som den japanske. Når det kommer til tidspunktet for handlingen kan det virke som det skjer i framtiden, da barnesoldater flyr rundt i jetfly kalt iJet, og det er også nedlagte T-banestasjoner, som jo er en relativt ny kreasjon. Derfor kan teksten også være en type fremtidsdystopi. En kan også stille spørsmålstegn ved om fortellingen foregår i et annet univers enn det realistiske. Shishu skal hjem til Demonenes port, og en får lite informasjon om hva slags sted Demonenes port er, noe som gir leseren mulighet til å bruke fantasien sin.

Dette kan pirre leserens nysgjerrighet til å lese flere bøker i serien. Dette gjør leseren til en medskaper i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 13 : Hennig, 2017, s. 22).

Et tomrom Bødker legger opp til i handlingen er når Shishu prøver å få i gang et tog, så de kan komme seg ut av en tunell som holder på å bli oversvømt. Da dukker det plutselig opp en rev som hjelper henne slik at hun får låst opp stoppeklossene til toget. Reven har tre haler, som kan tyde på at det ikke er en helt vanlig rev. Tomrommet med reven dreier seg om å klare å trekke linjer mellom reven og jenta Shishu reddet, Kitsune. Leseren får flere hint som tilsier at reven er Kitsune. For det første får vi vite at reven skader seg og får et sår ved øyet. Da Shishu kommer tilbake til Kitsune har hun en veldig lik rift på sitt øye. Noe annet er at når Shishu kommer tilbake så ligger Kitsune på et annet sted enn hun lå i utgangspunktet, som også kan tyde på at hun har vært et sted i mellomtiden. I og med at hun nesten var bevisstløs tidligere, hadde hun kanskje ikke klart å flytte på seg. For det tredje forteller Shishu til slutt en historie om gamle guder og demoner, og at én type kan ha flere skikkelser – en såkalt ”skifter”. Etterpå spør Shishu Kitsune ”Betyr ikke Kitsune, rev?” Kitsune svarer ikke, men nikker taust for å svare på spørsmålet. Leseren kan her trekke disse linjene om at Kitsune var reven som reddet henne, og at hun er en type skifter. I boka virker det ikke som at Shishu ser sammenhengen. Det kan gi leseren en mestringsfølelse av å forstå noe hovedpersonen ikke har forstått enda.

4.2 Persongalleriet, identifikasjons- og gjenkjennelsesmuligheter

4.2.1 *Ylva*

Det er mye ved bokas tema og miljø som gjør den gjenkjennelig og hverdagsnær. For det første arrangerer de fleste skoler aktivitetsdager som skidag, og for det andre er det ikke unormalt å grue seg til noen aktiviteter på skolen en gang i blant. Unnskyldningene Ylva bruker for å komme seg unna, er også gjenkjennelige. Ylva sier at hun har vondt i magen (Johnsen, 2017, s. 5), og seinere i fortellingen sier hun også at hun må på do, for så å bli der lenge (Johnsen, 2017, s. 26). Dette er to tilnærminger til å komme unna vanskelige eller ubehagelige situasjoner som mange barn benytter seg av, og kan derfor gi mulighet for identifikasjon og gjenkjennelse.

Hovedpersonen i boka er Ylva. Ut i fra illustrasjonene og skildringene av henne er hun i barneskolealder, og går kanskje på mellomtrinnet. Dette er en alder som gir gode identifikasjonsmuligheter for en leser på barneskolen (Bjorvand, 2012, 156). Videre blir

leseren presentert for Ylva gjennom hennes oppførsel, tanker og replikker. Hun viser følelser som usikkerhet, redsel og irritasjon, men også mot og stå-på-vilje når det er nødvendig. Dette er følelser mange barn kan kjenne seg igjen i. Gjennom å få innblikk i Ylvas tanker kan man lettere identifisere seg med henne, og forstå hvordan hun føler det. Persongalleriet er lite, med kun Ylva, Mamma og Monika som sentrale karakterer.

Ylva blir i begynnelsen av boka fremstilt som en som verken er god eller liker å gå på ski. Hun opptrer som usikker og ukomfortabel i situasjonen hun er i. Likevel er det hun som redder læreren sin etter at hun skader seg stygt. Det er bare Ylva som kan få tak i hjelp, og det klarer hun også. Avslutningsvis blir Ylva fremstilt som en type heltinne: ”Han klapper Ylva på ryggen. Han sier at Ylva var modig. Tøff. Dyktig.” (Johnsen, 2017, s. 64). Videre begynner hele klassen å klappe for Ylva. Dette handlingsforløpet kan knyttes til Appleyards fase leseren som helt og heltinne. Ylva fyller heltinnerollen og redder Monika (Penne, 2002, s. 25). I løpet av boka utvikler altså Ylva seg fra å være usikker og redd for å gå på ski til å overvinne frykten og redde Monika. På bakgrunn av dette er Ylva det man kan kalle for en dynamisk hovedperson (Nikolajeva, 1998, s. 63).

4.2.2 Frida F

Frida F er 10 år gammel, som er en gunstig alder for identifikasjon og blir beskrevet som vill og alltid i full fart (Karrebæk, 2014, s. 9). De fleste barn kjenner noen som er frekke og rampete, eller kanskje de selv føler de er det, som kan gjøre at de identifiserer seg med Frida F på den ene eller andre måten. Mange av frasene til foreldrene som at de ofte sier ”FORSTÅTT?” (Karrebæk, 2014, s. 28) er momenter som også kan være gjenkjennelige, som derfor kan styrke leseopplevelsen og identifiseringen.

Det er få personer å forholde seg til i boka; Frida F, moren og faren hennes, samt dukken. Persongalleriet har ikke fullt så tydelige kontraster, som Bjorvand skriver kan gjøre en tekst enklere å lese (2012, s. 156-157). I begynnelsen tror kanskje leseren at dukken er god, fordi den ser ut til å ha gode hensikter og ønsker å hjelpe Frida F. Mens dukken er god blir Frida F fremstilt ond, rampete og frekk. Underveis i boka får leseren imidlertid mer og mer inntrykk av at dukken er ond, og Frida F blir hjelpeløs og mister den makten som rakkerunge som hun tidligere hadde. Frida F kan dermed sees på som en dynamisk hovedperson i likhet med Ylva, siden hun utvikler seg i handlingen (Nikolajeva, 1998, s. 62-63).

4.2.3 Shishu

I *Demonenes port* blir vi kjent med Shishu og en skadet jente som hun redder – Kitsune. Dette er de to personene som vi følger i boka, så persongalleriet er derfor lite. Boka kjennetegnes ved et høyt tempo med få skildringer og beskrivelser av miljø og persontrekk. Konsekvensen av dette er at leseren i hovedsak blir kjent med Shishu gjennom hennes handlinger og dialogene hun deltar i. Shishu er i en vanskelig situasjon der hun er på flukt fra ulike onde krefter som kan lure rundt hvert eneste hjørne. Likevel får man inntrykk av at hun er tøff, uredd og handlekraftig. Derfor kan vi si at hun fyller ut typen som heltinne (Hennig, 2017, s. 50). Leserens får vite at hun har levd som foreldreløs mest sannsynlig en lang stund, og har etter dette klart seg alene. Dette kan være grunnen til at hun fremstår med de egenskapene hun har, for hun har måttet ta ansvar for seg selv. Gjennom illustrasjonene kommer det frem at hun er ung, og det kan derfor tenkes at hun er på den alderen leseren i «min» aldersgruppe vil kunne identifisere seg godt med (Bjørvand, 2012, s. 156).

På bakgrunn av dette kan Shishu sees på som en statisk hovedperson, ettersom hun ikke går gjennom en nevneverdig utvikling i boka (Nikolajeva, 1998, s. 63). Selv om hovedpersonen er statisk kan det fortsatt være grunnlag for identifikasjon, i følge Appleyard (1991, referert i Ulland & Håland, 2014, s. 249).

Enkelte steder i teksten får man innblikk i følelsene hennes. På et tidspunkt befinner hun seg på en øde T-banestasjon der det er mange skjeletter. Det kommer en sverm iJeter som er ute etter å ta dem i tunnelen. Shishu legger seg ned blant alle skjelettene og spiller død. Da skildres det hvordan Shishu har det: ”Shishu stivner. Hun tør ikke engang lukke øyet i frykt for å bli oppdaget” (Bødker, 2012, s. 15). Enkelte steder i boka får man innblikk i hvordan hun tenker og føler gjennom beskrivelsen av replikkene. For eksempel sukker hun lettet når jetflyene fløy forbi uten å oppdage dem (Bødker, 2012, s. 15). At leseren kan få et inntrykk av følelsene til Shishu kan gjøre det lettere å identifisere seg med henne og hennes følelser, som kan være positivt for leseopplevelsen.

Bokas innhold og tema kan knyttes opp mot Appleyards fase leseren som helt eller heltinne. Det er en spenningshistorie, samt at Shishu fyller heltinnerollen gjennom å kjempe mot onde krefter. Videre er boka handlingsorientert, som også er noe barna i denne aldersgruppen liker å lese (Ulland & Håland, 2014, s. 249). Som Penne (2002, s. 24) skriver liker også barn i denne fasen å lese fantastiske fortellinger og om eksotiske og ukjente miljøer, noe som

Demonenes port er, ettersom vi befinner oss i en verden som kanskje ikke er vår egen, men som i hvert vis er en annen kultur.

4.3 Intensitet

4.3.1 *Ylva redder skidagen*

Johnsen har brukt grepet in medias res for å begynne fortellingen: ”Ylva merker det med en gang hun våkner. Hun er varm i pannen. Rød i kinnene. Det kribler i halsen.” (Johnsen, 2017, s. 3). Leseren må begynne å fylle ut tekstens tomrom med en gang for å få mening ut av teksten. Likevel er det ikke før læreren faller og slår seg at intensiteten i handlingen øker betraktelig. Før ulykken inntreffer kan siste setningen på siden ”Det er da det skjer” (Johnsen, 2017, s. 46), få en type cliffhangereffekt (Slettan, 2014, s. 53). Den pirrer nysgjerrigheten, og man får ikke mer informasjon før man blar om til neste side. Dog avslører illustrasjonen på samme oppslag at læreren faller. Dette kan ødelegge for spenningsmomentet, men samtidig så viser det bare at hun holder på å falle, og ikke utslaget av det. Når man blar om til neste side har Johnsen skrevet en skildring som utvider øyeblikket. Man får mer detaljer om det som skjer, og man føler øyeblikket står stille. Dette kan øke intensiteten og spenningen. Leseren får også innblikk i hvordan Ylva føler det: ”Selv om Ylva er helt svett blir hun kald over hele kroppen.” (Johnsen, 2017, s. 48), som kan gjøre at leseren identifiserer seg med hvordan Ylva har det.

Da Ylva skjønner at hun må hente hjelp, kommer det flere hinder i veien. De prøver først å ringe til den andre læreren som er med på turen, men de oppdager raskt at det ikke er dekning. Da Ylva begynner å bevege seg for å gå tilbake til bussen, faller hun også. Dette kan sees på som enda et hinder, og spenningen øker. Hindrene kan gjøre at leseren føler på en sterkere uvisshet om hvordan det vil gå med Ylva og om hun vil klare å redde Monika i tide. Her har Johnsen benyttet seg av virkemidlet suspense, som Svensen (2001, s. 114) opererer med.

Når Ylva kommer seg på skiene igjen er det korte setninger, som gjør at hastigheten i lesingen og handlingen øker, i takt med intensiteten. Spenningen øker også på grunn av tidsfristen hun står overfor: Bussen med alle lærerne og elevene er i ferd med å kjøre, og Ylva må få tak i dem før de kjører for å redde Monika. Det at Monikas liv er i fare, og Ylva på en måte har hennes liv i hendene, gjør situasjonen veldig spennende. Fare er et sentralt element for spenning, i følge Svensen (2001, s. 114).

Et siste hinder Ylva møter på er at ingen hører henne rope når hun har kommet såpass nærme bussen. Her får leseren også innblikk i Ylvas tanker:

De kan da ikke bare dra? Og etterlate Monika og henne her oppe på fjellet. Men de skjønner jo ikke at de må vente...De aner ikke at hun ligger i snøen. Alene. Det er livsfarlig hvis hun blir liggende for lenge. (Johnsen, 2017, s. 60)

Det å få innblikk i Ylvas tanker gjør at leseren lettere kan identifisere seg med henne, og dermed også føle med henne og situasjonen hun er i. Det kan gjøre det spennende.

4.3.2 *Frida F*

I innledningen blir leseren presentert for Frida F. Dukken blir og presentert tidlig. Etter dette oppstår konflikten i fortellingen. Starten på fortellingen er derfor intensiv, som gjør det lettere for elever som strever med å lese å komme inn i handlingen. (Bjorvand, 2012, s. 160).

Boka blir omtalt som en grøsser, og Karrebæk har benyttet seg av teknikken uhyggestemming som Svensen (2001, s. 117) skriver om. Uhyggestemmingen kommer frem gjennom fortellerteknikkene skildring og refleksjon. Et eksempel er første gang Frida F møter dukken. Dukken går med stive bein over gulvet, og utover det at det i utgangspunktet er noe urovekkende og ekkelt med gamle dukker står det at ”Frida F visste ikkje kva redsel var. Hadde ho gjort det, hadde ho nok blitt redd no.” (Karrebæk, 2014, s. 19). Dette signaliserer til leseren at det er all grunn til å være redd. Senere hjelper Frida F dukken med å komme seg opp i senga. Frida F merker ”at dei små håra på underarmene hennar reiste seg...” (Karrebæk, 2014, s. 20). Denne skildringen kan også vekke uro og skape uhyggestemming. Det er noe man kan kjenne seg igjen i fra ganger man selv har blitt redd, men det er også en relativt velbrukt frase fra andre tekster og filmer.

I fortellingen veksles det mellom teknikkene fortelling og dialog. Dette gjør at intensiteten er høy, og noe som kan gjøre boka lettere å lese, som Risa (1991, s. 15) skriver. Utover de eksemplene nevnt ovenfor er det ikke så mange skildringer og refleksjoner i boka. Uhyggestemmingen og de faretruende signalene kommer enda tydeligere fram i illustrasjonene, som blir omtalt nedenfor.

4.3.3 *Shishu 1. Demonenes port*

Fortellingen åpner spenningsfylt og intenst:

Veien er full av dype hull. Det er viktig å se seg godt for. Men Shishu er vant til å flykte. Hun løper så fort hun kan. Til det kommer en ny skuddsalve. Da kaster hun seg ned på bakken (Bødker, 2012, s. 4).

Bødker åpner in medias res, som her fungerer godt med å ”fange” leseren i teksten (Bjørvand, 2012, s. 161). Grunnen til at det kan fungere godt her er på grunn av at det er en dramatisk hendelse i tillegg. Fortellingen starter på en måte midt i en spenningstopp.

Dialog og fortelling er de dominerende teknikkene Bødker har brukt gjennom hele teksten. I følge Risa (1991, s. 14-15) gir disse størst intensitet i lesingen. Dialogen og handlingsreferatene gjør at handlingen går fort fremover, og dette gjør det intenst. Enkelte ganger beskriver Bødker hva Shishu hører, som for eksempel når iJetene suser forbi uten å oppdage dem. ”Shishu setter seg langsomt opp igjen. Det er ingen iJeter å se. Men nå kan hun høre spredte skuddsalver inne fra tunnelen.” (Bødker, 2012, s. 17). Skildringene kan gjøre at leseren lettere kan sette seg inn i hvordan det oppleves i Shishus situasjon, som kan styrke leseopplevelsen sammen med den høye intensiteten i teksten.

Intensiteten kommer også til uttrykk gjennom Bødkers bruk av korte setninger. Et eksempel er når barna er på vei ned til en øde T-banestasjon for å søke trygghet fra soldatene. Når de holder på å fire seg ned en heissjakt som har blitt bombet tidligere, blir det intenst:

Men i det samme lyder de første brakene. Noen holder på å bryte opp døren. Kanskje barna ikke fikk skjult inngangen ordentlig. Alle får farten opp. De siste firer seg nedover kablene. Til slutt er de nede på en øde T-banestasjon. Shishu lander tungt. Hun holder på å falle, men klarer å finne fotfeste. (Bødker, 2012, s. 10).

Fortellerteknikkene og virkemidlene boka bruker legger dermed opp til å være leservennlig for elever som strever med å lese.

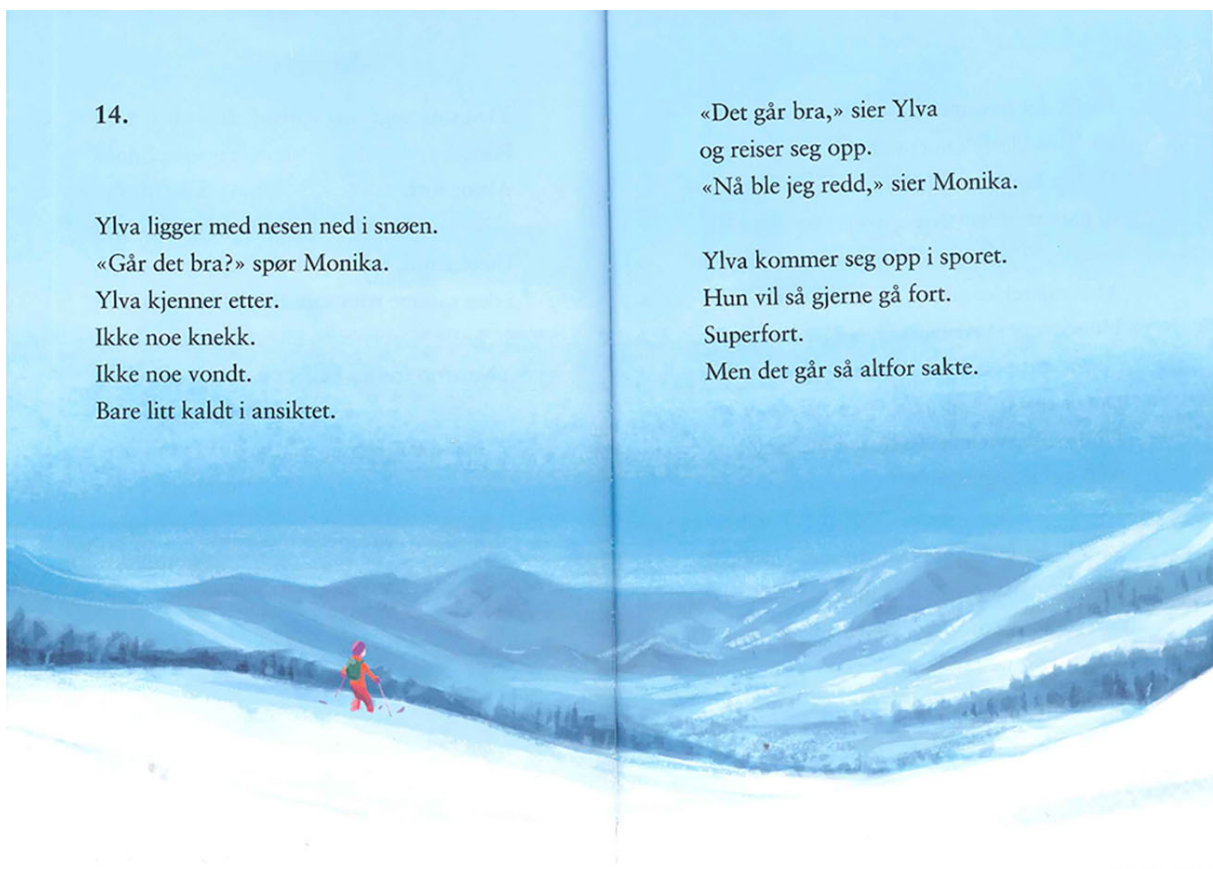
4.4 Illustrasjoner

4.4.1 *Ylva redder skidagen*

De aller fleste illustrasjonene i boka har som funksjon å forankre verbaltekstens innhold. På denne måten er illustrasjonene støttende for leseren. Et eksempel er når en gutt Ylva går i klasse med skrenser mot henne, og spruter snø på henne mens han gliser (Johnsen, 2017, s. 20). Verbalteksten sier ”Are skrenser opp foran Ylva. Han spruter snø på henne. Han gliser til henne.” (Johnsen, 2017, s. 20). På denne måten forankrer illustrasjonen innholdet i

verbalteksten, og leseren får hjelp til å se for seg, og forstå hva som hender, noe Godal (udatert) understreker er viktig for elever som strever med å lese. Dette kan sees på som et redundant trekk ved boka, som Ulland og Håland (2014, s. 243) sier er vanlig for barnebøker.

Det er spesielt et oppslag som vekker oppmerksomhet, der illustrasjonen får en mer avløsende funksjon gjennom at det skildrer miljøet (Figur 1). Dette oppslaget er når Ylva er på vei til bussen for å hente hjelp. På bildet ser man Ylva som står på ski nedover. Rundt henne er et stort fjellandskap. Kontrasten mellom Ylva og landskapet kan gi en forsterkende funksjon for den situasjonen hun er i. Hun er helt alene, og det er bare hun som kan redde læreren. Illustrasjonen er avløsende gjennom at verbalteksten ikke sier noe om landskapet rundt henne, og hvordan det ser ut. Derfor får man annen, ny informasjon gjennom å se på illustrasjonen, og det samsvarer med det Birkeland og Mjør kaller for avløsning (2012, s. 79).



Figur 1. Illustrasjon fra *Ylva redder skidagen* (Johnsen, 2017, s. 54-55).

4.4.2 Frida F

Illustrasjonene i *Frida F* både forankrer og avløser verbalteksten. Det som kjennetegner illustrasjonene i boka er at de er fulle av detaljer som verbalteksten ikke sier noe om. Bildets affordans blir derfor her utnyttet til å vise person- og miljøskildringer, som er en styrke med denne modaliteten (Birkeland & Mjør, 2012, s. 76). Detaljene symboliserer ulike ting, og kan dermed være med på å gi leseren hint om hva som kommer til å skje, gjennom at det skapes det tomrom av detaljenes symbolisme.



Ho såg på beina sine, som var heilt utstrekke. Det var god plass til dei. Det var noko gale med desse beina. Dei var bleike, nesten kvite, og utan dei blåmerka og riftene som var der i går. Frida F blei forskrekka. Dokka trekte fort ned kjolen hennar, slik at han dekte beina. Så heldt ho fram med å trille rundt huset. Rundt og rundt.

39

Figur 2. Illustrasjon fra *Frida F* (Karrebæk, 2014, s. 38-39).

Et eksempel på dette er oppslaget som vises i figur 2. På oppslaget ligger Frida F i en dukkevogn, mens dukken (som her har tatt over rollen som Frida F) triller henne rundt huset. Verbalteksten forteller om at Frida F ser på beina sine som har mistet de riftene og blåmerkene de hadde i går. Dukken trekker fort kjolen hennes ned som at Frida F ikke får lov å se på de. Frida F undrer videre over hvordan hun får plass i barnevogna. Dukken fortsetter å kjøre vognen med Frida F i rundt og rundt huset. I illustrasjonen blir ikke alt som står i verbalteksten forankret. Uttrykket til Frida F viser at hun ser nervøs ut. Kanskje ser hun slik ut

fordi dukken ikke lar hun se på beina sine. Utover dette blir det forankret at hun sitter i en vogn og at dukken kjører henne rundt og rundt huset.

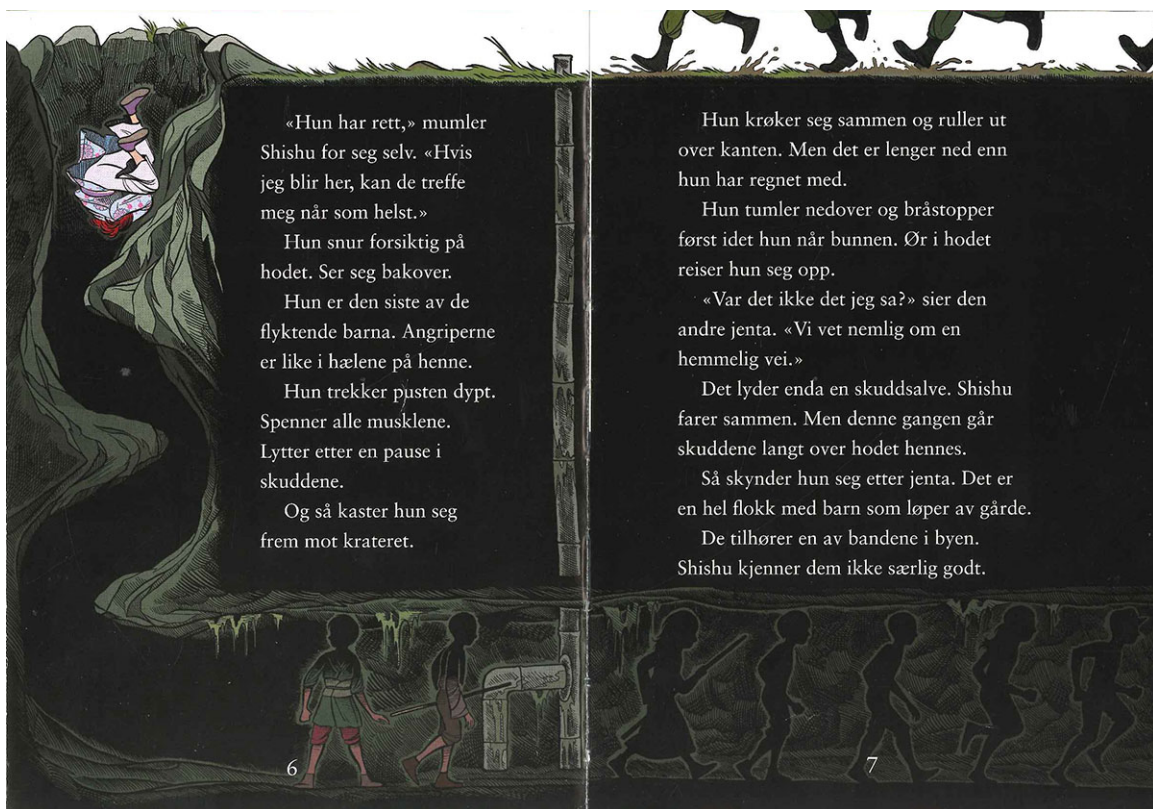
Imidlertid viser illustrasjonen mye som verbalteksten ikke sier noe om. I illustrasjonen ser vi i tillegg en ugle som sitter i toppen av et tre ved siden av huset. Uglen har en død mus i nebbet. Ved foten av samme tre er det en katt som løper med en død fugl i munnen. Katten har et uttrykk som viser at den er på jakt etter flere bytter. Uglen og katten med sine døde bytter kan være symboler for det som skal skje med Frida F. På samme måte som uglen og katten, ser en også at dukken har ”tatt” Frida F i vognen. Frida F er altså dukkens bytte. I tillegg ser man at foreldrene til Frida F ser ut på dem gjennom vinduet i huset. Foreldrene er verdiperspektivert gjennom at de er forstørret. Man ser kun ansiktene deres ut av vinduet, og de har begge store øyne og måpende munn. Kanskje er de overrasket av (det de tror er) Frida F sin forvandling. Men foreldrene ser også ut som de er fanget bak et gitter, som kan tyde på at de også er fanget av dukken. Gjennom illustrasjonen kan leseren gjennom detaljenes symbolisme tolke, og fylle illustrasjonens åpne plasser. Dette kan heve bokas kunstneriske og litterære kvalitet (Godal, udatert), og dermed bidra til en god leseopplevelse.

4.4.3 Shishu 1. Demonenes port

Illustrasjonene i boka kjennetegnes av å være dystre, mørke og rike på detaljer. Stemningen forsterkes ytterligere av skumle detaljer som skjeletter og dødninghoder. En annen ting er hvordan fortellingens eksotiske elementer kommer godt frem i bildene, som kan virke fengende for lesergruppen helt eller heltinne (Penne 2002, s. 24). Alle kapitteloverskriftene har ulike illustrasjoner eller ornamenter i tillegg til tekst. Disse bryter noe med det ellers gjennomgående visuelle temaet boka har. Det er for eksempel overskrifter som ligner gotisk stil, og dyreornamentikk, som minner om ornamenter som finnes på stavkirker. Imidlertid fungerer ornamentene som en forankring og utdyping av overskriften, og gir derfor leseren informasjon om hva kapitlet skal handle om. Derfor kan disse illustrasjonene gjøre forståelsen av innholdet lettere.

Videre har noen bilder et tegneseriepreg. Dette kommer til uttrykk gjennom tegneserieruter i to oppslag i teksten. Utover dette er det også steder i teksten der skrift er integrert i bildene. På en illustrasjon vises et brak gjennom at det står ”BOOOM” i bildet (Bødker, 2012, s. 23). Dette forankrer det som står, men gir også en ekstra dimensjon til den visuelle opplevelsen av teksten.

Det kan se ut til at illustrasjonene har fått en større funksjon enn verbalteksten til å sette stemningen skildre miljøet i handlingen, noe bildets affordans passer til. Derfor avløser illustrasjonene verbalteksten flere ganger. Figur 3 tjener som eksempel. Oppslaget er fra begynnelsen av boka, der Shishu kaster seg ned i et bombekrater for å gjemme seg for angriperne. Illustrasjonen forankrer verbalteksten gjennom å vise at hun farer ned i hullet, at angriperne løper på overflaten og at det er flere barn nede i tunnelen. At bevegelsene av de ulike karakterene vises så tydelig i bildet kan også være med på å forsterke spenningen - Shishu rakk akkurat å komme ned i tide. Videre avløser illustrasjonen verbalteksten gjennom å vise hvordan det ser ut under bakken. Det er mørkt, skittent og trangt. Man ser gamle slitte rør, og at det henger noe ned fra veggene, som forsterker inntrykket av at det er skittent og uhyggelig der.



Figur 3. Illustrasjon fra *Shishu 1. Demonenes port* (Bødker, 2012, s. 6-7).

Samtlige av illustrasjonene i boka har en visuell helhet der illustrasjonen strekker seg over hele oppslaget, og teksten blir plassert der den ikke forstyrrer bildet, slik som i figur 3. Dette

gir illustrasjonen den dominerende plassen i oppslaget, som gjør at lesningen av bildet kan få en større funksjon for handlingen enn i en vanlig illustrert barnebok. Der er bildet ofte plassert på én side for seg selv, mens det på motstående side er tekst. Samspillet mellom ord og bilde i *Demonenes port* skiller seg derfor ut i mitt materiale, fordi verbaltekstens og bildenes affordans blir utnyttet på en god måte, gjennom at de formidler ting som er en styrke ved modaliteten. Lite skildringer i verbalteksten kan gjøre teksten lettere å lese i følge Risa (1990, s. 15). På dette oppslaget formidler illustrasjonen miljøet, som derfor kan bidra til en mer tilgjengelig tekst for mange lesere, samtidig som det bidrar til en bok med kunstneriske kvaliteter (Godal, udatert).

5 Konklusjon

Formålet med oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: *hvordan kan lettlestebøker gi elever som strever med å lese en god leseopplevelse?*

Det har kommet frem at bøkene, på bakgrunn av teori, har potensial til å gi gode leseopplevelser til elever som strever med å lese. Dette fordi mine funn viser at bøkene i materialet har kvaliteter når det kommer til tomrom, persongalleri, intensitet og illustrasjoner. De mest sentrale funnene i hver bok blir nå oppsummert.

I *Ylva redder skidagen* viser funnene mine at teksten har flere kvaliteter som kan bidra til en god leseopplevelse. Dette kommer særlig frem ved at bokas handling og hovedperson gir gode muligheter for identifikasjon og gjenkjennelse. Temaet og miljøet i handlingen er gjenkjennelig for leseren, og Ylva er en dynamisk person som gir leseren innblikk i hennes følelser. En annen kvalitet ved boka er spenningsoppbyggingen som kan gjøre leseren svært engasjert i teksten. Bruken av utvidelse av øyeblikket og suspense bidrar til å gjøre boka spennende.

I *Frida F* er det andre kvaliteter som utmerker seg. For det første er det mange tomrom i teksten. Enkelte tomrom inviterer leseren til å ta sin egen rute, mens andre bidrar til å gi hint og spenning til teksten. Tomrommene gir leseren mulighet til å være kreativ og fantasifull i møte med teksten, og kan derfor bidra til en god leseopplevelse. For det andre er illustrasjonene med på å heve både bokas kunstneriske og litterære kvaliteter. De er spekket

med symboler som bidrar til å gi leseren hint om hva som kommer til å skje, som kan høyne leseopplevelsen.

Den siste boka i materialet, *Shishu 1. Demonenes port*, har kunstneriske kvaliteter. Dette utspiller seg gjennom en gjennomtenkt visuell stil og at bildene formidler miljøet i handlingen. For elever som strever med å lese kan en slik fordeling av ressursene være formålstjenlig. Verbalteksten blir kortere og språket forblir aktivt, mens bildenes affordans får frem personer og sentrale detaljer. En annen kvalitet ved boka som kan påvirke leseopplevelsen er at handlingen utspiller seg i et annerledes og eksotisk miljø, med en heltinne som hovedperson. Dette samsvarer med Appleyards teori om hva barn i alderen seks til tolv år liker å lese.

Mitt bidrag til diskusjonen om lettlestbøker er derfor at de tre bøkene i mitt materiale har kvaliteter som gir mulighet for en god leseopplevelse. Selv om materialet ikke er stort nok til å generalisere viser det i hvert fall til tre eksempler på nyere lettlestbøker med litterære kvaliteter. På hver sin måte kan bøkene gi mulighet for hjertebank, kribling nedover ryggraden og engasjement, slik Westerheim (udatert) etterspurte i sitatet innledningsvis. I en videre undersøkelse kunne det vært interessant å undersøke bøkene i bruk, for å se hva elevene synes om dem eller å undersøke flere aspekter ved tekstene og aspektenes betydning for leseopplevelsen.

6 Litteraturliste

- Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P.T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (red.) *Litterær analyse En innføring* (s. 9 – 27). Oslo: Pax Forlag AS
- Andreassen, R. & Jansson, B.K. (2014). Lese- og skrivevansker. I H. Traavik & B.K. Jansson (red.), *Norsk boka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (s. 183 – 215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Austad, I. (1994). Lettlesbøker og lesbarhet: Bøker som er lette å avkode og lette å forstå. *Norsklæreren*, 1994 (5).
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjorvand, A. – M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. I A-M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 150-173). (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bødker, B. (2012). *Shishu 1. Demonenes port*. Illustrert av Simon Bukhave. Oversatt fra dansk av Elisabeth Bjørnson. Oslo: Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Godal, A. – M. (udatert) Hvordan kan en vurdere om en tekst er enkel? Hentet 16.01.2018 fra <http://arkiv.barnebokkritikk.no/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=59>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (2. Utgave). Oslo:Gyldendal Akademisk
- Johnsen, J.A. (2017). *Ylva redder skidagen*. Illustrert av Thomas Malme Madsen. Oslo: Cappelen Damm.
- Karrebæk, K. (2014). *Frida F*. Illustrert av Otto Dickmeiss. Oversatt fra dansk av Aud Søyland. Oslo: Det norske samlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2012) På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11 – 34). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, S. (2017). *Hva er en god barnebok?* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, Bergen.

- Penne, S. (2002) Barns behov for bøker. Hva skjer når barnet er ”inne i teksten”? I P.O. Kaldestad & K.B. Vold (red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 20 – 28). Oslo: Det norske samlaget.
- Risa, G. (1990). Analyse og vurdering av barnelitteratur. I T. Birkeland & G. Risa (Red.), *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* (s. 7 – 22). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettan, S. (2014). Krim og spenning. I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur. Ei innføring*. (s. 45-57). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord. Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Teigland, A.-S. (2006) Lettlesbøker – for hvem? I A.-S. Teigland, S. Swensen, V. Larsen, M. Vanem, K. Håkonsen, B. Petersheim, S. Gunnes & K. Lande, *Skapt for å deles – om tilrettelagt litteratur*. (s. 86-100). Oslo: Biblioteksentralen.
- Ulland, G. & Håland, H. (2014). Litteraturredidaktikk – en introduksjon. I H. Traavik & B.K. Jansson (red.), *Norsk boka 2 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1 – 7* (s. 241 – 253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Westerheim, I. (udatert) Om lettlesbøker og leseglede. Hentet 16.01.2018 fra <http://arkiv.barnebokkritikk.no/modules.php?name=News&file=print&sid=13>
- Østenstad, I. (2006) Lettlesbøker til besvær. Hentet 16.01.2018 fra <http://arkiv.barnebokkritikk.no/modules.php?name=News&file=print&sid=30>